

6. Humanidades y Ciencias de la Conducta

LA NECESIDAD DE NUEVOS SENDEROS PROFESIONALES Y CIENTÍFICOS

María Eugenia Pérez Bonilla¹, Jessica Quintero Pérez², Marleni Reyes Monreal³, Arturo Reyes Lazalde¹

¹Escuela Biología, BUAP. ²Master en Fisioterapia, Universidad de Alcalá, España. ³DGIE, BUAP.

RESUMEN

Las principales causas de muerte prematura y trastornos de salud de una población, demandan al sector educativo universitario la formación de profesionistas competentes para contribuir en el control, resolución y prevención de la problemática de salud, mediante la atención clínica, promoción de cultura saludable e investigación científica, aplicable y eficiente a diversos plazos, con esquemas profesionales multidisciplinarios. Urge la creación de nuevas licenciaturas de perfil multidisciplinario en el área biomédica. Un claro ejemplo de la situación, es el incremento significativo en la prevalencia de colesteropatías (padecimientos relacionados con la desregulación del colesterol y sus derivados), que desembocan en la formación de coágulos (trombos), causantes de trombosis vasculares (infartos), en diversas partes del cuerpo. En la actualidad, la morbimortalidad de origen trombovascular es la principal afectación en personas jóvenes, adultos y de edad avanzada, debido a trastornos genéticos y adquiridos de la regulación del colesterol y sus derivados. En México las tres trombosis letales o discapacitantes más frecuentes son el infarto cardíaco, cerebral y pulmonar. Para la atención médica eficiente de un paciente trombosado se requiere un equipo de múltiples especialistas: cardiólogo, neurólogo, neumólogo, angiólogo, imagenólogo, hematólogo, intervencionista, internista, hepatólogo, nefrólogo, endocrinólogo, nutriólogo, geriatra, fisioterapeuta, entre otros. Para agilizar, facilitar y reducir los costos se requiere la formación de “trombólogos” clínicos y científicos que realicen el abordaje de las vías del colesterol. El Centro de Investigación Cardiometabólica, SA de CV, es uno de los referentes nacionales que demuestran la utilidad y beneficios del modelo interdisciplinario. En esta propuesta se argumentan las conveniencias de un modelo multidisciplinario, que impactaría favorablemente en la estratificación del riesgo trombovascular, diseño e implementación de estrategias orientadas a reducir el riesgo a través del control eficiente y oportuno de las dislipoproteinemias. El esquema curricular profesional tradicional de licenciaturas disciplinarias es limitado para las problemáticas multidisciplinarias.

1. INTRODUCCIÓN

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y calidad de vida, entendida como las capacidades con las que los individuos se enfrentan a la vida, tales como su salud, educación, personalidad y experiencia se basa en el enfoque integral de los involucrados. En la tabla 1, se resumen las principales variables consideradas para la estimación de la calidad de vida (Hamui-Sutton y cols., 2013). De modo que para mejorar el IDH se requiere atender las necesidades multidimensionales básicas de los individuos.

| | | Variables individuales | | Variables nacionales | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | Internas al individuo | Del individuo en relación con otros | | |
| Variables objetivas | Bases de la vida de los individuos o de la sociedad | Capacidades | Condiciones familiares | Políticas | |
| | | Edad | Estado civil | Económicas (fiscales, regulación económica) | |
| | | Sexo | Hijos | Laborales (normas de contratación y despido) | |
| | | Personalidad | Estructura del Hogar | Sociales (seguridad y protección social) | |
| | | Salud física y mental | Otras condiciones interpersonales | Instituciones | |
| | | Educación | Amistades | Imperio de la ley | |
| | | Conocimiento y experiencia | Participación comunitaria | Instituciones políticas | |
| | | | | Calidad de administración pública | |
| | | Condiciones de vida material | Condiciones relativas de vida | Resultados "nacionales" | |
| | Resultados objetivos | Ingreso | Quintil de ingreso | Económicos (PIB, Inflación) | |
| Consumo | | Ingreso del grupo de referencia | Desarrollo Humano (expectativa de vida, mortalidad infantil, escolaridad, educación) | | |
| Condiciones de vida (propiedad, calidad de los materiales, acceso a servicios) | | Segregación espacial | Laborales (informalidad, desempleo) | | |
| Acceso a los servicios de salud, educación, seguridad, social | | Discriminación | Sociales (pobreza, desigualdad) | | |
| Calidad del empleo | | | Calidad del ambiente (natural, urbano) | | |
| Variables de opinión | Apreciación individual de los resultados | | Promedios "nacionales" de la apreciación individual de los resultados | | |
| | Sobre los individuos mismos | Sobre el país o la sociedad | Sobre los individuos mismos | Sobre el país o la sociedad | |
| | Felicidad | Situación del país | Felicidad | Situación del país | |
| | Satisfacción con la vida | Situación económica del país | Satisfacción con la vida | Situación económica del país | |
| | Satisfacción con dominios de vida personal (nivel de vida, salud, educación, empleo, vivienda) | Opinión sobre dominios de la sociedad (sistema de salud, sistema educativo, políticas de empleo, de provisión de vivienda, etc.) | Satisfacción con dominios de vida personal (nivel de vida, salud, educación, empleo, vivienda) | Opinión sobre dominios de la sociedad (sistema de salud, sistema educativo, políticas de empleo, de provisión de vivienda, etc.) | |

Tabla 1. Variables de la calidad de vida. Se desglosan las variables individuales, nacionales, objetivas y de opinión (Hamui-Sutton y cols., 2013).

EL SECTOR SALUD

En el sector salud, los esquemas tradicionales de atención a los pacientes resultan insuficientes, inadecuados, ineficientes e inoperantes para abatir la tasa de morbilidad prematura en todos los grupos de edades. Las principales causas de muerte anticipada y discapacidad de la población requieren de la atención profesional e integral de equipos multidisciplinarios; ya que cada paciente implica una situación personal y familiar particular: económica, laboral, social, educativa y cultural, entre otras. En el caso de los pacientes que requieren atención médica de segundo y tercer nivel; así como tratamiento médico prolongado y/o rehabilitación sostenida, la enfermedad afecta a todos sus entornos y calidad de vida.

Urge que los sistemas públicos de salud estatales implementen Unidades Médicas basadas en el modelo de atención clínica y formación multidisciplinaria de técnicos y profesionales de pre- y posgrado para la atención integral de los padecimientos que afectan porcentajes importantes de la población; así como educadores, divulgadores y comunicadores para la cultura de prevención y cuidado de la salud. En condiciones de trabajo y atención basados en valores humanistas y axiológicos básicos: ética, profesionalismo, actualización, trabajo colaborativo, calidad, responsabilidad laboral, argumentación constructiva, espíritu de servicio, comunicación interpersonal considerada y asertiva.

A nivel privado, el Centro de Investigación Cardiometabólica (CIC), SA de CV, en Aguascalientes, es de los primeros referentes nacionales que demuestran la utilidad y beneficios del modelo de atención médica y formación científica interdisciplinaria y multidimensional. El CIC se funda en 1997 y en el transcurso de 20 años se consolida como un equipo médico experto y líder en la investigación clínica privada, orientada al estudio de los factores de riesgo cardio-metabólicos y a la prevención de padecimientos cardiovasculares. El centro cuenta con un portal de internet (<http://www.cicags.com.mx/>), donde se especifican sus objetivos, avances, logros y producción en materia de asistencia (atención clínica especializada); investigación clínica sobre intervenciones farmacológicas y no farmacológicas cuya eficacia, seguridad y tolerabilidad están en estudio (publicación de artículos); enseñanza continua (han escrito y editado ocho libros: Hemodinámica y Cateterismo Cardíaco; Endo-Cardio-Crinología; Pleiotropismo, Aterosclerosis y Estatinas; Riesgo Cardio-Metabólico Total; Endotelio, Aterosclerosis y Estatinas; Hipertensión Arterial: El Drama en México; Cardio-Lipidología y Cardio-Diabetología -en pre-prensa-) y Consultoría (interacción con la industria farmacéutica).

EL SECTOR ACADÉMICO

En el sector académico, para atender eficazmente dichas demandas se requiere la formación profesional y competente de científicos en el área básica y clínica, médicos especialistas para cada uno de los órganos afectados, licenciados del área de la salud (biólogos, químicos, nutriólogos, fisioterapeutas, estomatólogos), técnicos, promotores y educadores en salud; así como equipo y materiales de diagnóstico, tratamiento y rehabilitación suficientes.

La adopción de hábitos de estudio eficaces, requiere del trabajo ordenado, sistematizado, continuo y dedicado. En los países desarrollados, la cultura, metodología y competencias científicas se implementan y entrenan desde la niñez, promoviendo y mejorando los perfiles académicos gradualmente en todos los niveles.

Recientemente, Pedrinaci y Cañal (2012) definen globalmente las competencias científicas como un conjunto integrado de capacidades personales para utilizar el conocimiento científico, con el fin de describir, explicar y predecir fenómenos naturales; comprender los rasgos característicos de la ciencia; formular e investigar problemas e hipótesis, y documentarse, argumentar y tomar decisiones personales y sociales sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana genera en él. Lo que implica el dominio de conocimientos teóricos, conocimientos prácticos

(destrezas) y actitudes, pero de una manera integrada, no como suma de pequeñas subcompetencias de uno u otro tipo. Según este enfoque, el avance de las competencias científicas de los estudiantes depende del desarrollo y la integración de distintas capacidades que se organizan en dimensiones interrelacionadas. En la tabla 2 se resumen las distintas capacidades que integran cada dimensión (España y cols., 2014; Franco-Mariscal, 2014).

| DIMENSIÓN: | CAPACIDADES: |
|---------------|--|
| CONOCIMIENTOS | Comprensión de un segundo idioma. Biomédicos básicos. Especialidades relacionadas con el riesgo cardiovascular. Entrenamiento en investigación clínica y básica. Manejo de software (paquetería Office o equivalente). Planeación y administración Marketing |
| CONCEPTUAL | Capacidad para comprender, describir, explicar y predecir procesos biológicos. Capacidad de utilizar los conceptos y modelos científicos para análisis de problemas. Capacidad para diferenciar las interpretaciones científicas de la realidad. |
| METODOLÓGICA | Identificar problemas clínicos y científicos Diseñar estrategias para su estudio e investigación. Capacidad de obtener información relevante para la investigación. Capacidad de procesar la información obtenida. Capacidad de formular conclusiones fundamentadas. |
| ACTITUDINAL | Capacidad de valorar la calidad de una información en función de su procedencia y de los procedimientos utilizados para generarla. Capacidad de interesarse por el conocimiento, la indagación y resolución de problemas científicos y problemáticas socio-ambientales. Capacidad de adoptar decisiones autónomas y críticas en contextos personales y sociales. |
| INTEGRAL | Capacidad de utilizar de forma integrada las anteriores capacidades para dar respuestas o pautas de actuación adecuadas ante problemas concretos científicos, tecnológicos o socio-ambientales, en contextos vivenciales del alumnado. |
| EXPERIENCIA | Participación continua en proyectos de investigación escolares Realización de prácticas profesionales desde el inicio de las carreras. |

Tabla 2. Dimensiones y capacidades de las competencias científicas. Modificado de Franco-Mariscal y cols., 2014.

La formulación y adecuación de las licenciaturas y sus planes de estudio a las necesidades de la atención clínica del sector salud, favorecerían la resolución de la problemática social, así como el rendimiento y desempeño de los interesados en ambos sectores. Para optimizar la formación académica exitosa de los profesionales de la salud, conviene considerar los perfiles académicos de los investigadores, clínicos, docentes; y perfiles de ingreso y egreso estudiantil.

3. CONCLUSIONES

En materia de formación académica y científica de técnicos, profesionistas y científicos se han reportado en la literatura diversos marcos teóricos de referencia para desarrollar las competencias correspondientes. Los planteamientos seguidos para su elaboración e implementación implican ampliar el contexto escolar y situarse en la problemática individual, familiar, social e institucional para conocer cuál es la situación actual de la sociedad de interés. De manera que se puede resaltar qué aspectos son los más necesarios y en cuáles se detectan mayores carencias, para incidir especialmente en ellos.

En este caso, el contexto se delimita a la necesidad de atención médica multidisciplinaria para fomentar la cultura de prevención, detección oportuna, atención y seguimiento de las enfermedades cardiovasculares, sus consecuencias, implicaciones y el riesgo de mortalidad. Planteando la necesidad de elaborar un marco de referencia y perfiles para la formación de profesionistas y científicos que contribuyan a resolver la problemática de incidencia creciente de la tasa de morbimortalidad cardiovascular y mejorar la calidad de vida de la población.

BIBLIOGRAFÍA

1. España E, Cabello A y Blanco A. "La competencia en alimentación: Un marco de referencia para la educación obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias*, 2014, 32.3, pp. 611-629. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias>.
2. Franco-Mariscal AJ, Blanco-López A y España-Ramos E. El desarrollo de la competencia científica en una unidad didáctica sobre la salud bucodental: Diseño y análisis de tareas". *Enseñanza de las Ciencias*, 2014, 32.3, pp. 649-667. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias>.
3. Hamui-Sutton L, Fuentes-García R, Aguirre-Hernández R y Ramírez de la Roche OF. "Expectativas y experiencias de los usuarios del Sistema de Salud en México: un estudio de satisfacción con la atención médica", Comisión Coordinadora de Institutos Nacionales de Salud y Hospitales de Alta Especialidad-Fac. Medicina, UNAM, 2013. ISBN 978-607-02-4099-7. pp.1-208.
4. Ledezma-González ML, Vital-López JA y Morales-Villegas EC. "Manual de organización", Centro de Investigación Cardiometabólica de Aguascalientes SA de CV, 2013, pp. 1-44. (<http://www.cicags.com.mx/>).

SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS DE ENFERMERÍA COMUNITARIA: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Guillermina García Madrid¹, Maricarmen Moreno Tochihuitl¹, Arelia Morales Nieto¹, Vianet Nava Navarro¹, Carmen Cruz Rivera¹, Miguel Ángel Zenteno López², Jorge Antonio Ramos Vazquez³.

¹Profesores Investigadores de la Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Estudiantes de la Maestría en Enfermería (² Egresado, ³ Estudiante).

RESUMEN

Introducción. En el ámbito de la enfermería comunitaria es bien conocido que los estudiantes tienen un mejor aprendizaje cuando la práctica se realiza en escenarios reales en donde al integrar la docencia-servicio-investigación en la identificación, limitación y/ o solución de problemas de salud de la población, adquieren competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales sobre el cuidado preventivo. Objetivo. Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de enfermería en las prácticas profesionales comunitarias, para identificar satisfactores, dificultades y potencialidades en cuanto a su planeación, desarrollo y logro de objetivos. Metodología. Estudio descriptivo correlacional, transversal realizado en 479 estudiantes de diversos cuatrimestres a quienes se les aplicó un Cuestionario de Evaluación y Satisfacción en la Práctica. Resultados. El 8.8% (42) fueron hombres y el 91.2% (437) mujeres, la edad promedio fue de 21 años. El 41.1% (216) manifestó que la planeación de la práctica fue muy satisfactoria en cuanto a tiempo, horario y lugar, el 36.5% (175) satisfactoria y el 18.3% (88) poco satisfactoria. El 44.9% (215) expreso que hubo correlación entre lo aprendido en el aula y las intervenciones realizadas en la práctica, el 60.0% (244) que en la mayoría pero no en todas y el 4.2% (20) que no había relación alguna. El 61.0% (292) exteriorizó que la práctica genera la construcción del conocimiento de manera significativa y competencias para el desarrollo profesional, el 37.4% (179) que lo hace de manera regular y el 1.7% (8) que no. Conclusión. La satisfacción de los estudiantes en la práctica de enfermería comunitaria depende de las expectativas generadas por el docente en el aula y por el contexto en el que éstas se realicen.

Abstract

Introduction. At community nursing, it is well known that students learn better, when practice is done in real situations where they can integrate teaching, service, research, in the study of the population health problems, in this way they acquire cognitive, procedural and attitudinal competences in preventing care. Objective. To know the level of nursing students satisfaction in the community professional practice, to identify satisfactory factors, difficulties, and potentialities in relationship to planning, development and goals achievement. Methodology. Descriptive, correlational and transversal study done in 479 students from different levels to whom the Evaluation and Satisfaction in Practice Questionnaire was applied. Results. 8.8% (f=42) were men and 91.2% women, average age was 21 years. 41.1% (f=216) said practice planning had been very satisfactory regarding time, schedule and place, 36.5% (f=175) satisfactory and 18.3% (f=88) a little satisfactory. 44.9% said there was a good relationship between theory and practice in most of the practices, 60.0% (f=244) said in some of the practices, and 4.2% (f=20) said in none of them. 61.0% (f=292) said practice generates knowledge building in a significative way and competences for the professional development, 37.4% (f=179) said it does in a regular way and 1.7% (f=8) said practice does not generate any competence at all. Conclusion. Student satisfaction in community

nursing practices depends on the expectations generated by the teacher in the classroom and on the context where these are done.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente un indicador que mide la calidad de la educación y que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos en las instituciones educativas es la satisfacción de los estudiantes respecto a la enseñanza - aprendizaje, concepto subjetivo resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, pues se refiere a algo o alguien en relación a lo que quiere, espera, o desea y cuyo resultado es la obtención de un conocimiento, competencia, habilidad o destreza (Zas, 2002; Pichardo, 2007 & Jiménez, Terriquer y Robles, 2011).

En el ámbito de la disciplina de enfermería, es bien conocido que los estudiantes construyen mejor su conocimiento, cuando el aprendizaje integra la docencia – servicio- investigación, es decir cuando los conocimientos adquiridos en las aulas se aplican en la práctica profesional para desarrollar competencias cognitivas instrumentales, interpersonales y sistémicas (Díaz Barriga y Hernández, 2007; Villa y Poblete, 2008). Sin embargo, este proceso suele sumir a los estudiantes en una vivencia de estrés, angustia y confusión, debido muchas veces a la inseguridad en el conocimiento, falta de coherencia de la teoría con la realidad del ejercicio profesional, carencia de habilidades y destrezas para realizar los múltiples procedimientos que hay que ejecutar, el poco tiempo de práctica profesional y/o la errónea programación o rotación en los servicios o comunidades, así como del tipo de práctica a realizar y de las expectativas de los estudiantes (Pérez, Alameda & Albéniz, 2002; Betancur & González (2003).

Ante esta realidad, desde el punto de vista pedagógico se trata de que siempre exista coherencia entre la teoría y la práctica para limitar situaciones de conflicto y evitar que aparezca en los estudiantes lo que algunos autores han llamado el "shock de la realidad", provocado por la disonancia entre cómo se cree que deberían ser las cosas y cómo son en realidad (Pérez, Alameda y Albéniz, 2002), Sin embargo, a pesar de ello, el desarrollo de la práctica profesional de enfermería comunitaria, genera en los estudiantes múltiples situaciones de conflicto, dado que estos deben de salir a campo para interactuar con los individuos, familias y comunidades de forma directa en diferentes contextos culturales, planear, organizar y ejecutar planes, programas, proyectos e intervenciones de cuidado preventivo y valorar y entender una gran variedad de situaciones o problemáticas de salud a las que deben dar respuesta de forma inmediata, utilizando los medios y estrategias a su alcance.

Estudiosos de esta temática (Veiguela, Varela, Polanco, García y Jurado, 2011), trataron de conocer cuáles son las expectativas de los alumnos antes de realizar las prácticas de enfermería comunitaria, obtuvieron que en la mayoría sus expectativas se centran en aprender técnicas y conocer el trabajo dentro de los centros de salud, pero que desconocen cuáles son las competencias del ámbito del trabajo de campo. Por otro lado, Betancur y González (2003), al estudiar la satisfacción de estudiantes en las Prácticas Clínicas y Comunitarias encontraron que en relación al grado de satisfacción en las prácticas comunitarias un 53.8% se manifestó como satisfecho, el 43.1% medianamente satisfecho y un 3.1% insatisfecho. En ambas prácticas, la orientación y sensibilización se dio en buena medida, permitiendo la ubicación del estudiante y el cumplimiento de los objetivos, no obstante un 62.5% manifestó un déficit en la orientación sobre la situación epidemiológica del área que se trabaja en la práctica comunitaria. En relación a los campos seleccionados para el desarrollo de las prácticas señalaron que la mayoría de estos permiten el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en ambas prácticas, sin embargo, que en la práctica comunitaria existen condiciones de accesibilidad, seguridad y disponibilidad de los grupos que se dan por la selección previa que las docentes realizan durante el proceso de planeación con el fin de disminuir al máximo los riesgos de seguridad personal para los

estudiantes. En este sentido puede inferirse que aun cuando existen sectores de la población con grandes necesidades de intervención, se descartan como sitios de trabajo debido a la inseguridad o peligrosidad de las zonas.

Por otro lado resultados de estudios realizados en países europeos y Estados Unidos, plantean que las prácticas de enfermería, deben partir de una coordinación sólida entre las autoridades de las escuelas, las jefaturas de enfermería de los centros asistenciales y el personal operativo, el cual tendría una triple responsabilidad: asistencial, docente e investigativa

En la Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de acuerdo a la opinión de los docentes del Departamento de Educación en Enfermería Comunitaria, el Modelo de Práctica Comunitaria busca por un lado que los estudiantes tengan una visión integral del cuidado de enfermería, orientado hacia la salud y no en la enfermedad, en la que cada problema es único, inmerso en un contexto y una realidad determinada, y cuya resolución radica en la acción, previa valoración y reflexión disciplinaria y por otro, empoderar a los individuos y familias de comunidades marginadas y rurales en el autocuidado, la prevención, el mantenimiento de la salud y la corresponsabilidad a través de programas de cuidado autónomo y el liderazgo de enfermería, por lo que los estudiantes además de asistir a instituciones de Primer Nivel de Atención acuden a los dos Centros Comunitarios de Atención al Cuidado de la Vida (CECACVI – BUAP) que tiene la facultad, en comunidades de bajo desarrollo social y comunidades aledañas a realizar su práctica profesional comunitaria, de ahí que ante la situación antes descrita, se hizo necesario conocer ¿Cuál es el grado de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Enfermería de la BUAP., en las Prácticas Profesionales de Enfermería Comunitaria en el periodo del 2008 al 2013? para identificar satisfactores, dificultades y potencialidades en cuanto a su planeación, desarrollo, logro de objetivos y expectativas de los estudiantes y reorientar la práctica de ser necesario.

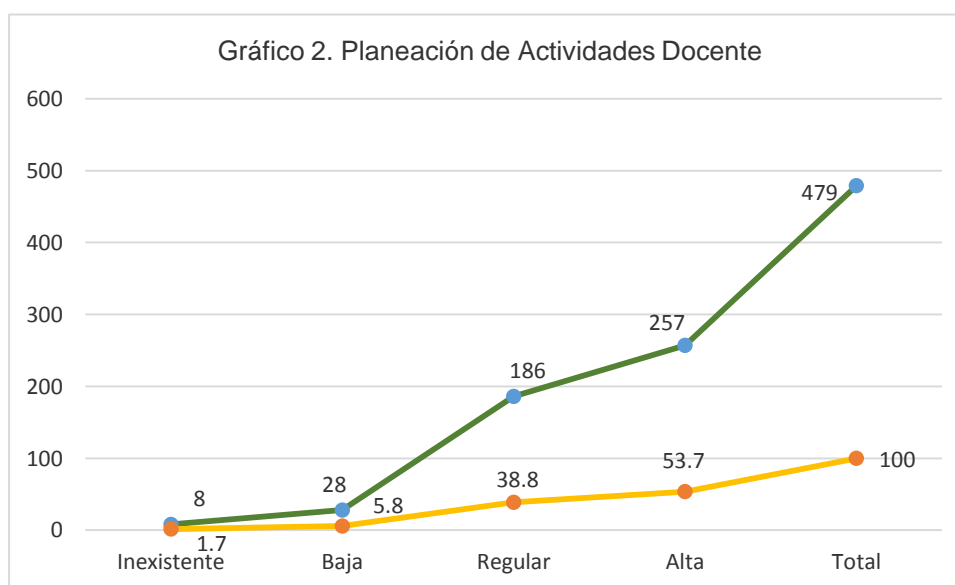
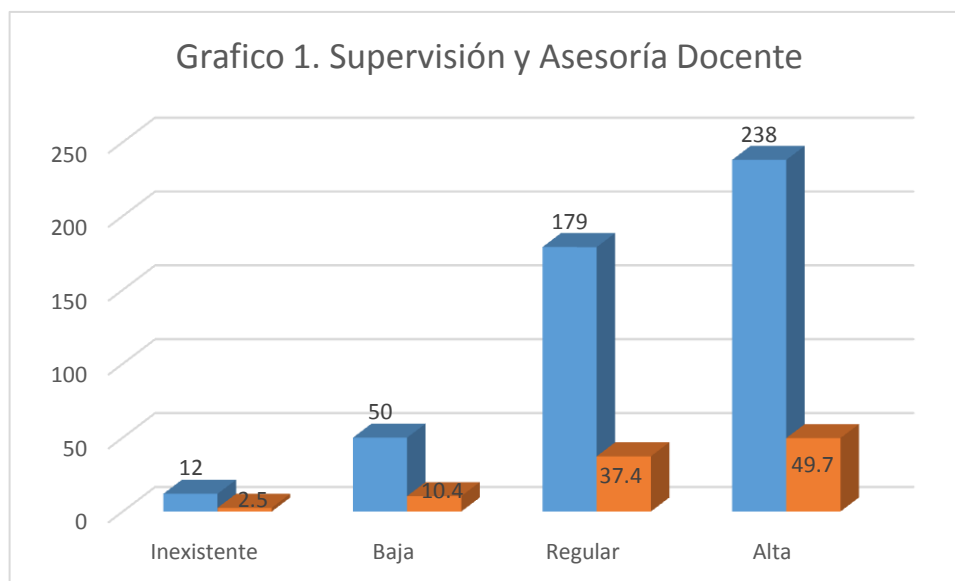
2. METODOLOGÍA

Estudio descriptivo correlacional, transversal, realizado en 479 estudiantes de Licenciatura en Enfermería de diversos cuatrimestres a quienes posteriormente de haber realizado alguna de las prácticas comunitarias se les aplicó un Cuestionario de Evaluación y Satisfacción en la Práctica Profesional Comunitaria en las aulas de la facultad y cuyos valores fueron muy satisfactoria, satisfactoria, poco satisfactoria, insatisfactoria y muy insatisfactoria. Trabajo realizado por la Coordinadora de Práctica Profesional Comunitaria previo registro y autorización del proyecto. Desde su inicio hasta su terminación se preservó el respeto a la dignidad y bienestar de los estudiantes, se protegió su privacidad y la confidencialidad de la información, así como la libertad de participar en el estudio mediante el consentimiento informado (Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación, 2012:1984). Para la captura de la información se utilizó el paquete estadístico Statistical Package For the Social Sciences (SPSS) versión 22, y para el análisis de los datos, estadísticos descriptivos e inferenciales.

3. RESULTADOS

De la población encuestada el 8.8% (42) fueron hombres y el 91.2% (437) mujeres, la edad promedio fue de 21 años. El 79.6% (391) manifestó que la planeación de la práctica fue satisfactoria en cuanto a tiempo, horario y lugar y el 20.4% (88) poco satisfactoria. El 44.9% (215) expreso que hubo correlación entre lo aprendido en el aula y las intervenciones realizadas en la práctica, el 60.0% (244) que en la mayoría pero no en todas y el 4.2% (20) que no había relación alguna. El 61.0% (292) exteriorizó que la práctica genera la construcción del conocimiento de manera significativa y competencias para el desarrollo profesional, el 37.4% (179) que lo hace de manera regular y el 1.7% (8) que no. El 75,5% consideran que sus expectativas de aprendizaje se cumplen, el 15.5 medianamente y el resto que no, el 95,8% aumentaría el tiempo de prácticas, el 65% sienten que su trabajo es valorado y reconocido por el personal de las instituciones de salud, el 68.5% manifestaron tener limitaciones en el conocimiento de los programas de salud y en las

técnicas de trabajo de campo. Por otro lado en cuanto a la supervisión y asesoría docente el 49.7% (238) manifestó que esta fue alta, el 37.4% (179) regular, el 10.4% (50) baja y en el 2.5% (12) inexistente (ver gráfico 1). En relación a la planeación de actividades por parte del docente el 53.7% (257) señaló que esta fue adecuada, el 38.8% (186) medianamente adecuada, el 5.8% (28) inadecuada y 1.7% (8) inexistente. Así mismo el 63.3% (303) señaló que el docente se inmiscuyó totalmente en la dinámica de la práctica, el 33.8% (162) lo hizo esporádicamente, el 1.9% (9) lo hizo muy poco y el 1% (5) no lo hizo. Finalmente el 100% de estudiantes encuestados, señalaron que el aspecto más importante para el logro de los objetivos es en un 50% el desempeño de los docentes y en el otro 50% el desempeño de ellos mismos como estudiantes.



4. CONCLUSIÓN

La satisfacción de los estudiantes en la práctica de enfermería comunitaria de la FE-BUAP., depende de las expectativas generadas por el docente en el aula y por el contexto en el que éstas se realicen. La satisfacción es una valoración subjetiva enfocada más hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios concretos y objetivos de lo esperado con el éxito alcanzado, por lo que concuerda con Zas (2002); Pichardo (2007) y Jiménez, Terriquez y Robles (2011) en que es un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción y de sus intereses.

REFERENCIAS

1. Díaz, F., Barriga, A. y Hernández, R. G. (2007). Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGrawHill.
2. Jiménez G. A. Terriquez C. B. y Robles Z. F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Revista Fuente Año 3 No. 6 Enero – Marzo. ISSN 2007 – 0713
3. Pichardo, M. M. del C., García B., A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1>
4. Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. Revista electrónica psicología científica. Recuperado en: <http://psicologiacientifica.com>.
5. Villa, A. y Poblete, M. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 63, mayo-agosto, Universidad EAN Bogotá, Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/206/20611455007.pdf>
6. Pérez, A. C.; Alameda C. A. y Albéniz L. C. (2002). La Formación Práctica en Enfermería en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid Opinión de los Alumnos y de los Profesionales Asistenciales Un Estudio Cualitativo con Grupos de Discusión. Revista Española de Salud Publica v.76 n.5 Madrid sept.-oct.
7. Betancur, L. S. I. y González, R. M. (2003). Proceso Enseñanza – Aprendizaje y Satisfacción de Estudiantes y Docentes del Programa de Enfermería de la Universidad de Caldas, con las Prácticas Clínicas y Comunitarias. scielo.isciii.es/scielo.php.
8. Veiguela, M. MI; Varela M. O; Polanco, T. F.; García, R. S. y Jurado, M. C. G. (2011). Qué esperan los alumnos de las prácticas de enfermería en los Centros de Salud: Una aproximación cualitativa. Memorias del VII Congreso Nacional FAECAP.

FACTORES ASOCIADOS A LA ELECCIÓN DE LICENCIATURA EN LOS ALUMNOS DEL TRONCO INTERDIVISIONAL (TRIMESTRE 15/O) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA - UNIDAD XOCHIMILCO

Daniella de Jesús García Sánchez¹, Alicia Araceli Sánchez Sánchez¹, Tania González Gutiérrez¹, Tania Paola Ojeda Avila¹, José Luis Rojo Sánchez¹ y María Teresa Núñez Cardona¹

¹Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco

RESUMEN

Elegir una licenciatura es una decisión trascendental y es, generalmente en la etapa de la adolescencia, cuando los individuos podrían verse influenciados y ser vulnerables ante factores de diversa índole para la dirección de sus estudios. El objetivo de la presente investigación fue identificar algunos factores asociados a la elección de la licenciatura en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X); para ello, se aplicó a 300 alumnos del módulo Conocimiento y Sociedad (primer trimestre), un cuestionario que contenía 14 preguntas (opción múltiple y cerradas). Se les cuestionó acerca de los factores que consideran, influyeron para elegir la licenciatura en la que están inscritos, su satisfacción de ser alumnos de la UAM-X, si recibieron orientación vocacional y si consideran que les fue de utilidad así como el contar con información referente al perfil de ingreso y egreso de la licenciatura. De acuerdo con los resultados, el gusto por la licenciatura fue determinante para su elección, la mayoría manifestó que su madre influyó en su decisión; los profesores y satisfacer alguna necesidad de su lugar de origen fueron las influencias sociales que permearon (38 alumnos en ambos casos). El 73% recibió orientación vocacional y para el 42% de estos, sí fue útil para su elección. El 95% de los alumnos, especialmente los del género masculino, están satisfechos cursando su licenciatura en la UAM-X, sólo el 20% del total de los alumnos, ha pensado en cambiar de licenciatura.

1. INTRODUCCIÓN

La elección de la licenciatura es un aspecto muy importante en la vida de los estudiantes, ya que esta ejerce una gran influencia en sus vidas y es una de las tareas más críticas e importantes que deben realizar (Betz y Hackett, 1995). Elegir una licenciatura es una decisión difícil, especialmente en una etapa temprana del desarrollo humano, ya que los individuos deben enfrentar dicha elección entre mitos en torno al éxito de ciertas carreras, y en un posible ambiente de inseguridad y falta de información (Rodríguez citado en Camarena *et al.*, 2009). En este sentido la decisión de los individuos al elegir una licenciatura, constituye un problema en el contexto educativo actual (Camarena *et al.*, 2009); muchos jóvenes la eligen guiados por la creencia de que cuentan con las habilidades necesarias para el buen desarrollo de su elección, otros por presión social o familiar, por razones económicas, el prestigio de la licenciatura o de estatus social, dirigidos a imitar modelos no acordes con sus características y habilidades personales (Pinzón y Prieto, 2006).

Se ha observado que, en México, las investigaciones que abordan la problemática estudiantil destacan la existencia de índices altos de deserción, reprobación, solicitudes de cambio de licenciatura, bajas en cifras de titulación y una apreciable desorientación vocacional y profesional de los jóvenes en los primeros semestres de la licenciatura (Merino, 1993).

Por todo lo anterior es importante identificar los factores que influyen en la elección de la licenciatura en los alumnos en las universidades y con ello contar con herramientas que favorezcan la permanencia de estos en las instituciones, de allí el objetivo del presente trabajo de investigación, en el que se pretenden identificar algunos factores asociados a la elección de la licenciatura en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)

2. PARTE EXPERIMENTAL

Esta investigación es de tipo cualitativa transversal, la población de estudio fueron los alumnos del Tronco Interdivisional o TID (primer trimestre en el que convegen alumnos de las 18 licenciaturas que se ofrecen en la UAM-Xochimilco) del trimestre 15/O (otoño de 2015); e inscritos en los turnos matutino y vespertino. Se realizó una encuesta mediante un cuestionario que contenía 14 preguntas de opción múltiple y cerradas, este se aplicó a 300 alumnos (ambos géneros), y se les preguntó acerca de los factores que influyeron en la elección de su licenciatura tales como: la influencia familiar y social; además sobre la orientación vocacional recibida en el nivel medio superior, su conocimiento acerca del perfil de ingreso y egreso de sus licenciaturas y su satisfacción con la elección de su licenciatura.

3. RESULTADOS

Del total de los 300 alumnos que respondieron el cuestionario, el 54% fueron mujeres y el 46% hombres, de las 18 licenciaturas adscritas a las Divisiones: Ciencias y Artes para el Diseño (49 alumnos), Ciencias Biológicas y de la Salud (140) y Ciencias Sociales y Humanidades (111). En la figura 1 se presentan los resultados de los factores asociados a la elección de la licenciatura, en la que se puede observar que la mayoría la eligió porque es la que les gusta, lo cual coincide con lo registrado por Gamboa y Marín, en un estudio realizado en el Instituto Tecnológico de Chihuahua.

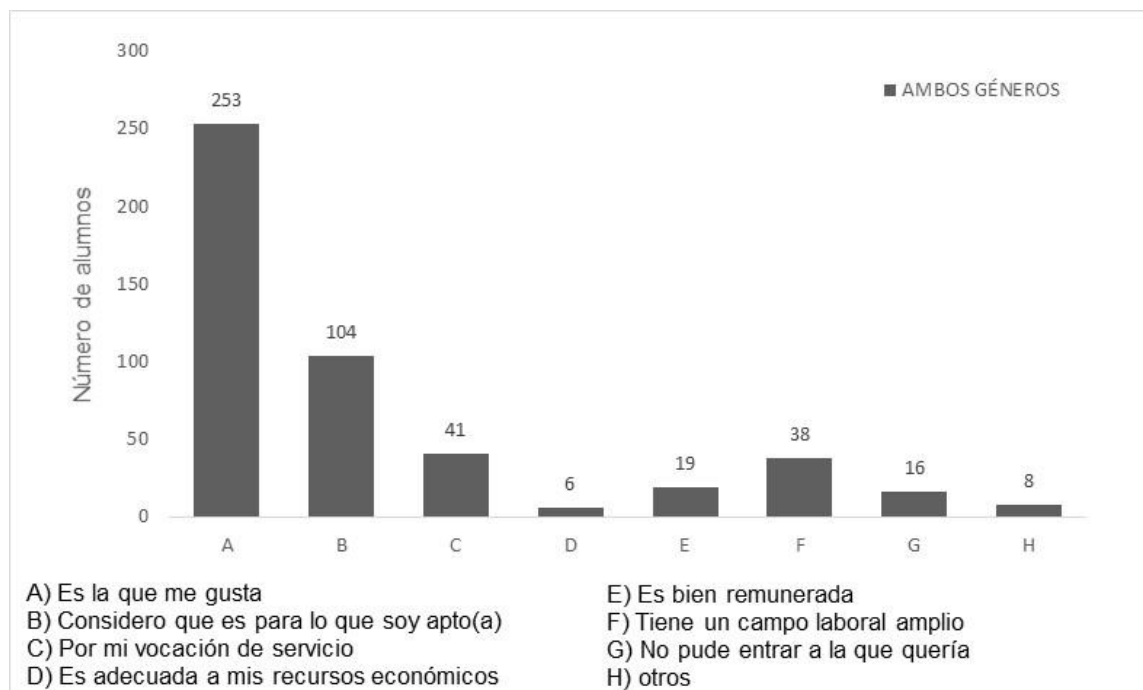


Figura 1. Factores asociados a la elección de licenciatura en los alumnos del TID (trimestre 15/O) de la UAM

El considerar que es la licenciatura para lo que son aptos también fue determinante y la mayoría manifestaron que eligieron la licenciatura durante el bachillerato (figura 2).

Referente a la influencia familiar, una gran parte de los encuestados no consideran haberla tenido, sin embargo, los que reconocieron ser influenciados, indicaron que la madre o el padre fueron determinantes para su elección (figura 3) y, de acuerdo con Guerra y Quevedo (2007), la familia es el agente con mayor influencia ante el proceso de orientación profesional.

Respecto a la influencia social, la mayoría negó haberla recibido, no obstante, algún profesor(a) y el hecho de querer satisfacer alguna necesidad evidente en su lugar de origen, fueron las que determinaron su elección (figura 4).

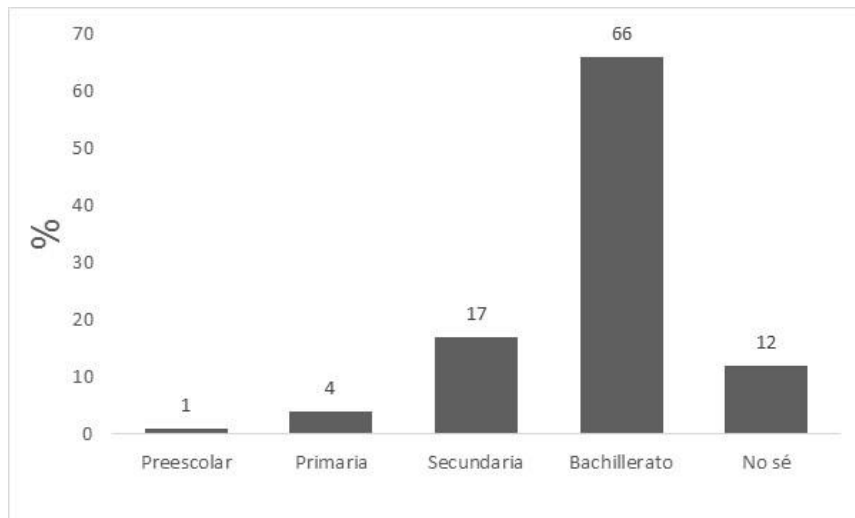


Figura 2. Etapas en las que los alumnos eligieron su licenciatura

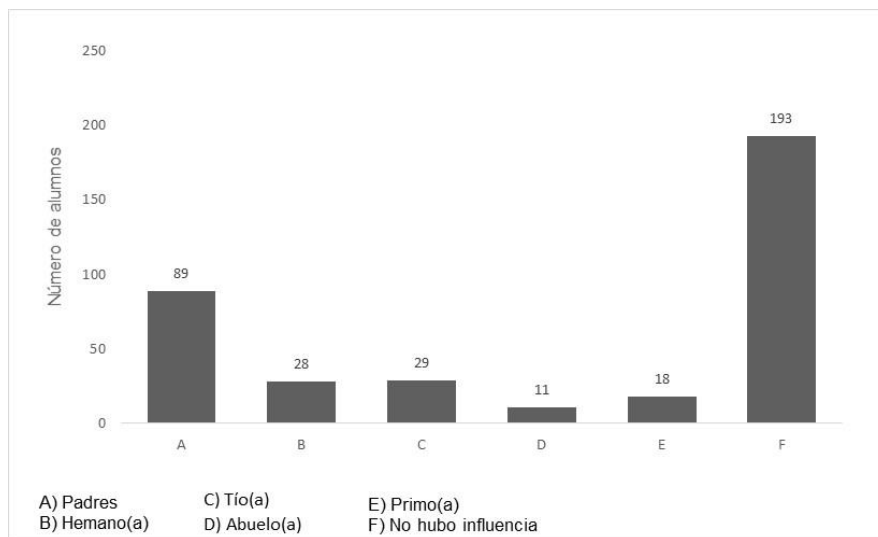


Figura 3. Influencia de algún familiar en la elección de licenciatura en los alumnos del TID de la UAM-X

En la tabla 1 se muestran los resultados de las preguntas que hacen referencia a la orientación vocacional recibida, información que con la que cuentan los alumnos acerca de sus licenciaturas, la satisfacción percibida al estar en la UAM-X y antecedentes universitarios previos. Como puede observarse, aunque la mayoría de los alumnos recibió orientación vocacional durante la educación media superior y a más de la mitad les fue útil, esta no tuvo un gran impacto para elegir su licenciatura además de estar satisfechos de la institución a la que pertenecen.

Se observó que algunos alumnos han estado inscritos en otras licenciaturas y sólo un porcentaje pequeño las concluyeron este hecho podría ser resultado de su indecisión vocacional y conllevó a la deserción.

Tabla 1. Perfil universitario: antecedentes académicos, orientación vocacional, autoevaluación y satisfacción con su licenciatura e institución, de los alumnos del TID (15/O) de la UAM-X.

| Pregunta | Sí | No |
|---|-----|-----|
| ¿Has estado inscrito en alguna otra licenciatura? | 17% | 83% |
| ¿Recibiste orientación vocacional? | 73% | 27% |
| ¿Consideras que la orientación vocacional recibida influyó en la elección de tu licenciatura? | 42% | 58% |
| ¿Consideras que la orientación vocacional recibida te fue útil? | 65% | 35% |
| ¿Estuviste vinculado(a) con la licenciatura en la que estás inscrito? | 50% | 50% |
| ¿Conoces los rasgos deseables que se requieren para cursar la licenciatura que elegiste? | 85% | 15% |
| ¿Conoces los rasgos deseables que deberás adquirir al término de tu licenciatura? | 80% | 20% |
| ¿Estás satisfecho(a) cursando la licenciatura en esta institución (UAM-X)? | 95% | 5% |
| ¿Has pensado cambiar de institución? | 17% | 83% |
| ¿Crees que tienes capacidad para cursar satisfactoriamente la licenciatura que has elegido? | 99% | 1% |
| ¿Has pensado en cambiar de licenciatura? | 20% | 80% |
| ¿Has estado inscrito(a) en otra institución universitaria? | 24% | 76% |
| ¿Has concluido alguna licenciatura? | 3% | 97% |

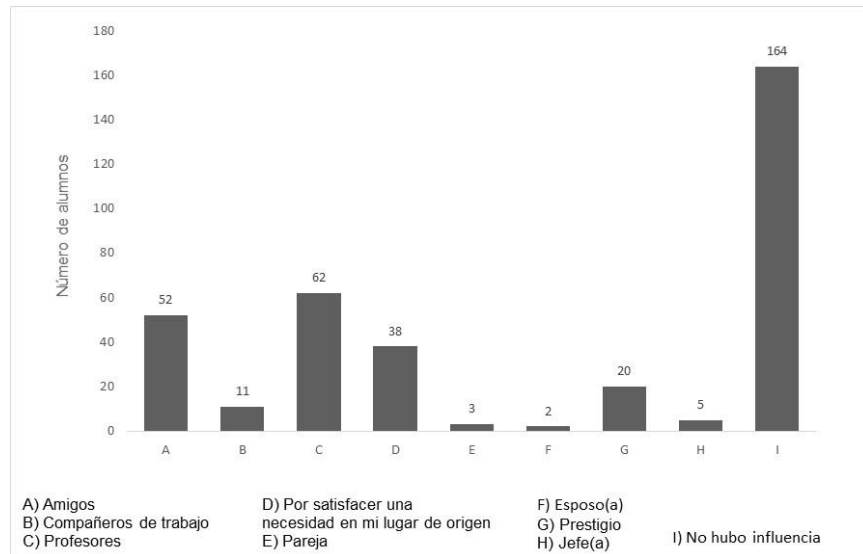


Figura 4. Influencia del sector social en la elección de licenciatura en los alumnos del TID de la UAM-X

4. CONCLUSIONES

El gusto por la licenciatura fue determinante para la elección de esta y prevaleció la motivación interna, sin importar si es bien remunerada o si tiene un amplio campo laboral; los padres también influyeron en su decisión.

Las mayores influencias sociales fueron los profesores y el querer satisfacer alguna necesidad de su lugar de origen también permearon en su decisión

Casi todos los alumnos encuestados tienen plena confianza en su capacidad para cursar satisfactoriamente la licenciatura que eligieron y la mayoría tomó su decisión durante el bachillerato.

La mayoría se encuentran satisfechos en la UAM-X y un número pequeño de alumnos manifestó que desea cambiar de institución.

Un porcentaje alto de alumnos dijo tener conocimiento del perfil de ingreso y egreso de sus licenciaturas y con ello fundamentó su decisión.

BIBLIOGRAFÍA

1. N. E. Betz, G. Hackett, "The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men", *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 28, 5, 1995, pp. 399-410.

2. O. B. Camarena, D. González, D. Velarde, "El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera", *RMIE*, Vol. 14, 41, 2009, pp. 539-562.
3. G. J. Gamboa, U. R. Marín, "Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, 1, 2009, pp. 399-410.
4. L.M. Guerra, T. Quevedo, "La elección profesional: Momentos de particular importancia para el desarrollo personal", *Revista de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología* [Internet], 2007, [consultado el 29 de 2015], disponible en: <http://psicolatina.org/11/eleccion.html>
5. C. Merino, "Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía", *Perfiles Educativos* [Internet], Vol. 60, 1993, [consultado el 04 de noviembre 2015], disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206008>
6. B. Pinzón, L. Prieto, "Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB", *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, Vol. 10, 2, 2006, pp. 518-540.

LA CONCEPCION DEL MATRIMONIO EN LA COMUNIDAD DE POTOICHAN

Alejandra González Cantú

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Área de Ciencias y Medio Ambiente. Licenciatura en Turismo Alternativo

RESUMEN

El matrimonio se considera una institución importante porque contribuye a definir la estructura de la sociedad, al crear un lazo de parentesco entre personas (generalmente) no cercanas en línea de sangre. De ahí el ser humano siempre ha tenido la necesidad de vivir en un entorno de convivencia, la comunidad de Potoichan no es la excepción puesto que se caracteriza por tener su propia forma de concebir el matrimonio donde su cultura lo hace único y diferente a las demás, teniendo como finalidad identificar el significado del matrimonio mediante los saberes ancestrales con la finalidad de comparar la percepción acerca de la importancia del mismo en la actualidad.

Para esta investigación se aplicaron 39 encuestas como muestra de la población total, utilizando la técnica de informantes claves tomando como característica a personas de 15 años en adelante y que estén casados, juntados o divorciados.

Los resultados obtenidos en dicha comunidad de estudio, antes que la tecnología avanzara y llegara a la comunidad, las personas realizaban el matrimonio con mucho más originalidad, es decir; la actividad se desarrollaba mediante consejos de cómo debe vivir la pareja durante su unión y que debe perdurar para toda la vida, sin embargo en la actualidad esta práctica ha ido modificándose incorporando nuevas costumbres generados por la sociedad occidental.

1. INTRODUCCIÓN

Potoichan se localiza en el Municipio de Copanatoyac del Estado de Guerrero México y se encuentra en las coordenadas: longitud de 17° 25' 20" y latitud -98° 43' 10". La localidad se encuentra a una mediana altura de 1520 metros sobre el nivel del mar. <http://www.nuestromexico.com/Guerrero/Copanatoyac/Potoichan/>

En la comunidad de Potoichan existe un problema social enfocado al matrimonio este inconveniente ha llevado a las parejas a veces tomar decisiones que afectan psicológicamente a sus hijos o a su familia. Por tal motivo este trabajo de investigación se realizó con la finalidad de identificar la concepción del matrimonio por la población, así mismo la percepción que tienen acerca del matrimonio actualmente, comparando los conocimientos que ellos nos expresaron acerca del mismo, en la comunidad de Potoichan municipio de Copanatoyac Gro.

Para la realización de este trabajo se recurrió a diferentes documentos bibliográficos para conocer el significado e historia del matrimonio a nivel nacional. Consecutivamente, se enfocó a una población objetiva que es Potoichan ya que en esa comunidad habitan personas con muchos conocimientos importantes que nos pueden ayudar para mejor realización de los objetivos planteados.

La técnica que se eligió es “informantes claves” ya que es más factible por la forma que funciona dentro de una investigación de campo, además fue muy apropiado para llegar a los resultados que se plantearon en los objetivos.

Los resultados de dicha investigación arrojan como dato importante que la migración ha sido uno de las grandes consecuencias de que se ha ido aminorando la practica tradicional del cómo se casaban antes, debido que se han adoptado otras culturas que no son propiamente de los lugareños de Potoichan cabe resaltar que lo importante era la unión de la pareja además de los consejos que les daban para poder vivir bien durante su relación sin embargo eso ha sido modificado puesto que en la actualidad se gasta más en cosas materiales, que otras aspecto que orientan la felicidad de la pareja, por tal motivo se concluyen que intervienen varios factores en la concepción del matrimonio tales como: el dinero, la escuela, la emigración, la tecnología y la religión católica.

2. TEORÍA

Antecedentes

Al iniciar el Cristianismo, elevó al matrimonio a sacramento, dándole dignidad e igualdad a los esposos y proclamando la firmeza al vínculo matrimonial. Esto hizo del matrimonio una Sociedad basada en el amor, de un amor sagrado como el que Cristo tuvo para la humanidad. Fundamentando el matrimonio en los versículos 18 al 25 del Capítulo II del Libro del Génesis en la Biblia, que nos dice la Biblia del Nuevo Milenio, Ed. Trillas, México, 2000, p.8.

En México, el matrimonio existió desde el tiempo de los aztecas, pero cuando llegaron los españoles a nuestro país, en el tiempo de la Colonia, se cambiaron las reglas sociales para que los hombres pudieran contraer matrimonio con cualquier casta. Pero de igual manera, el matrimonio seguía siendo sagrado, por considerar que pertenecíamos a la Madre Patria, es decir a España, y siendo este país potencialmente católico no se tenía otra opción para considerarlo. Con el tiempo el presidente Benito Juárez, con la expedición de las Leyes de Reforma, aplicó la secularización del matrimonio, fue un cambio drástico para el Clero, que en ese tiempo contaba con muchísimo poder, concibiendo así al matrimonio como un contrato civil. La promulgación y publicación de leyes como la del 27 de enero de 1857, que establecía para toda la República Mexicana el registro del estado civil, y la del 27 de julio de 1859 sobre el matrimonio, le dieron por primera vez a éste el carácter de acto laico, por completo ajeno a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Así mismo, en el Código Civil para el Distrito Federal de 1870 se reglamentó el matrimonio y se le instituyó con un carácter eminentemente contractual, laico y civil. (BAQUEIRO ROJAS, Edgard; Buenrostro Báez, Rosalía, Derecho de Familia, 5ª Ed., Edit. Oxford University Press México, 2008. p.49.)

Definición de matrimonio

La palabra Matrimonio se deriva de los vocablos latinos *matris* y *munium*, lo cual significa “carga para la madre”, queriendo expresar que la mujer es quien lleva el mayor peso tanto antes como después del parto. Por otra parte, este sentido del vocablo no se reconoce por los sinónimos de matrimonio en Francia, Italia e Inglaterra, en los cuales las voces son: *maritagio* y *marriage*, respectivamente, las cuales derivan de *marido*, según la Enciclopedia Jurídica Omeba, t.XIX, Argentina, 1964, p.147.

El Papa Gregorio IX en sus decretales de 1227, realizo una compilación general del Derecho Canónico, estimando al matrimonio en función de la maternidad, la cual considero que para la mujer era “onerosa antes del parto, dolorosa en el parto y gravosa después del parto. Desde el punto de vista de la iglesia católica, es un sacramento, mientras en lo civil el matrimonio es una realidad del mundo jurídico que en términos generales, puede definirse como un acto bilateral,

solemne, en virtud del cual se produce entre dos personas de distinto sexo una comunidad destinada al cumplimiento de los fines espontáneamente derivados de la naturaleza humana y de la situación voluntaria aceptada por los contrayentes”. El matrimonio ha sido estudiado como contrato, como acto jurídico y como institución jurídica, y se considera como una institución importante porque contribuye a definir la estructura de la sociedad, al crear un lazo de parentesco entre personas no cercanas en línea de sangre.

Matrimonio religioso

Se define como una unión cuya estructura esencial viene exigida por los dogmas de la religión a la que pertenecen los contrayentes, y no por la naturaleza humana común para todo ser humano.

El designio divino sobre el matrimonio para la religión

Según el CONCILIO VATICANO II s.f. El mismo Dios es autor del matrimonio La íntima comunidad conyugal entre el hombre y la mujer es sagrada, y está estructurada con leyes propias establecidas por el Creador que no dependen del arbitrio humano. La institución del matrimonio no es una injerencia indebida en las relaciones personales íntimas entre un hombre y una mujer, sino una exigencia interior del pacto de amor conyugal: es el único lugar que hace posible que el amor entre un hombre y una mujer sea conyugal.

Siguiendo con la idea de CONCILIO VATICANO II s.f. El designio de Dios, el matrimonio es el fundamento de la comunidad más amplia de la familia, ya que la institución misma del matrimonio y el amor conyugal están ordenados a la procreación y educación de la prole, en la que encuentran su coronación. El Creador del mundo estableció la sociedad conyugal como origen y fundamento de la sociedad humana; la familia es por ello la célula primera y vital de la sociedad. Esta específica y exclusiva dimensión pública del matrimonio y de la familia reclama su defensa y promoción por parte de la autoridad civil.

En la comunidad de Potoichan aún se practica por la mayoría de los pobladores la religión católica, de ahí el interés de seguir preservando este para las nuevas generaciones, concibiendo la idea de que la unión de una pareja (hombre-mujer) sea para toda la vida.

3. PARTE EXPERIMENTAL

La población total de Potoichan es de 569 por lo que 251 son hombres y 318 son mujeres (Según INEGI 2015)., de lo cual se obtuvo una muestra de 39 personas siguiendo la técnica de informantes claves.

La técnica de informante clave

Para (Frans Geilfus 2002), esta técnica es imprescindible para preparar ejercicios de grupo con la comunidad, antes de la intervención, y también para completar otros ejercicios o chequear ciertas informaciones: dialogando con personas bien informadas sobre la comunidad, se puede obtener en forma rápida informaciones pertinentes para orientar el trabajo. La buena selección de los informantes es fundamental para la validez de la información. Algunos ejemplos de aplicación:

Cuando se necesita comprender las razones fundamentales de tal o tal comportamiento de la gente.

Cuando se necesita comprobar hipótesis o propuestas para averiguar rápidamente si son conformes a la realidad y a los deseos de la gente.

Para obtener una visión general de las condiciones socio-económicas y de producción en la comunidad.

Para evaluar la factibilidad de sugerencias prácticas.

Para esta investigación se aplicaron 39 encuesta entrevistando a los informantes claves, tomando como característica a personas de 15 años en adelante que ya estén casados, juntados o divorciados. Los encuestados nos expresaron la concepción de cada uno acerca del matrimonio deduciendo dos definiciones del tema, por consiguiente se hizo un análisis de la concepción tanto antigua como actualmente, aprovechando la encuesta estas personas nos explicaron la forma de concebir el matrimonio desde tiempo atrás y actual, expresando también algunos factores que han ido influenciando en el cambio de concebir el matrimonio.

4. RESULTADO

Para la comunidad de Potoichan el significado del matrimonio es: la unión del hombre y la mujer casándose por la iglesia y por el civil para formar una familia respetándose mutuamente y educando de una buena manera a sus hijos. Así mismo también lo definen como el casamiento ante los ojos de Dios para estar unidos en esta y en la otra vida después de la muerte.

EL MATRIMONIO ANTERIORMENTE VS EL MATRIMONIO EN LA ACTUALIDAD

El matrimonio bajo la concepción ancestral

De acuerdo la información obtenida, existe una gran diferencia en la concepción del matrimonio ya que anteriormente ellos pensaban que casarse era algo que se tenía que llevar a cabo, más las mujeres tenían que casarse para formar una familia siguiendo la tradición que les inculcan sus padres, por otro lado pensaban que casándose por la iglesia era una forma de vivir en paz, en armonía, además de que las personas mayores les aconsejaban que se casaran para que en la otra vida, después de la muerte seguirían estando juntos ya que si no lo hacían por la iglesia católica, cuando uno de los dos muera va a estar un "zorro o una zorra" esperándolos después de la muerte, según la leyenda de los pobladores.

Anteriormente los pobladores de Potoichan tenían muy arraigada la forma en que se concebía el matrimonio, mismos que comentan que sus hijos eran obligados a casarse, sobre todo tratándose de la mujer ya que si una joven salía embarazada estando soltera y en la casa de sus padres, era una deshonra muy grande para su familia y la miraban como una mujer pecadora, aunque tenían una gran ventaja en los gastos para quien la haya deshonrado puesto que la fiesta no se hacía en grande, o en el peor de los casos solo se indemnizaba a su familia por una cantidad menor de \$10,000, sin embargo con el pasar de los años esta cantidad ha ido en aumento hasta llegar a los \$60,000 que es el mínimo pago que pueden recibir sus padres.

Dicho lo anterior, esta forma de ver el matrimonio como algo único irrepetible en la vida de dos personas ha ido cambiando en la actualidad los jóvenes se juntan por voluntad propia a veces sin el consentimiento de los padres, resultados que ha generado la migración de adoptar nuevas conveniencias para los cónyuges, sumado el festejo que se lleva a cabo empezando con la vestimenta y la comida que se ofrece en dicho evento, no menos importante la convivencia es más sofisticada debido a la aculturación de otros entornos de la sociedad, cabe resaltar que la familia del novio está obligado a gastar y muchas de las veces queda desfalcado económicamente.

Etapas del pedimento de la novia por los antepasados

El pedimento es un proceso de respeto y honorabilidad para los pobladores puesto que el matrimonio es algo sagrado lo cual se hace necesario buscar un pedidor por parte del padre del joven previamente identificada la posible nuera considerando los gustos del joven o en su caso el gusto de los padres, cabe mencionar que el pedidor no es cualquier persona sino que debe de estar capacitado en realizar estas actividades y que se considere por la comunidad honorable lo cual su trabajo consiste en pedir a la muchacha, para ello es necesario tomarse varias etapas:

Inicialmente que hace el pedidor es llevar cuatro velas a la iglesia un día antes de que comience su trabajo para que le vaya bien.

Primer día: El pedidor llega a la puerta de la joven reza con ganas para que lo reciban con buena fe y que sus objetivos se realicen, (siempre tiene que iniciar en un día lunes). El pedidor platica la situación con los padres de la novia, donde la respuesta tendría que esperar para el siguiente día, porque se tendrá que consultar con la familia en este caso los abuelitos.

Segundo día: Si los padres de la novia acordaron que si van casar a su hija alargaran más días, pero en caso contrario le dicen al pedidor que ya no vuelva más porque ya tomaron la decisión de no casar a su hija.

Tercer día: Es el día que otorgan ya una respuesta aceptando casar a su hija.

Cuarto día: El pedidor llega con los padres del novio para organizar el consejo (estos son conformados por familiares tanto del novio como la novia) y que presente se les llevara a los padres y familiares de la novia el día del consejo.

Llega el día del Casamiento

Los padres del novio preparan comida para llevar a la casa de la novia, se realiza una misa en la iglesia para el casamiento llegando a la casa de la novia platican, conviven, entre todos, terminando de comer tienden un metate en el suelo y se arrodillan los novios para que sus padres y abuelos les den las bendiciones, por consiguiente los novios se abrazan como forma de demostración que vivirán felices y unidos para toda la vida. Y por último la novia se va en la casa del novio para quedarse para siempre.

La concepción del matrimonio en la actualidad

El muchacho convence a su novia para que se case con ella y la muchacha se va por su propia voluntad, bajo la responsabilidad que conlleva dicha relación.

Llegan a la casa del novio y sus padres quieren o no tienen que aceptar a la que será su nuera, después consiguen dinero y compran pan, refrescos, para avisarle a los padres de la novia que la muchacha llegó a la casa del novio, en ese momento los padres de la novia se comunican con al menos cinco familiares más cercanos para ver qué día habrá consejo para sus hijos.

En el consejo es cuando los familiares de la novia aprovechan y piden muchas cosas tales como:

100 paquetes de refrescos

100 Cartones de cerveza

1 res para la comida

5 Guajolotes

Dinero para los padrinos de la novia (de \$5,000 a \$8,000)

Grupo y/o sonido para la fiesta

En el día de la boda: tanto la novia y el novio se ven presentables en ese día con sus trajes. (figura 1).



Figura 1 Los novios más presentable

Factores que han influenciado en el cambio de concebir el matrimonio

El resultado de las encuestas aplicadas se mencionaron algunos factores que son las causas que ha modificado la importancia del matrimonio de manera tradicional, lo cual encontramos que el migración es el primer factor que ha orillado la modificación de la practicas ancestrales, mientras que la educación ocupa el segunda lugar, puesto que los jóvenes han adquirido un panorama más amplio en cuanto la decisión de elegir cuando y con quien quieren hacer su vida, por ultimo han influido la tecnología que no solo existe en los países desarrollados o de tercer mundo también suele llegar hasta en las comunidades indígenas, esto provoca que las personas conozcan cosas nuevas que para ellos es mejor por más caro que sea este.

5. CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron en dicha investigación es más apegado a la religión católica ya que han ido adquiriendo la cultura de casarse siempre por la iglesia si bien es cierto que la migración es un factor que influye en el matrimonio, puesto que ha modificado vivencias de los originarios de Potoichan.

Además que el matrimonio se ha vuelto como un negocio para las grandes empresas que proporcionan los materiales para una boda, también le favorece mucho a la iglesia católica por las cuotas que se pagan para dicho evento, pero les perjudica a aquellos que no cuentan con suficiente recursos económicos y deciden realizar una gran boda.

Esta investigación nos permite reflexionar acerca de la concepción del matrimonio considerando que no es un juego casarse se necesita tener una gran responsabilidad, de mantener unida la familia y que esto garantice el bienestar de las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez Catarina. 2000. La Biblia del Nuevo Milenio, Ed. Trillas, México, p.8.
2. BAQUEIRO ROJAS, et,al. Derecho de Familia, 5ª Ed., Edit. Oxford University Press México, 2008. p.49.
3. López Monroy José de Jesús. 1964. Enciclopedia Jurídica Omeba, t.XIX, Argentina. p.147.

4. Rojina Villegas, Rafael. 1949. Derecho civil mexicana, el matrimonio. Mexico. P.327
5. Geilfus Frans 2002. 80 herramientas para el desarrollo comunitario. San José, Costa Rica. IICA.
6. Peña Ángel. 2009. Matrimonios felices. Lima Perú.p.7
7. <http://www.nuestro-mexico.com/Guerrero/Copanatoyac/Potoichan/>
8. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/guerrero.pdf>
9. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lfis/de_l_jp/capitulo1.pdf
10. <http://multimedia.opusdei.org/pdf/es/25.pdf>

TRADICIÓN, COSTUMBRE, CULTURA, EDUCACIÓN FAMILIAR O MALDAD PURA: “FEMINICIDOS”

Mtra. Bca. Fin. Linda Laura Silva Ambríz¹, Dr. Der. Jacinto García Flores², Mtra. Adom. Ana Lilia Silva Ambríz³

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Facultad de Ingeniería Química, 2,3 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Facultad de Contaduría Pública

RESUMEN

En México la ciudadanía se ha estremecido por la infinidad de asesinatos ejercidos a las mujeres; pero más aún porque dichas ejecuciones han sido realizadas por las parejas sentimentales esposo, novios, amantes o concubinos, y hasta los amigos de ellas han participado en dichos crímenes; pero eso es el final de la historia macabra; el origen de dichos actos violentos y agresivos es lo que preocupa. Aún existen mujeres que su educación fue basada en la sumisión ante el varón; algo que se ratifica en una de las respuestas de la batería aplicada; otra respuesta es que la soledad las ha hecho allegarse a personas que tienen un grado de agresión alto; así como también que les han dicho que sin un hombre a su lado no son mujeres; estas son sólo algunas respuestas a los actos violentos que se han venido desarrollando y no a la pérdida de valores que la sociedad esta mencionando. La violencia contra las mujeres se ha tornado más violenta, agresiva y constante al grado que se ha llegado a pensar que la “maldad pura existe en todos los hombres”; cuidado en ello debemos tener, ya que si no se toma de forma lógica y racional, se empezara una cacería de brujas, que será incontrolable. Existen infinidad de preguntas a las cuales en muchos casos no existen respuestas lógicas y que por desgracia las únicas que las conocen son las fallecidas. Y en honor a ellas es nuestro deber protegerlas.

1. INTRODUCCIÓN

“Feminicidios” adjetivo con un contexto obscuro y terrible, acto violento y por demás sangriento ejercido al grupo social representado por el género femenino; y no nada más en edades jóvenes, sino que abarcan todas las etapas, desde la neonata hasta edad anciana.

Este tipo de actos destructivos, hace que la sociedad empiece una paranoia en gran medida, al grado de que con cualquier altercado con un varón, se tenga la presunción de que él puede o llegaría a ser un victimario en contra de una mujer.

Claro que existen “hombres” —si es que lo quieren llamarlos así— que desde que empiezan a crecer su maldad emerge en proporción igual a su edad.

Los psicólogos manejan que si un pequeño mata a un animal y para variar lo hace con gusto, su grado de humanidad es nula y llegan a convertirse en victimarios (asesinos); también manejan que los patrones se repiten; si un niño ve que su padre golpea de cualquier forma a su madre él lo hace con sus hermanas, compañeras y hasta con su propia madre, porque para él es una forma de vida, una educación, una costumbre y si no hace eso no se siente alguien, es más no llega ni siquiera a considerarse hombre, también este tipo de varones son agresivos y violentos con los hombres que se comportan como una persona correcta y no maltratan de ninguna forma a una mujer; pero en

contra de ellos la muestra de cólera se controla ya que lo ve del mismo sexo; pero también son demasiado agresivos con los varón de preferencia sexual; así que el perfil psicológico de ellos es muy amplio, todo va a depender de las actitudes de las personas, pero principalmente de la sexualidad.

Pero recordemos que la educación informal —como se ha llegado a llamar a la que nos imparten en casa— está sustentada por la religión la cual está basada en que la mujer es un ser pérfido y pecaminoso, el cual provocó la salida del “Huerto del Edén” y provoco todas las calamidades de la humanidad, por tal motivo debe de ser castigado, y eso es desde el inicio de la existencia del hombre.

Recordemos que en ese contexto la biblia no enmarca a la mujer como algo correcto e importante de la vida cotidiana por el simple hecho de ser mujer, al contrario la enmarca desde el punto de vista de que será una buena mujer en el momento en que obedece a pie de la letra lo que dice el hombre.

Entonces como poder luchar contra una tradición, una cultura, una costumbre, eso lo debemos de hacer con estudios y una educación formar correcta; alejada de vicios teológicos y de creencias infundadas en el miedo y la intolerancia.

No nos olvidemos de que el feminicidio no nada más ejercido por hombres si no también abarca a las mujeres; han existido a lo largo de la existencia del linaje humano, mujeres que han sido capaces, de asesinar de forma violenta y sanguinaria a otras mujeres, o de violentarlas de una forma tan duce y cariñosa que lo que primero matan es su alma y espíritu, para luego asesinarlas físicamente de una forma por demás violenta y sanguinaria más que los hombres, así es que los feminicidios no solamente son ejercidos por los hombres sino también por las mujeres.

2. TEORÍA

I. Femicidio: concepto

El término "femicidio" está relacionado con el de "Gendercide" o "genericido" que fue utilizado por Mary Anne Warren en 1985 en su obra "Gendercide: The Implications of Sex Selection" y que es un neologismo que se refiere a la matanza sistemática de los miembros de un determinado sexo.

Junto a este vocablo, también se acuñó el de "viricidio", en referencia a las matanzas de varones de cualquier edad durante la guerra con la idea de acabar con los futuros soldados del bando enemigo.

Femicidio, según diversa literatura, empieza a utilizarse en los años 60 a consecuencia del brutal asesinato, el día 25 de noviembre, de 3 mujeres dominicanas (las hermanas Mirabal, Patricia, Minerva y M^a Teresa) por el Servicio de Inteligencia Militar de su país, pero quien lo utilizó públicamente por primera vez, ante una organización feminista que fue denominada Tribunal de Crímenes contra la Mujer y que se celebró en Bruselas, en 1976, fue Diana Russell; en esta conferencia, inaugurada por Simone de Beauvoir, alrededor de 2000 mujeres de 40 países diferentes dieron su testimonio y refirieron las múltiples formas en que se manifiesta la violencia sobre la mujer.

En su discurso, la propia Russell reconoció que el término Femicidio ya existía, pues había sido utilizado en la obra "A Satirical View of London" de J. Corry en 1801.

Russell, junto a Jane Caputi, definió el Femicidio como "el asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres", y más tarde, en 1992, junto a Hill Radford, definió el Femicidio como "el asesinato misógino de mujeres cometido por hombres".

Por su parte, el Consejo Centroamericano de Procuradores de Derechos Humanos y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos lo define como la muerte violenta de mujeres (asesinato, homicidio o parricidio), por el hecho de ser mujeres.

En el plano teórico se viene admitiendo que el Femicidio es "el asesinato de mujeres como resultado extremo de la violencia de género, que ocurre tanto en el ámbito privado como público y comprende aquellas muertes de mujeres a manos de sus parejas o ex parejas o familiares, las asesinadas por sus acosadores, agresores sexuales y/o violadores, así como aquellas que trataron de evitar la muerte de otra mujer y quedaron atrapadas en la acción femicida".

En definitiva, podemos concluir que el Femicidio es la muerte violenta de una mujer cometida por un hombre por el simple hecho de ser mujer, con independencia que ésta se cometa en el ámbito público o privado y que exista o haya existido o no, alguna relación entre agresor y víctima¹.

Como se puede observar en esta explicación, el Femicidio es de hombre a mujer y solo en un párrafo se maneja de mujer a mujer.

Por otro lado tenemos lo que es el Feminicidio y lo maneja la Maestra Marcela Lagarde de la siguiente forma: definió el acto de asesinar a una mujer, sólo por el hecho de su pertenencia al sexo femenino, como "feminicidio", pero intentando dar a este concepto un significado político para denunciar la inactividad, con claro incumplimiento de las convenciones internacionales, de los Estados, en una lucha eficaz, contundente, sería e inflexible contra estos brutales crímenes y sus autores, y , así, eligió la voz feminicidio para denominar al conjunto de hechos que contienen los crímenes y las desapariciones de mujeres cuando concurra, el silencio, la omisión, la negligencia, la inactividad de las autoridades encargadas de prevenir y erradicar estos crímenes.

Hay feminicidio cuando el Estado no da garantías a las mujeres y no crea condiciones de seguridad para sus vidas en la comunidad, en el hogar, ni en el lugar de trabajo, en la vía pública o en lugares de ocio.

En la misma línea, pero ampliando aún más el concepto al incluir bajo tal terminología no sólo la muerte dolosa sino otros actos de violencia previa, Julia Monárrez dice que "El feminicidio comprende toda una progresión de actos violentos que van desde el maltrato emocional, psicológico, los golpes, los insultos, la tortura, la violación, la prostitución, el acoso sexual, el abuso infantil, el infanticidio de niñas, las mutilaciones genitales, la violencia doméstica y toda política que derive en la muerte de las mujeres, tolerada por el Estado".

Existen infinidad de feminicidios algunos de los cuales son:

1.- Femicidio familiar (o íntimo): bajo este concepto se engloban los homicidios (básicos o agravados- asesinatos, parricidios o infanticidios) cometidos por un hombre con quien la mujer víctima tenía en el momento de los hechos, o tuvo en un momento anterior, alguna relación matrimonial o de análoga afectividad al matrimonio o noviazgo, o alguna relación familiar o de parentesco por consanguinidad o afinidad.

2.-Femicidio no familiar (o no íntimo): en este grupo se incluyen los homicidios (básicos o agravados- asesinatos-) cometidos por un hombre con quien la víctima mujer nunca mantuvo ninguna relación de los referidas anteriormente, aunque puedan existir o haber existido otras como de vecindad o de ser compañeros de trabajo, relación laboral subordinada o ser el agresor cliente sexual de la víctima, incluyendo también en este concepto, los femicidios provocados por explotadores sexuales u hombres de grupos armados u organizados (guerrillas, maras, pandillas

3.-Femicidio por conexión: con esta terminología se hace referencia a las mujeres que fueron asesinadas "en la línea de fuego" de un hombre cuando trataba de matar a otra mujer; se da en

aquellos supuestos en que la víctima lo es una mujer que acudió en auxilio de otra que está siendo atacada por un hombre y queda atrapada en esa acción femicida, provocándole la muerte.

Junto a esta clasificación general del femicidio, encontramos otras como la establecida por Julia Monárrez que, en sus trabajos de investigación sobre los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, cuando, dentro de la categoría de femicidio no íntimo, distingue entre feminicidio sexual sistemático (organizado o desorganizado) y feminicidio por ocupaciones estigmatizadas.

Por femicidio sexual se entienden aquellos casos en los que se da muerte a la mujer tras haber ejecutado sobre ella, el autor o autores, aberrantes agresiones sexuales.

El femicidio por ocupaciones estigmatizadas, lo refiere Monarrez a aquellas muertes violentas de mujeres que se dedican a la prostitución, o son strippers, camareras, masajistas o bailarinas en locales nocturnos. La consideración estigmatizada de éstas y otras profesiones consideradas "deshonrosas" a las que se dedican las víctimas, coloca a estas mujeres en una situación de mayor vulnerabilidad y, a veces, se utilizan tales ocupaciones como justificación encubierta de estos crímenes.

Por su parte, el Informe del Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio en México, aun cuando utiliza el término feminicidio, establece la siguiente clasificación:

- Femicidio íntimo para referir a aquellos supuestos en los que entre victimario y víctima existe cualquier relación íntima de convivencia, amistad, noviazgo, e incluso circunstancial;
- Femicidio familiar íntimo cuando el agresor es cónyuge o concubino o pariente de la mujer agredida;
- Femicidio infantil cuando la víctima es una "niña menor de edad o que no tengan la capacidad mental, ya sea hija, descendiente o colateral hasta en cuarto grado, hermana, adoptada, que tenga alguna relación afectiva o de cuidado, sabiendo el delincuente esta relación de responsabilidad, confianza o poder que les otorga su situación adulta sobre la minoría de edad de la menor".
- Femicidio sexual sistemático, en el que, siguiendo a Julia Monarrez, incluyen bajo esta denominación a aquellos supuestos en los que las mujeres son violadas, torturadas antes de darles muerte y, después, sus cuerpos son "arrojados a escenarios transgresivos".
- Femicidio por ocupaciones estigmatizadas, al que ya hemos hecho referencia.

El femicidio infantil, por su gravedad, su significación y sus consecuencias, bien merece una mención especial.

La consideración de la mujer como inferior en relación al hombre, el entendimiento de que "tiene peor salida o colocación", es decir, que tiene menor valor social que un varón, es la causa por la que en el mundo el infanticidio lo sufren mayoritariamente mujeres. La justificación que actualmente se utiliza es la del control de la población (China, Japón, India) pero curiosamente, la selección del sexo femenino para llevar a cabo ese control poblacional, es la regla general.

El infanticidio de recién nacidas o el aborto selectivo de fetos del sexo femenino, son las formas elegidas para evitar ese pretendido crecimiento poblacional. Aunque el aborto selectivo está prohibido en China, existen más de 200 clínicas dotadas de avanzados sistemas ultrasonido que permiten al médico saber el sexo del feto en las primeras semanas. Es obvio que para llevar a cabo ese control de población, sin adentrarnos en calificar la utilización del aborto para conseguir ese fin, no sería necesario saber el sexo del feto; sólo la posibilidad de que los progenitores puedan seleccionar a los fetos niñas para abortar, justifica la proliferación de estos avanzados sistemas.

Pero además bajo esta denominación, Femicidio social o cultural, se pueden encuadrar otros supuestos:

- Aquellos asesinatos extremadamente crueles basados en creencias arcaicas que consideran a ciertas mujeres demonios o brujas: en ocasiones mutilan sus cuerpos o las queman vivas (Sudáfrica) o las apedrean hasta la muerte (Zimbabwe, Nigeria).
- En base a ciertos rituales basados en la creencia de que los órganos sexuales femeninos tienen ciertos poderes, se asesinan a mujeres para extraerles dichos órganos (Zambia, Zimbabwe, Sudáfrica).
- Con la insostenible justificación de restaurar el supuesto honor perdido de la familia, supuestamente mancillado por haber ejercido la mujer víctima su sexualidad antes o fuera del matrimonio, incluso por haber sido violadas, por rechazar un matrimonio previamente concertado o interesar el divorcio, maridos, padres o hermanos, o miembros de la comunidad en la que vive, ejecutan a estas mujeres o las someten a castigos insufribles y muy dañinos (Jordania, Yemen, Egipto, Irán, Pakistán,...). Las formas de castigo más comunes son quemarlas vivas, lapidarlas hasta la muerte, estrangularlas, degollarlas o arrojarlas ácido sobre su rostro y cuerpo, lo que, cuando menos, les ocasiona lesiones gravísimas y tremendas deformidades y otras secuelas de por vida.
- Basándose en ritos o costumbres, a veces en interpretaciones no siempre respaldadas de preceptos religiosos, muchas niñas son objeto de mutilación genital femenina. Esta práctica, cualquiera en que sea la forma en que se practique, ablación, escisión e infibulación o "circuncisión faraónica", además del daño físico y psicológico que produce en las víctimas, se les somete a un riesgo enorme: muchas mueren desangradas, o por infecciones posteriores (téngase en cuenta que en muchas ocasiones estas mutilaciones se producen en lugares carentes de las mínimas medidas de higiene, por personas que no tienen formación sanitaria, y con instrumentos tales como cuchillas o navajas).

También se habla del femicidio en tiempos de guerra o durante el desarrollo de conflictos bélicos. Durante la guerra o desarrollo de conflictos de esa naturaleza, la violación cruel de las mujeres y en ocasiones su posterior asesinato, es un acto simbólico para quienes las ejecutan, en virtud del cual reafirman su "masculinidad", siendo, además tales actos, una forma de atacar "la moral del enemigo"².

Los feminicidios, no se especifican en forma total los ejecutados por las mujeres, más bien se enmarcan los ejecutados por los hombres, pero olvidémonos un poco de ellos, y responsabilicemos también a ese tipo de féminas que por circunstancias ya sea familiares o sociales y porque no psicológicas también ejecutan actos violentos, agresivos y sanguinarios contra otras mujeres, y los podemos clasificar de acuerdo al cuadro que utilizo la Maestra Graciela Atencio: tipología de feminicidios perpetrados por mujeres.

1. Mujeres que actúan como agentes del patriarcado.

- Asesinatos relacionados con la dote: suegras que matan a sus nueras o ayudan a sus parientas varones en tales asesinatos.
- Asesinatos relacionados con la preferencia de hijos varones: madres que matan a sus hijas (infanticidios), o maquinan su muerte por abandono, negligencia, inanición o medidas semejantes.
- Muertes relacionadas con la mutilación genital: muertes provocadas por métodos primitivos y/o antihigiénicos usados por operadoras femeninas; muertes de mujeres mutiladas genitualmente durante el alumbramiento a causa de complicaciones relacionadas con la mutilación.

- Mujeres cómplices de algunos asesinatos: casos mortales de operaciones de mutilación genital a las cuales las madres obligan a las hijas a someterse, y/o casos en los cuales parientes femeninos someten por la fuerza a las víctimas durante la operación, las atestiguan o las permiten; madres y otras parientes femeninas que fuerzan a las hijas viudas para que se inmolen en la pira funeraria de sus maridos.

2. Mujeres que actúan como agentes de perpetradores masculinos.

- Cómplices de feminicidios: esclavitud sexual en la cual la esposa/pareja ayuda al marido/pareja a cometer el feminicidio; esposas golpeadas que participan en feminicidios de la hija iniciados por el padre, feminicidios que involucran a otros parientes femeninos.

- Feminicidios relacionados con pandillas: cómplices de miembros de pandillas que participan o ayudan a los miembros masculinos en feminicidios de miembros femeninos de la pandilla u otras mujeres.

- Feminicidios de "honor": mujeres que son cómplices o ayudan a parientes varones en feminicidios de "honor"

- Suicidios de mujeres obligadas a matarse a sí mismas: por maridos abusivos, padres, hijos, padrones, acosadores, perpetradores de incesto; es decir mujeres que, a causa del abuso masculino, se destruyen a sí mismas (suicidios feminicidas).

3. Mujeres que actúan por sus propios motivos.

- Asesinatos por los celos: madre celosa mata a la nuera; mujer celosa mata a la amante del marido; lesbiana celosa mata a la amante.

- Asesinatos relacionados con la codicia o cuestiones financieras: mujer que mata a su madre, relación con mujer rica, con mujer empleadora rica, u otra mujer para ganancia financiera.

- Mujeres que cometen suicidios a causa de acciones abusivas de otras mujeres: amantes femeninas, madres violentas, mujeres que abusan sexualmente, madres que se coluden con varones abusadores.

- Asesinatos de mujeres motivados por la ira: mujeres sobrevivientes del incesto que asesinan coludidas con las madres abusivas.

- Asesinatos relacionados con las drogas: mujeres irritadas que matan a otras mujeres para saciar sus hábitos.

- Asesinatos motivados ideológicamente: mujeres políticamente radicales que se sienten autorizadas u obligadas a matar mujeres que son sus enemigas ideológicas³.

En este caso ya está tipificado los feminicidios realizados por mujeres en forma general; la psicología es extremadamente amplia y ponerla en este caso sería extrema, ya que entrar a la psique de cada victimario y perfilarlo es en verdad extenso, puesto que se debe analizar, entorno familiar, social, económico, cultural, y por supuesto hacer una dictamen médico para evaluar la estabilidad emocional del victimario o del presunto asesino, para poder determinar si puede llegar a ser un feminicida.

Pero si podemos decir que aquí en México el feminicidio es sólo el acto violento y sanguinario ejercido hacia las mujeres, no importando religión, economía, color de piel, etnia o preferencia sexual; así como también no se toma en cuenta los traumas psicológicos de las personas, tanto de

los victimarios (hombres y mujeres), como de las víctimas, en este caso, especialmente las mujeres.

Se puede mencionar, que con la educación tradicional extrema, la mujer debe de obedecer en todo a los hombres, y mujer que los desobedezca, mujer que es golpeada, ultrajada y asesinada; si no se viste de una forma femenina, mujer que es insultada, o que no cumple los parámetros que en ese tipo de educación se especifican, mujer que es tratada de una forma humillante.

En la prehispánica se manejaba que cada vez que una mujer paría; y más si era mujer la criatura, se le empezaba a decir que venía a este mundo a sufrir; a ser una carga para la familia; y que sólo serviría para la transacción de bienes o de actos convenientes a la familia que la poseía, más no para otra cosa.

De tal forma que esa forma de expresarse, ha seguido dándose; de distinta forma pero lo hacen, y se ha convertido en una costumbre, una tradición, una forma de vida y una educación; aun hoy siglo XXI, existen personas, que hacen hincapié que la mujer debe de ser sumisa, abnegada, disimulada, fingida, tradicionalista, pero sobre todo religiosa, si no, no es mujer, y por desgracia existen infinidad de mujeres que lo toman al pie de la letra y dejan su alma y su espíritu nulo para realizar cualquier acto digno de un ser humano

Aun podemos ver a muchas mujeres dejarse subyugar para complacer a los demás y ellas ni cuenta se dan, ya que les interesa estar bien y acogidas entre las personas que la maltratan, y eso es cuestión de valores y educación familiar.

En la educación formal (educativa institucional) ya se está empezando a destruir esos tabúes, dogmas, pero falta mucho, debido a la toma de decisiones en el sistema educativo nacional, en donde se piensa que el estar bien con la sociedad y cumplir lo que se pide, es hacer más ignorante al pueblo en todos los aspectos, y más aún, se sigue estando bajo el dedo opresor del clero; es por ello que los Femicidios siguen en aumento.

Por desgracia al suceder esto las mujeres desde hace tiempo han empezado a cambiar sus actitudes, formas de expresarse y de vestirse, justificando que con ello los varones las van a respetar y empezara a existir equidad de género, y con las violencia contra de ellas esas características las utilizan para protegerse, como si fuera un escudo echo de escamas de dragón; impenetrable, resistente, el más duro material sobre la tierra, pero que equivocadas están, la debilidad la poseen en su mente y corazón, con ello es más que suficiente para que falseen, pierdan el equilibrio y hasta la vida.

3. RESULTADOS

Con lo anteriormente expuesto podemos decir que muchos de los feminicidios que han ocurrido en los últimos años y que se han vuelto extremadamente escandalosos, son por situaciones de tradiciones, costumbres o enseñanzas religiosas y que son a ellas a las que debemos de combatir por respeto a las mujeres que desde el inicio de la existencia han fallecido, por ello.

El método para realizar este pequeño proyecto fue de investigación documental y cualitativa, mediante un pequeño cuestionario; el cual fue contestado de una forma, por demás, en extremo dubitativa; pero no por ello no lo resolvieron; efectuado a 75 jóvenes, hombres y mujeres de entre las edades de 18 a 23 años, estas fueron las preguntas y sus respectivas respuestas.

1.- ¿Su educación familiar fue basada en la forma tradicional? El 90 % de los encuestados aceptaron estar formados en una educación tradicional

2.- ¿Su familia está formada con varones? El 60% menciona que si existen varones en su familia

- 3.- ¿Su jefe de familia es varón? El 70% menciona que su jefe de familia es mujer
- 4.- ¿Si posee varones en su familia, ellos ejercen algún tipo de violencia? El 95% menciona que si ejercen violencia verbal específicamente.
- 5.- ¿Le han enseñado que la mujer debe de ser sumisa y abnegada? El 99% manifiesta que eso es lo que les han manifestado como educación
- 6.- ¿Sus padres ejercen algún tipo de violencia? El 100% menciona que ejercen violencia verbal
- 7.- ¿Se sienten solo (a)? El 10% menciona que si
- 8.- ¿Su educación está basada en valores realmente cimentados? El 100% menciona que los valores son la conveniencia de los padres.
- 9.- ¿Creen en la maldad humana pura? El 80% de niega a creer que exista la maldad pura
- 10.- ¿Siguen algún dogma religioso? El 50% se declara hereje
- 11.- ¿Asiste a entidades académicas? El 100% admite ir a instituciones académicas
- 12.- ¿Ha tenido controversias con alguno de sus padres por su educación académica? El 30% admite haber tenido conflictos por su educación escolar
- 13.- ¿Sus padres están en contra de la libertad juvenil (vestimenta, expresiones, actitudes)? El 100% admiten que sus padres siempre tienen conflicto con ellos por todo

4. CONCLUSIONES

Con las anteriores respuestas, las acciones a tomar no son en un tiempo inmediato, ya que se debe de hacer entrar en razón con ellos, y por tal motivo también va a ser un poco difícil, pero nunca imposibles de tal manera que debemos de concluir:

1. Que en la educación básica sigue parámetros tradicionales.
2. Que la mayoría de los docentes con los que cuenta México no están conscientes de lo que deben de enseñar
3. Que las políticas educativas son ineficientes
4. Que la educación en realidad no está basada en un sistema laico
5. El enseñar al joven a analizar su realidad es un gran esfuerzo de los docentes
6. Que los feminicidas seguirán hasta que la sociedad entienda que no es cuestión de tradiciones, costumbres, educación informal o religiosa, sino que es pura maldad a la cual hay que combatir, con una impartición de valores correctos.
7. Los feminicidios siguen siendo basados por educación tradicional, costumbre y forma de vida, y no nada más provocados por hombres, sino, que las mujeres también forman parte de ello.

BIBLIOGRAFÍA

1. 1-2. Teresa Peramato Martín, Fiscal adscrita a la Fiscal de la Sala contra la violencia sobre la mujer, "Revista de Jurisprudencia", número 1, el 5 de enero de 2012
2. 3. Maestra Graciela Atencio - Feminicidio.net. seccion_feminicidio_paper_02 "Cuadro, en Russell, Diana, "Definición de feminicidio y conceptos relacionados", Diana Russell y Roberta Harmes, editoras, Feminicidio: una perspectiva global, México, Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios en la República Mexicana y a la Procuración de Justicia Vinculada, 2006.

FACTORES DE PERSONALIDAD ASOCIADOS AL INTENTO SUICIDA EN ADOLESCENTES LEONESES

José Eduardo Huerta López¹, José María De la Roca Chiapas², Herlinda Aguilar Zavala², Martha Hernández González³ y Gloria Barbosa Sabanero⁴

¹ Universidad de Guanajuato, Departamento de Medicina y Nutrición, ² Universidad de Guanajuato, Departamento de Psicología, ³ Instituto Mexicano del Seguro Social, Hospital General de Zona, No.21, ⁴ Universidad de Guanajuato, Departamento de Ciencias Médicas.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer las diferencias de los factores de personalidad, existentes entre adolescentes con intento suicida y adolescentes sin intento suicida. Diseño: Prospectivo, transversal, comparativo, observacional, de casos y controles. Criterios de selección: Por conveniencia. Pacientes de 14 a 18 años que fueron atendidos por intento de suicidio desde el año 2013, comparado con un grupo control, pareado por sexo y edad. Tamaño de la muestra: 32 participantes en total (16 por grupo), que aceptaron participar en el estudio en los periodos de Diciembre de 2013 a Julio de 2014. Instrumentos empleados: Se aplicaron cuestionarios de datos personales, instrumentos psicológicos cuya finalidad es la evaluación del intento suicida, ideación suicida y rasgos de personalidad. Análisis: U de Mann Whitney y Correlación de Spearman. El valor de P aceptado como significativo fue de 0.05. Resultados: El grupo con antecedentes de intento suicida cuenta con un promedio de 11.6 meses transcurridos desde su último intento suicida, se encontró que en el 93% de los casos el método utilizado fue por ingesta de medicamentos. El sexo femenino representa el 93% de la muestra. El grupo control cuenta con los mismos parámetros ya que fue pareado por sexo y edad. La edad promedio para ambos grupos fue de 15.1 años. Los resultados significativos obtenidos del análisis de U de Mann Whitney señalan que existen diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control en las escalas de Neuroticismo (0.043), Extraversión (0.039) y Responsabilidad (0.043).

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en México (INEGI, 2015) se reporta una prevalencia de suicidios de 5 por cada 100,000 habitantes y, por cada suicidio consumado, existen entre 15 y 20 intentos de suicidio, y el estado de Guanajuato ocupa los primeros lugares de prevalencia. El intento suicida se ha visto relacionado de manera reciente, además de factores como la depresión y bajo control de impulsos, con los rasgos de personalidad. La importancia de llevar a cabo una valoración de estos factores metabólicos, permitirá evaluar la relación que existe entre estas variables y, en lo posterior, poder implementar técnicas de intervención a nivel multi e interdisciplinario que permitan la atención integral de esta problemática.

Se espera además que esta investigación sea un punto de partida para realizar nuevas investigaciones en este ámbito en diferentes sectores de la población, y posteriormente, no sólo en diversos sectores que sufran de intento e ideación suicida, sino que se pretende tratar de

incursionar en la investigación sobre el tratamiento y la prevención de otros trastornos relacionados.

La detección temprana del adolescente con alto riesgo suicida, de acuerdo a la información de su perfil de personalidad, pudiera impactar en mejorar la calidad de vida en estos pacientes.

2. TEORÍA

Las conductas suicidas durante la adolescencia son frecuentes, esto supone entonces un problema que pone en peligro la vida, incluso si no se asocia a otros factores de riesgo y que en países desarrollados es uno de los problemas principales de salud (Colimón, 2006; Bassas, 2007; Rivera, 2007; De la Roca, 2008; Borges, 2010; Jarvi, 2013).

Dentro de los modelos explicativos en torno del intento de suicidio, un aspecto central es el efecto que tienen las variables individuales en este comportamiento, de los cuales se destacan los pensamientos, conductas y las expectativas del intento de suicidio (Gercön, 2006; Hawton, 2009; Malloy, 2011); asimismo, el locus de control, la desesperanza (Goldston, 2006; Corpas, 2011; Martínez, 2012) o percibirse con menos recursos (Monge, 2007; Jensen, 2008, Jimenez, 2011).

Se ha observado que los adolescentes que comenten intentos de suicidio por lo general están más concentrados en sí mismos, son pesimistas y cuentan con menos estrategias para resolver sus problemas. La mayoría de estos jóvenes realiza el intento sin premeditación y de manera impulsiva. Se señala que un 40% de los adolescentes que se suicidan tienen algún trastorno de la personalidad, y cerca del 50% tiene problemas de abuso de alcohol y drogas (Nock, 2007; PGJ, 2008; Zayas, 2008; Borges, 2013)

La existencia de un clima de tensión, hostilidad o violencia familiar, es también un factor de riesgo de suicidio en la adolescencia: aquellos jóvenes malhumorados, que contestan mal, golpean las puertas o dan respuestas agresivas en forma permanente, están manifestando de esta manera una situación de crisis interna (Dinkes, 2007; Kohn, 2009; De León, 2015).

Son también síntomas de posibilidad de suicidio: la presencia de ideas de suicidio, la depresión grave, el insomnio, el pesimismo persistente, las ideas de culpabilidad y la disminución en la sociabilidad. Y se consideran síntomas predictivos a los intentos de suicidio anteriores, los anuncios sobre ideas de suicidio, la tranquilidad inquietante y los sueños sobre la muerte (Everall, 2006; Fortuna, 2007; Gardner, 2008, Kuhlberg, 2010)

Existen factores desencadenantes de la conducta suicida como una crisis de identidad propia de la edad, sentimientos de rechazo, temor a diferenciarse del grupo de pares, y factores precipitantes como conflictos y discusiones familiares y de pareja, separación o divorcio de los padres, mudanza del hogar, entre otros (Gabilondo, 2007; De la Roca, 2008; Palacios, 2010; Borges, 2012).

En relación a los factores psicológicos, la depresión, los sentimientos de desesperanza, la pérdida de un ser querido, la separación de los padres, o el hacer frente a situaciones que no se toleran, son las causas más comunes (Paredes, 2007; Peña, 2011; García de Alba, 2011).

3. PARTE EXPERIMENTAL

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, prospectivo, transversal, observacional, comparativo, con diseño de casos y controles. Se detectaron 42 pacientes adolescentes con intento de suicidio en la clínica T-21 del IMSS de León, Gto., se realizó el contacto telefónico con los familiares para citarlos e invitarlos a participar, en 8 de estos casos se realizaron visitas domiciliarias porque sus datos no estaban actualizados. Al final declinaron 26 personas y resultaron 32 evaluados en total por ambos grupos. 16 adolescentes con intento suicida para el grupo de estudio y 16 adolescentes sin intento suicida para el grupo control, pareados por sexo y

edad. De entre 14 a 18 años. La edad promedio fue de 15 años y el 93% corresponde al sexo femenino.

En primer lugar, se expidió un oficio dirigido a la Clínica T-21 del IMSS, a fin de obtener el permiso para llevar a cabo el presente estudio. Al obtener el permiso, se escogió a la población adolescente que ingresó al área de Urgencias de la clínica durante el presente año, así como a jóvenes que solicitaron atención previa. El acercamiento fue de manera personal hacia los participantes, así como a sus padres, para lo cual se realizó una entrevista previa con ambos; En la entrevista, se les explicaron ampliamente los objetivos y el curso de la investigación, además de que se les dio a ambos, paciente, padre o tutor, una carta de consentimiento informado, donde se desglosaron por igual estos puntos, y así obtuvieron la información necesaria que les permitió confirmar o no su participación en el estudio. El grupo control fue tomado de la población general de manera voluntaria, informando adecuadamente sobre el estudio para que tanto participantes como representantes legales firmaran el consentimiento. El instrumento empleado para evaluar los rasgos de personalidad en adolescentes se aplicó de igual manera a ambos grupos y fue el Inventario neo Reducido de cinco factores de personalidad (Neo-Ffi) de Costa y McCrae, el cual consta de 60 ítems agrupados en cinco escalas con una alfa de Crombach de 0.90. Para evaluar la Ideación Suicida se utilizó la Escala de Ideación Suicida (SSI) de Beck, que consta de 21 ítems y cuenta con un alfa de Cronbach de 0.89.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera individual, contemplando para ello un tiempo de media hora aproximadamente; Dicha prueba fue aplicada por un psicólogo entrenado en la aplicación, calificación e interpretación de la misma.

Al terminar la valoración de la población muestra, se analizaron por separado los instrumentos aplicados; después se hizo una comparación con análisis de U de Mann Whitney de los resultados obtenidos de la evaluación de ambos grupos, para concluir con el reporte de los resultados.

4. RESULTADOS

Se evaluaron 16 pacientes para cada grupo pareados por edad y sexo, el 93% de los eran mujeres; en el grupo de estudio con antecedentes de intento suicida en los últimos dos años, se encontró que en el método utilizado fue por intoxicación medicamentosa.

Los valores más representativos se muestran en la tabla 1, la cual indica las variables y escalas consideradas, la media de cada uno de ellos con su respectiva desviación estándar y el rango al que corresponde dicha puntuación. Se observan diferencias en la mayoría de las escalas de personalidad (Neuroticismo, Extraversión y Responsabilidad).

Los resultados significativos obtenidos de prueba de U de Mann Whitney para comprobar la heterogeneidad de las dos muestras independientes se muestran en la tabla 2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con respecto a tres de los cinco factores de personalidad. No existe diferencia significativa entre los niveles de ideación suicida.

Se realizaron correlaciones por medio de la prueba de correlación de Spearman entre la batería de pruebas aplicadas, los resultados significativos obtenidos se muestran en la tabla 3.

Tabla 1: Resultados relevantes y diferencias en las principales escalas medidas entre el grupo de estudio y el grupo control.

| VARIABLE | DIMENSIONES | VALORES Grupo experimental | RANGO Grupo experimental | VALORES Grupo control | RANGO Grupo control |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| EDAD | | 15.1 ± 0.9 | | 15.1 ± 0.9 | |
| MESES TRANSCURRIDOS | | 11.6 ± 9.4 | | n/a | |
| PERSONALIDAD | NEUROTICISMO | 28.8 ± 9.5 | Muy Alto | 21.7 ± 8.1 | Alto |
| | EXTRAVERSIÓN | 27.3 ± 9.9 | Bajo | 33.8 ± 8.8 | Medio |
| | APERTURA | 25.6 ± 6.1 | Medio | 26.6 ± 5 | Medio |
| | AMABILIDAD | 23.7 ± 7.5 | Bajo | 26.2 ± 6.5 | Bajo |
| | RESPONSABILIDAD | 22.1 ± 8.2 | Muy bajo | 27.9 ± 7.2 | Bajo |
| IDEACIÓN SUICIDA | | 1.8 ± 1.8 | Muy bajo | 0.8 ± 1.5 | Muy Bajo |

Tabla 2: Prueba U de Mann-Whitney con nivel de significancia a .05. Comparación grupo de intento suicida y grupo control

| VARIABLE | ESCALA | SIGNIFICANCIA |
|-------------------------|-----------------|---------------|
| PERSONALIDAD | NEUROTICISMO | .043 |
| | EXTRAVERSIÓN | .039 |
| | RESPONSABILIDAD | .043 |
| IDEACIÓN SUICIDA | | .067 |

Tabla 3: Asociación entre escala de personalidad y la ideación suicida

| ESCALA DE IDEACIÓN SUICIDA | ESCALA PERSONALIDAD Y ENOJO (DIMENSIONES) | COEFICIENTE DE CORRELACIÓN |
|----------------------------|---|----------------------------|
| IDEACIÓN SUICIDA | NEUROTICISMO | .631** |
| | EXTRAVERSIÓN | -.749** |

*. La correlación es significativa al nivel 0.05

** . La correlación es significativa al nivel 0.01

5. CONCLUSIONES

Se comprueba que existe un mayor riesgo de intento suicida en el sexo femenino y que un intento suicida no necesariamente es un indicador para realizar otro intento suicida.

El manejo de las emociones es un factor condicionante para el intento suicida, de manera que los adolescentes que cuentan con índices de neuroticismo elevados, como conductas de ansiedad e inseguridad, aunados con niveles bajos de extraversión, es decir que suelen ser tímidos y poco sociables, así como niveles bajos de responsabilidad optarán, en condiciones estresantes, por recurrir a alguna conducta impulsiva que puede ser autolesiva o suicida.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bassas, N., Batlle, S., Bielsa, M., y Molina, A. R. (2007). *Impulsividad Vs. Agresividad*. Barcelona: Laertes, cuadernos de paidopsicología.
2. Borges, G., Orozco, M., Benjet, C., & Medina, M. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud Pública de México*, 52, 292-304.
3. Borges, G., Orozco, R., Medina-Mora, M. (2012). Índice de riesgo para el intento suicida en México. *Salud Publica México*, 54, 595-606.
4. Borges, G., Borges, R., Medina, ME., Benjet, C, Nock, M. (2013) Parental Psychopathology and offspring suicidality in Mexico. *Archives of Suicide Research*. 17. 123-135.
5. Colimón, N., Téllez-Vargas, J., y Cismeros, C. (2006). Neurobiología del suicidio. *Suicidio-Neurobiología, factores de riesgo y prevención*.
6. Corpas-Nogales, JM. (2011) Aproximación social y cultural al fenómeno del suicidio. *Comunidades étnicas amerindias. Gazeta de Antropología*, 27 (2)
7. De la Roca, J. (2008). Psicoanálisis y epidemiología del suicidio en Guanajuato de 1997 a 2001: reflexiones sobre jóvenes. *Salud pública de México*, 50 (1), 4-5.
8. De León, J., Baca-García, E., Blasco-Fontecilla, H. (2015). From the Serotonin Model of Suicide to a Mental Pain Model of Suicide. *Psychother Psychosom*. 84:323–329
9. Dinkes, R., Cataldi, E. F., Lin-Kelly, W., et al. (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007*. Washington, DC: U.S. Department of Education. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
10. Everall, R., Altrows, J. & Paulson, B. (2006). Creating a Future: A study of Resilience in Suicidal Female Adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 84, 461-470.
11. Fortuna, L.R., Joy Perez, D., Canino, G., Sribney, W., & Alegria, M. (2007). Prevalence And Correlates Of Lifetime Suicidal Ideation And Attempts Among Latino Subgroups In The United States. *Journal Of Clinical Psychiatry*, 68, 44, 572-581.
12. Gabilondo A., Alonso J., Pinto-Meza A., Vilagut G., Fernández A., Serrano-Blanco A., Almansa Ortiz, J. (2007). Prevalencia y factores de riesgo de las ideas, planes e intentos de suicidio en la población general española. *Resultado del estudio ESEMed. Medicina clínica*, 129(13), 494-500.
13. García de Alba García, J. E, Quintanilla Montoya, R, Sánchez Loyo, L. M, Morfín López, T, & Cruz Gaitán, J.I. (2011). Consenso cultural sobre el intento de suicidio en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 20(2), 167-179.
14. Gardner, T., Dishion, T., & Connell, A. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 273–284. doi: 10.1007/s10802-007-9176-6
15. Gerçön, T, & Or, P. (2006). Associated factors of suicide among university students: importance of family environment. *Contemporary Family Therapy*, 28 (2), 261-268.
16. Goldston, D. B., B. A. Reboussin & S. S. Daniel (2006). Predictors of suicide attempts: state and trait components. *En Journal of Abnormal Psychology*, 115 (4), pp. 842-849.
17. Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Harriss, L. (2009). Adolescents who self-harm: A comparison of those who go to hospital and those who do not. *Child and Adolescent Mental Health*, 14, 24–30.
18. Jarvi, S., Jackson, B., Swenson, L., Crawford, H. (2013) The Impact of Social Contagion on Non Suicidal Self-Injury: A Review of the Literature, *Archives of Suicide Research*, 17:1,1-19.
19. Jensen Arnett J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente Un enfoque cultural*. México. Tercera edición. Pearson Educación.
20. Jimenez, L., Blasco-Fontecilla, H. y cols. (2011). Revisión de Endofenotipos y conductas suicidas, *Actas Españolas Psiquiátricas*, 39(1), 61-9.
21. Kohn, R., & Friedmann, H. (2009). "La Epidemiología Del Suicidio, Los Intentos De Suicidio En América Latina Y El Caribe". En: Rodríguez, J.J., Kohn, R., Aguilar- Gaxiola, S. (Eds.) *Epidemiología De Los Trastornos Mentales En América Latina Y El Caribe*. Washington, D.C.: Organización Panamericana De La Salud. 193-207.

22. Kuhlberg, J.A., Peña, J.B., & Zayas, L.H. (2010). Parent- Adolescent Conflict, Family, Selfesteem, Internalizing Behaviors And Suicide Attempts Among Adolescent Latinas. *Child Psychiatry And Human Development*, 41, 425-440.
23. Malloy, L., Neves, F., de Moraes, P. et.al. (2011). El polimorfismo 5-HTTLPR, la impulsividad y la conducta suicida en pacientes bipolares eutímicos. *Journal of Affective Disorders*.
24. Martínez B, Encarnación E. (2012). El intento de suicidio y su relación con diversos factores determinantes". *Con-Sciencias Sociales*.4(7) 43-56.
25. Monge, J., Cubillas, M. J., Román, R., Valdés, E. (2007). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y Salud*, 17(001), 45-51.
26. Nock, M. K., E. B. Holmberg, V. I. Photos & B. D. Michel (2007). Self-injurious thoughts and behaviors interview: Development, reliability and validity in an adolescent sample. *En Psychological Assessment*, 19 (3), pp. 309- 317.
27. Palacios-Delgado, JR., Sánchez Torres, B., Andrade Palos, P. (2010) Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 12 (1) 53-75
28. Peña, J.B., Kuhlberg, J.A., Zayas, L.H., Baumann, A.A., Gulbas, L.E., Hausmann-Stabile, C., & Nolle, A.P. (2011). Familism And Family Environment Among Suicidal Latinas: Three Family Types. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 41, 3, 330-341.
29. Procuraduría General de Justicia del Estado de Guanajuato; Coordinación Estatal de Prevención del Delito (2008). Algunas consideraciones al suicidio y formas de violencia intrafamiliar en el estado de Guanajuato. Guanajuato.
30. Rivera Heredia, M.E. (2007). Mensajes audiovisuales para la promoción de la salud y la prevención del suicidio en los adolescentes. Tesis de Doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
31. Zayas, L.H., & Pilat, A.M. (2008). Suicidal Behavior In Latinas Explanatory Cultural Factors An Implications For Intervention. *Suicide Life Threating & Behavior*, 38, 3, 334-342.

ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN EN LA REDACCIÓN CONVERSACIONAL

María Eugenia Olivos Pérez¹, Tonatiuh Eduardo Chávez Juárez², Alma Delia López Camarillo¹

¹ Licenciatura en la Enseñanza del Francés, Universidad Autónoma de Puebla. ² Preparatoria General Lázaro Cárdenas del Río, Universidad Autónoma de Puebla.

RESUMEN

En el proceso de la redacción colaborativa en contexto escolar, las negociaciones para la elección sintagmática focalizan diferentes unidades cuya importancia depende de la percepción del escribiente de sí mismo, así como de la percepción del objeto de la tarea. Las discrepancias en su desarrollo permiten conocer dichas percepciones, las cuales son omitidas por el evaluador, conocedor sólo del producto pero no del proceso. Sin embargo, éstas resultan fundamentales para mejorar el desarrollo redaccional de los estudiantes, quienes deben contar con conocimientos pragmáticos además de su saber lingüístico.

En esta investigación, los autores analizan el producto del trabajo de una diada de estudiantes redactando en francés lengua extranjera. Se realiza un análisis de la transcripción de la tarea para identificar qué unidades sintagmáticas demandan la atención de los redactores y conocer sus causas. Se aplica el modelo de análisis de Eddy Roulet (1999, 2001) y Laurent Fillietaz (2001), en su módulo referencial. Los resultados nos dejan ver una panoplia de intereses que se juegan en el proceso: el formato, el tono y la lengua, en diferentes grados de importancia. A pesar de tratarse de un estudio de caso, los resultados nos permitieron conocer las inquietudes de los estudiantes en el uso de la lengua extranjera en una tarea real, con el fin de reorientar su focalización del interés escritural y mejorar sus habilidades redaccionales.

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, la redacción conversacional es un proceso mediante el cual, varios sujetos redactan colaborativamente un mismo trabajo. Esto con la finalidad de co-construir el conocimiento gracias al concurso de los participantes y la verbalización obligatoria de la concepción de la tarea, ya que se trata de un trabajo a “dos manos” y es necesario compartir para avanzar. El trabajo colaborativo ofrece varias ventajas como la oportunidad de relacionarse con otros individuos, de reforzar la confianza interpersonal, de intercambiar y compartir diversos pensamientos, de mantener el respeto y la tolerancia. También fomenta la creatividad y enriquece la vida en sociedad. Por otra parte, la suma de conocimientos parciales enriquece la colaboración y facilita el aprendizaje entre pares, lo cual es útil dentro y fuera del contexto áulico (Olivos, 2004).

En la actualidad, la transformación de los procesos de trabajo hacia la estrategia de colaboración es cada vez más frecuente, y ocurre en cualquier aspecto de la vida, pues el rechazo al individualismo se ha vuelto una demanda social importante. El aprendizaje de una lengua no es la excepción.

En segundo lugar, el trabajo colaborativo forma parte de las estrategias del modelo educativo que rige actualmente la enseñanza-aprendizaje en la Universidad Autónoma de Puebla, tanto en educación media como en educación superior. Sin embargo, a pesar de ser uno de los ejes

rectores del constructivismo social, en este momento de desarrollo y aplicación del modelo, no se ha desarrollado sólidamente como competencia, pues las directrices del trabajo se dan por sentadas suponiendo que depende de la personalidad de los participantes y del bagaje cognoscitivo, estratégico y metodológico con el que cuentan. Lo anterior es la razón por la cual hemos focalizado nuestra atención al desarrollo del proceso con el fin de conocer su interior, reforzar los aciertos y re-trabajar sus fallas.

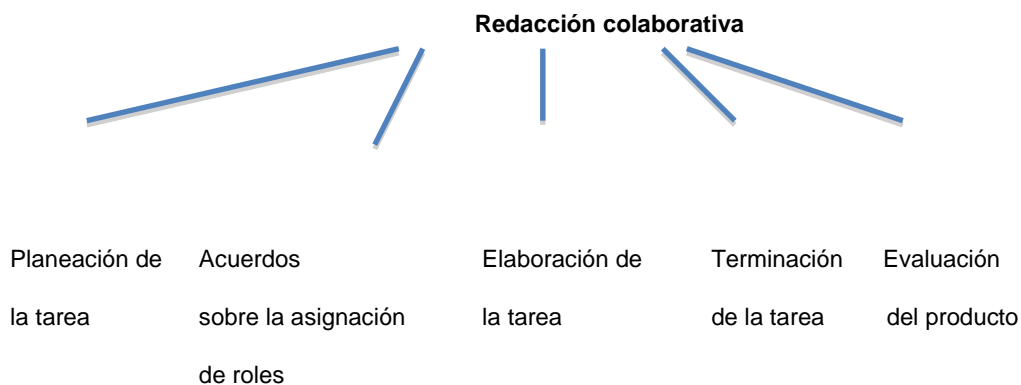
2. TEORÍA

El “Módulo Referencial”, de la *Descripción de la Organización del Discurso*, propuesta por Eddy Roulet et al. (2001), trata de dos tipos de representaciones: por una parte, del universo en el cual el discurso se inscribe (una charla, un discurso, un tutorial, etc.) y, por la otra, del universo, que puede o no coincidir con la representación precedente, de aquello de lo que habla el discurso. Se trata de una dimensión constitutiva del discurso, que sin embargo, ha sido relegada de los esquemas de comunicación. La representación de la que hablamos, abarca las representaciones y estructuras praxeológicas y conceptuales de las acciones, seres y objetos que constituyen los universos del discurso.

Eddy Roulet (1999), parte de la hipótesis de que los sujetos hablantes adquieren y manejan en diversos grados, un conjunto de representaciones esquemáticas de los sujetos, acciones y objetos de los que se habla en el discurso; por ejemplo en el caso que nos ocupa, del tipo de negociaciones que se da al redactar de forma colaborativa un discurso.

Estas representaciones praxeológicas y conceptuales son independientes de una interacción particular. Es decir, es el conjunto de representaciones de las prácticas llevadas a cabo por los hablantes en un universo real. Se pueden representar por la ayuda de organigramas prototípicos.

A título de ejemplo, se puede esquematizar como representación praxeológica simplificada de la acción “redactar colaborativamente” el organigrama siguiente:



Donde las tareas del primer nivel (el más alto), son las que consideraron los miembros del grupo de lengua extranjera de donde tomamos el corpus, como los pasos a seguir para la realización de una tarea en general, realizada por más de un individuo –colaborativamente, (esto en sesiones anteriores a la aplicación de esta experiencia, y decidida de manera conjunta). El segundo nivel corresponde al desarrollo puntual de la tarea señalada en el primer nivel, orientada específicamente a la redacción colaborativa y proporcionada por los mismos participantes.

Estas representaciones praxeológicas y conceptuales prototípicas de tareas específicas reales, son explotadas y actualizadas de manera específica por los locutores y escritores en los

discursos, particularmente para formar estructuras praxeológicas conceptuales, que constituyan la fase emergente de representaciones subyacentes. Es necesario el acuerdo en dichas representaciones para hacer que la actividad fluya armoniosamente y no presente confrontaciones internas que ralenticen u obstaculicen la tarea.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Se solicitó a una diada de estudiantes de francés como lengua extranjera nivel intermedio, alumnos de la Escuela Preparatoria General Lázaro Cárdenas del Río de la Universidad Autónoma de Puebla, que redactara de manera colaborativa una carta con un objetivo pre-establecido. Se grabó y se transcribió su interacción. Se analizaron los turnos de habla con base en la percepción del escribiente de sí mismo, de su colaborador, y del objeto de la tarea. El tipo de análisis es discursivo. Se focalizaron también las unidades sintagmáticas más costosas en cuanto a turnos de habla y se obtuvo el modelo referencial “trabajo colaborativo” puesto en marcha en el ejercicio de la tarea. Se contrastó con el modelo referencial base que presentamos más arriba y se señalaron las discrepancias.

4. RESULTADOS

Los sujetos.

En situación, los escribientes comienzan la tarea sin ninguna planeación. El redactor que toma el lápiz toma con este gesto la dirección en la interacción. Los sintagmas, oraciones y cláusulas que serán inscritas en el papel, se someten a su aprobación y su censura. El redactor no consulta sistemáticamente a su compañero antes de inscribir una oración, frecuentemente escribe directamente. De manera recurrente, el escritor modaliza su enunciado con el verbo “ir” (futuro próximo) y lo ejecuta: “*on va écrire*” (*vamos a escribir*), “*on va relire*” (*vamos a releer*). Mientras que el colaborador propone y sólo en ocasiones insiste hasta ver inscrita su proposición. Consideramos que la estrategia del uso del plural del escribiente líder, busca el manejo armónico de la interacción y evitar discusiones en torno a su proceso. Es una manifestación del conocimiento pragmático de la lengua. Lo anterior habla de la aplicación de estrategias interpersonales, lo cual es uno de los objetivos de este tipo de tareas.

El otro miembro de la diada sugiere pero sus contribuciones no siempre son aprobadas y no cuenta con las estrategias para hacerse aceptar. La imagen de sí que deja ver desde el principio es la de colaborador de segundo plano. La tarea no es concebida como una tarea difícil, sin embargo fueron necesarios 315 turnos de habla para realizar 9 enunciados.

La concepción que tienen los sujetos de sí mismos difiere y por tanto las contribuciones redaccionales son desequilibradas:

El *sujeto 1* es aquél que no tiene la responsabilidad de la escritura, por tanto se vuelve simple espectador de la tarea, solamente en algunos momentos reivindica su papel de contribuyente. Basa su colaboración en sus creencias más que en su manejo de la lengua. Los enunciados con los que interactúa no son académicos ni apelan a un saber erudito: “*je ne crois pas*” (*no creo*), “*je crois que c’est bien comme ça*” (*creo que está bien así*), “*je crois qu’il manque quelque chose*” (*creo que falta algo*) y en su intuición: “*no suena francés*”, “*¿se dice así?*”, en lengua materna. Estas formulaciones nos dejan ver un hablante inseguro en cuanto a cuestiones lingüísticas. Si bien se puede interpretar su uso discursivo como modalización en la práctica de la cortesía, afirmaciones como “*dis-moi, j’ai le doute*” (*dime. Tengo la duda*), “*mais j’ai le doute!*” (*pero tengo la duda*), nos permiten confirmar su posición subordinada en la interacción bajo el argumento del nivel del manejo del código.

Lo que genera su discurso es la subordinación de su contribución frente al otro escribiente que hace las veces de experto. Vemos que el uso del lenguaje en torno a sus contribuciones determina su papel secundario en la construcción de la tarea.

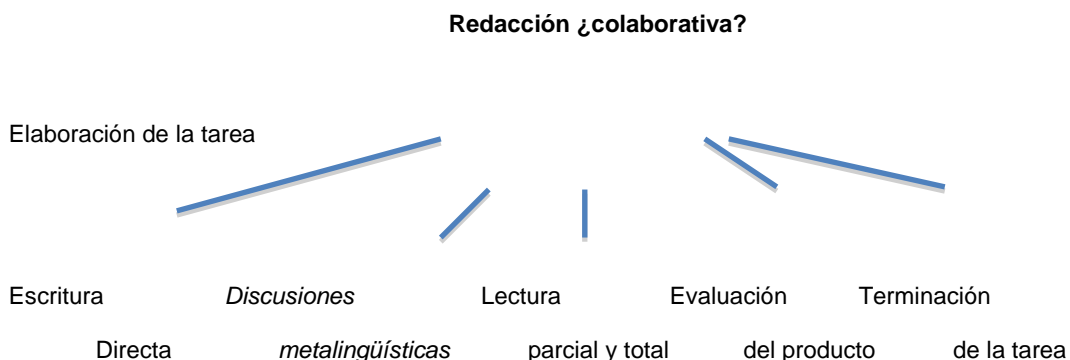
El sujeto 2 presenta, por su parte, su lado académico haciendo reflexiones metalingüísticas eruditas: *“Le passé composé c’est pour des questions spécifiques”* (el pasado es para cuestiones específicas), *“c’est une phrase de conséquence”* (es una oración de consecuencia), *“il s’agit d’une lettre donc il faut le registre formel”* (se trata de una carta, entonces requiere de un registro formal). Este tipo de discurso lo va colocando estratégicamente en posición alta frente a su colaborador. El hacer patente la desigualdad en el manejo del código provoca su desplazamiento hacia arriba en la relación, desde el punto de vista jerárquico. Asimilados los roles que se han auto-asignado los escribientes, una reclamación del sujeto 1, como la siguiente, no es de sorprender: *“Dime. Tengo la duda”*, lo cual confirma la posición asumida tácitamente en cuanto a su participación en la diada.

Existen momentos de tensión, sobre todo en los impases comunicativos: *“Qu’est-ce qu’on peut dire d’autre?”* (¿Qué otra cosa podemos decir?), y ante la propuesta del sujeto 1: el silencio. Vemos que el primer escribiente no cesa en su intento de hacer prevalecer sus opiniones, y ante la descalificación no argumentada de su colaborador, se indigna: *“entonces propón otra cosa”* (en lengua materna), y la respuesta, en lengua extranjera *“je vais réfléchir”* (voy a reflexionar). El uso del verbo y del código implica la manifestación de un proceso intelectual y no intuitivo.

A lo largo de la interacción vemos que los dos miembros de la diada confían en su saber lingüístico, y solamente en una ocasión reclaman el diccionario.

La Tarea

La concepción de la tarea no está definida como un trabajo en interacción (el intercambio no es meta-accional), sino que es concebido como la construcción del producto. *“Comment on va commencer?”* (¿Cómo vamos a comenzar?), se refiere más al discurso a producir que a la organización del trabajo: *“on va dire que nous avons besoin de l’argent”* (vamos a decir que necesitamos dinero); *“c’est une lettre formelle”* (es una carta formal), *“tu vas écrire ton nom”* (vas a escribir tu nombre), *“ici il manque quelque chose”* (aquí falta algo), *“ça ne sonne pas bien”* (no suena bien). Respecto a la representación conceptual de partida que mostramos más arriba, la tarea en la realidad, tiene un formato diferente que presentamos a continuación:



Salvo las discusiones metalingüísticas, el resto de las actividades se realizaron individualmente. Cabe preguntarnos solamente si esta actividad es la que vale la pena realizar colectivamente ya

que la colaboración se da justamente al rededor del manejo del código. Este aparente desafío es el que enfrentan colaborativamente los redactores.

Unidades sintagmáticas costosas

Señalaremos que la unidad que tiene el mayor costo interaccional es: « *¿Auriez-vous l'amabilité ?* » (*¿tendría la amabilidad ?*), la cual necesitó 66 turnos de habla. El costo lo produce la necesidad de utilizar las palabras exactas pragmáticamente y los problemas en recordarlas. Vemos que la estructura discutida, que por cierto, es errónea, es « *Seriez-vous l'amabilité ?* » (*¿sería usted la amabilidad ?* (sic), la cual no tiene sentido (el atributo es un sustantivo abstracto que juega como objeto directo).

Las unidades que son « espontáneas », que no responden a reglas estrictas de producción, tuvieron un costo interaccional menor, tal vez porque el sujeto 2 realizó la tarea prácticamente de manera individual.

5. CONCLUSIONES

En esta experiencia evidenciamos que la redacción colaborativa de los sujetos estudiados no se lleva a cabo como un verdadero trabajo de conjunto, y que la práctica de este tipo de tareas debe ser reforzado en clase, mostrando sus ventajas y estrategias, y ayudando a formar profesionistas dispuestos a dejar de lado el individualismo en pro del concurso de varios participantes.

La colaboración se presenta solamente en aquellos periodos específicos de conflicto en el que el redactor a cargo enfrenta un impase en la producción, y parece ser que gira en torno a sintagmas fijos, como las fórmulas de despedida, de solicitud, de saludo. La fidelidad a este tipo de sintagmas es costoso. En situaciones normales de la vida, vemos que los locutores no cejan fácilmente en reproducir, por ejemplo, un proverbio, una cita, un fragmento de poesía o una canción.

La percepción de los sujetos de sí mismos es de entes individuales puestos en una situación de colaboración pero carentes de estrategias que les permitan llevar a cabo este tipo de tarea. La falta de confianza en sus conocimientos respectivos provoca la estructuración de una relación jerárquica desigual lo que arruina la conceptualización del trabajo colaborativo.

Consideramos necesario que los colaboradores cuenten con la formación y el conocimiento del funcionamiento de este tipo de actividades. Dado que se trata de producciones en lengua extranjera, los ejes que requieren de atención son múltiples: el formato, el código, la pragmática, la interacción. Posiblemente esta vastedad en los objetos es lo que complica la tarea y orienta la atención de los participantes a uno sólo de ellos. El trabajo colaborativo requiere de práctica y de reglas claras que permitan verdaderamente a los estudiantes, trabajar en colaboración.

BIBLIOGRAFIA

1. E. Roulet « La description de l'organisation du discours », Didier, 1999, pp. 52-54, 83-86.
2. E. Roulet & L. Filliettaz, et al. « Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours » Peter Lang, 2001, pp. 24-75.
3. M-E. Olivos, (2004). *Il écrit, elle écrit, nous écrivons en langue étrangère*. Tesis de maestría dactilografiada sin editar. Universidad de Lyon II, Francia.

LOS PROFESORES DEL MUNICIPIO DE VICTORIA, GTO., PIDEN OPCIONES DE EDUCACIÓN FORMAL

Guevara-Sanginés, Martha Leticia¹. Pons-Durán Florina Magdalena². Trujillo de la Luz Liborio³

¹Universidad de Guanajuato. ²DCEA. Dpto. Estudios-Organizacionales

RESUMEN

Los maestros cobran notoriedad cuando algo va mal en el sistema educativo o se requiere aplicar reformas derivadas de recomendaciones mundiales para mejorar la educación. La educación debe enfocarse en que los estudiantes aprendan a ser, hacer, aprender y convivir; es fundamental para combatir la desigualdad social dentro y fuera del país. Los profesores mexicanos deberán cubrir un perfil ideal definido por la SEP, para ser capaces de dirigir integralmente los aprendizajes y buscar su formación intencionalmente, proceso humano que trasciende el ámbito escolar. El objetivo de esta investigación fue conocer si los profesores de educación básica del municipio de Victoria, Guanajuato tienen interés en realizar estudios formales, en qué nivel y modalidad; mediante un diagnóstico de necesidades de capacitación, para proponer un plan de formación acorde a las condiciones del municipio. Victoria se sitúa al noreste del Estado, cuenta con 19,112 habitantes y un grado alto de marginación. Los profesores encuestados fueron 86 y provenían de 18 escuelas. Del instrumento se utilizaron tres reactivos. Se encontró que 73.26% (63) de los profesores (47 mujeres y 16 hombres) quieren continuar estudios formales, 12 enseñan en preescolar, 25 en primaria y 26 en secundaria. De esos 63, 42.86% quiere estudiar maestría, 30.16% diplomado, 19.05% especialidad y 7.94% doctorado. Solo 58 profesores indicaron la modalidad de su preferencia: presencial (48.28%), virtual (25.86%) y semipresencial (25.86%) Estos resultados indican la necesidad manifiesta de los docentes de superarse para mejorar su labor, mediante la educación presencial, además de que urge la implementación de diferentes programas de educación formal en el noreste del Guanajuato.

*Agradecimientos: CONCyTEG–CONACYT/118451, DAIP-UG/023-09.

1. INTRODUCCIÓN

Los maestros cobran notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando se les requiere para aplicar las reformas educativas tomando en cuenta las recomendaciones generadas a nivel mundial para mejorar la educación en cada país, ya que la educación básica es fundamental para combatir con éxito las desigualdades entre los sexos y los grupos sociales, en el país y fuera de éste (Guevara, Woitrin, Martínez Hernández y Rodríguez Partida, 1999; Delors, 1998).

2. TEORÍA

Dentro de la visión de la UNESCO (1998), se sugiere que la educación debe enfocarse en que los estudiantes aprendan a ser, a hacer, a aprender y a convivir (Delors, 1998) y que para lograrlo los profesores deberán ser capaces de dirigir integralmente esos aprendizajes, por lo que es necesario que los profesores alcancen el perfil ideal definido por el encargado de la política educativa–en México la SEP (2008)–. Con base en esto los docentes demandan procesos formativos pertinentes

que les permitan profundizar sus conocimientos y perfeccionar sus prácticas pedagógicas, para influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que, además de permitir mejores niveles de conocimiento, resulta en una vía hacia mejores alternativas de trabajo (Torres, 1996).

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio tiene como objetivo desarrollar competencias en los profesores, garantizando un acceso oportuno y eficiente a servicios académicos de calidad, pertinencia y relevancia que contribuyan a la mejora sistemática y sostenida de las competencias de los estudiantes (SEP, 2008). La formación es un fenómeno eminentemente humano que trasciende el ámbito escolar de la enseñanza (Díaz Barriga, 1990); los profesores han de buscarla intencionalmente como proyecto. Formarse es una labor sobre uno mismo, libremente imaginada y deseada, que se realiza a través de medios que se ofrecen (heteroeducación) o que uno mismo se procura (autoeducación), para ser competente. Por ello es necesario considerar el desarrollo profesional de las habilidades profesionales que se construyen y reconstruyen en forma íntegra en el proceso de la formación inicial como la permanente (Sarramona, 1997) y que el proceso de aprendizaje del docente sea visto como un aprender a aprender (Nikerson, Perkins, & Smith, 1998).

3. CONTEXTO

El municipio de Victoria se encuentra al noreste del estado de Guanajuato, consta de 1,042.55 kilómetros cuadrados equivalentes al 3.43% de la superficie total del Estado y presenta una altitud promedio de 1,740 metros sobre el nivel del mar (INAFED, 2005). El clima predominante es semiseco. El municipio se divide en 139 localidades cuenta con una población de 19,112 habitantes, lo que representa el 0.39% de la población del Estado de Guanajuato. El 51.94% de la población son mujeres, mientras que el 48.06% restantes son hombres (INEGI, 2005). En el municipio existen más mujeres que hombres en la mayoría de las localidades. Victoria tiene un grado alto de marginación y se ubica en el lugar 5 a nivel estatal y el lugar 663 a nivel nacional (CONAPO, 2005). Cuenta con 115 escuelas de educación básica, donde 257 docentes en 324 aulas atienden a 5,749 alumnos.

4. MÉTODO

Objetivo. El objetivo fue conocer si los profesores de educación básica del municipio de Victoria, Guanajuato, tienen interés en realizar estudios formales, el nivel de estudios que desean cursar y la modalidad que prefieren, mediante un diagnóstico de necesidades de Capacitación, para proponer una distribución de las propuestas de formación acorde a las necesidades del municipio y apreciar si existen diferencias significativas derivadas del sexo y el nivel educativo en el que trabajan.

Problema de investigación. La Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) preocupada por el bajo desempeño en las evaluaciones internacionales (PISA, 2012) y por una mejora en la calidad educativa solicitó la colaboración de la Universidad de Guanajuato (UG), para realizar un Diagnóstico de las Necesidades de Formación Continua de los profesores, a fin de identificar las áreas a mejorar dentro de los tres niveles educativos y de estudios formales que desean realizar. Bajo el supuesto de que cubriendo esas áreas habrá una mejora en la calidad educativa en el Estado de Guanajuato, esta investigación se sitúa en el municipio de Victoria, Guanajuato, (Guevara-Sanginés, Pons Durán, y Martínez Hernández, 2013) para realizar propuestas de formación formal acorde a las necesidades del municipio.

Participantes. En el municipio de Victoria se encuestó a 86 profesores distribuidos en 18 escuelas, siendo 62 (72.01%) mujeres y 24 (27.91%) hombres, con una edad promedio 39.97 y una desviación estándar de 9.39, de los cuales 17 se desempeñan en preescolar, 35 en primaria y 34 en secundaria; más de la mitad cuenta con la Licenciatura (60.47%) una cuarta parte tiene otros estudios o normal básica (22.10%) y solamente el 12.79% cuenta con un posgrado.

Instrumento. El instrumento utilizado se diseñó especialmente para este proyecto; está constituido por 51 reactivos, separados en ocho áreas temáticas: datos institucionales (6), datos generales del encuestado (19), conocimientos (5), desarrollo psicopedagógico (9), desarrollo de personal (2), factor académico-administrativo (4), profesionalización (5) y opinión libre (1) Se aplicó a los profesores frente a grupo, directores del plantel educativo, supervisores de área, jefes de sector y auxiliares técnico pedagógicos (ATP's). Para este estudio se emplearon tres preguntas la primera sobre deseo de seguir realizando estudios formales, la segunda sobre la preferencia de estudios que desearían continuar y la tercera en qué modalidad sería.

Conducción del estudio. El trabajo de campo se realizó mediante la aplicación de la encuesta, a través de la Secretaría de Educación de Guanajuato para cada escuela se preparó un sobre con los cuestionarios correspondientes a los profesores de las escuelas determinadas en la muestra estatal. A su vez estos fueron entregados a los supervisores de las escuelas para su aplicación. Inmediatamente se recopilaban todos los sobres y se procedió a su captura conforme se iban recibiendo.

Análisis de datos Se realizó un análisis de distribución de frecuencias para identificar si desean realizar estudios formales el nivel de estudios de su interés y la modalidad que prefieren, luego se hicieron pruebas de independencia (X^2) relacionándose con el nivel educativo y el sexo para determinar si existen diferencias significativas.

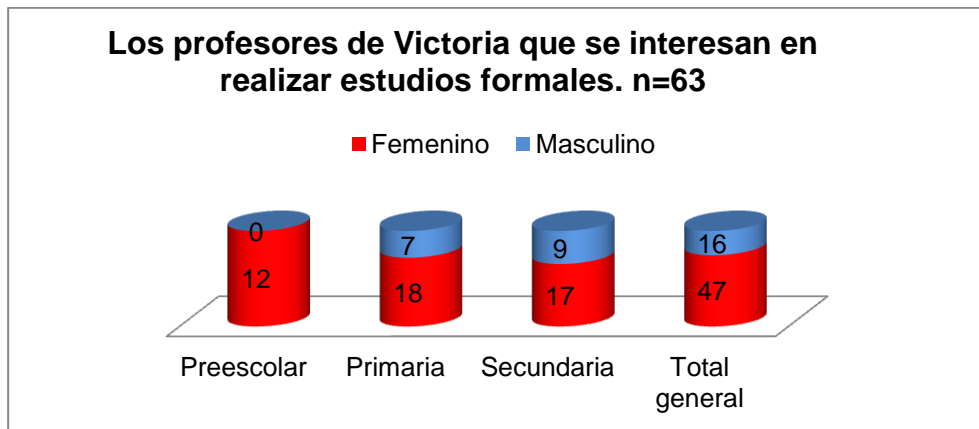
5. RESULTADOS

Se encontró que de los 86 profesores encuestados en el municipio de Victoria 63 (73.26%) quieren seguir realizando estudios formales y 23 (26.74%) no desean hacerlo. Esta tendencia es estadísticamente significativa ($Z=4.6$, g.l.=82, $p<0.01$) (Gráfica 1).



Gráfica 1. Distribución de los profesores de Victoria Gto., con respecto a si desean continuar realizando estudios formales.

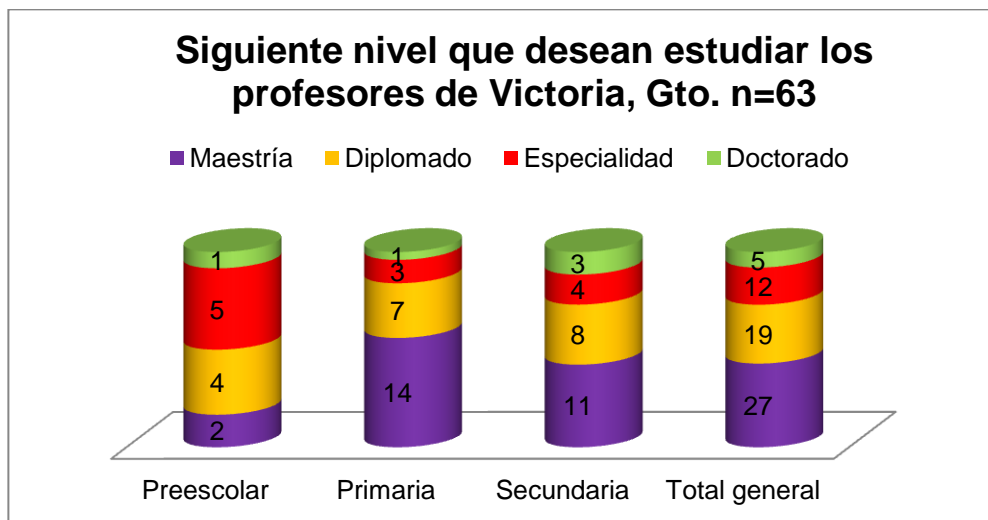
De los 63 que contestaron que sí desean seguir realizando estudios formales (Gráfica 2) se encontró que 47 (75%) son mujeres y 16 (25%) son hombres; además 12 son profesoras de preescolar, 25 profesores de primaria y 26 profesores de secundaria: no se encontraron diferencias significativas con respecto al sexo ($X^2 = 0.7377$, g.l.=1, $p=n.s.$) y al nivel educativo ($X^2 = 0.300$, g.l.=2, $p=n.s.$).



Gráfica 2. Distribución de profesores por nivel educativo y sexo que desean continuar realizando estudios formales.

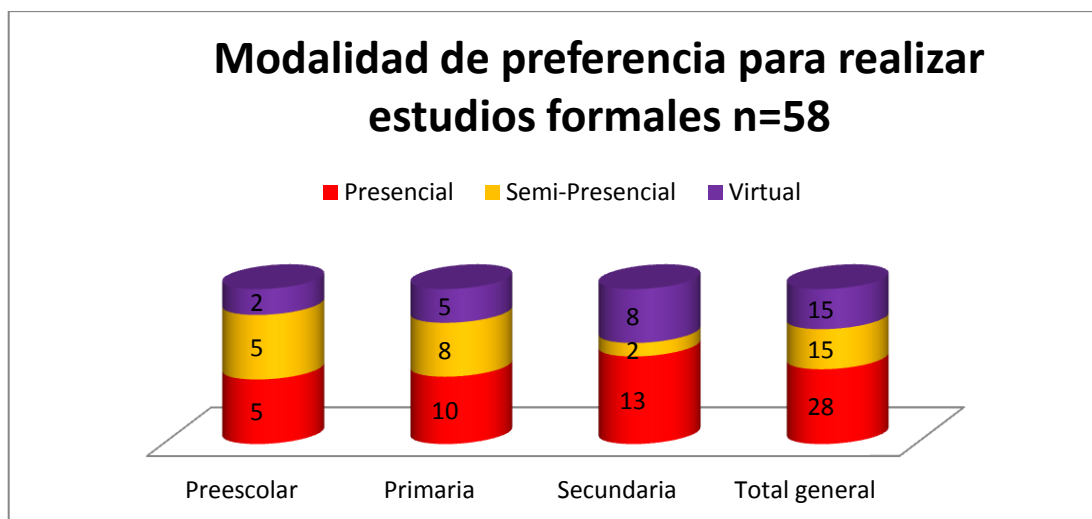
De los profesores que quieren continuar realizando estudios formales 27 (42.86%) quieren una maestría, otros 19 (30.16%) profesores les gustaría hacer un diplomado, además 12 (19.05%) profesores desean estudiar una especialidad y solamente 5 (7.94%) piensan en hacer un Doctorado y no se encontraron diferencias ni con el sexo ni el nivel educativo ($\chi^2=5.340$, g.l. =2, $p=n.s$) (Gráfica 3).

Aunque se encontró variedad en las preferencias, pues las profesoras de preescolar prefieren continuar una especialidad; en primaria las mujeres prefieren una maestría y los hombres una especialidad; mientras que en secundaria tanto hombres como mujeres se inclinan por la maestría.



Gráfica 3. Tipo de estudios que desean realizar los profesores de Victoria, Gto de acuerdo al nivel educativo en que laboran.

De los 58 que indicaron la modalidad en que desean seguir estudiando (Gráfica 4) en el sistema formal cerca de la mitad se inclinó por la educación presencial; una cuarta parte por la semipresencial y la otra por la virtual. En este caso, no se encontraron diferencias significativas por sexo ($X^2 = 3.129$, g.l. =2, p= n.s) ni por nivel educativo ($X^2 = 6.280$, g.l =4, p= n.s) en que se desempeñan los profesores.



Gráfica 4. Modalidad que prefieren los profesores de Victoria, Gto. Realizar estudios formales.

6. CONCLUSIONES

Se concluye que la mayoría de profesores de Victoria desean realizar estudios formales, les interesa superarse y mantenerse actualizados; la mayoría de preescolar se inclina por los diplomados o especialidades, en cambio los de primaria y secundaria por la maestría y los tres niveles prefieren la educación presencial, y solo algunos se inclinan por la educación virtual. Estos resultados indican la necesidad manifiesta de los docentes de querer superarse para mejorar su labor educativa. Las diferencias por nivel educativo indican que la formación de los profesores debe ser consistente con necesidades e intereses de cada nivel educativo.

Ante las nuevas demandas que se ejercerán sobre los maestros, se debe renovar los esfuerzos en la formación y el perfeccionamiento de los docentes. Además es necesario fortalecer los centros de formación docente elevando el nivel de sus formadores y que el perfeccionamiento docente este fundamentado en el criterio de aprender a aprender.

REFERENCIAS

1. Consejo Nacional de Población. (CONAPO) (2005). Principales indicadores de marginación humana. México: Extraído el 25 de abril del 2010 de http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=331&Itemid=15
2. Díaz Barriga, A. (1990). "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", en Cuadernos del CESU núm 20, México: CESU-UNAM.

3. Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Paris: UNESCO.
4. Gobierno del Estado de Guanajuato. (2010). Información general del municipio de Victoria. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de: <http://www.guanajuato.gob.mx/gto/index.php>
5. Guevara, M., Woitrin E., Martínez Hernández, A.C. y Rodríguez Partida, H. (1999). Y ¿Quién desea estudiar en la Universidad de Guanajuato? Censo de aspirantes de licenciatura en 1997. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
6. Guevara-Sangines, M., Pons Duran, F. y Martínez Hernández A. (2013). Hacia la profesionalización de los profesores leoneses: Detección de Necesidades. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
7. Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2005). Censo de Población y Vivienda 2005. Extraído el 24 de abril del 2015 de <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10215>
8. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (2005). Enciclopedia de los municipios de México. Tomo los Municipios del Estado de Guanajuato. Editada en los años de 1987 y 1988 por el entonces Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. 2005. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Guanajuato. Extraído el 9 de marzo del 2014 de http://www.inafed.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC_Enciclopedia.
9. México PISA 2012 Resumen ejecutivo http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Resumen_Ejecutivo.pdf
10. Nikerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1998). Enseñar a pensar; Aspectos de la aptitud intelectual. España: Paidós. PISA (2012)
11. Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J. (1997). ¿Qué es ser profesional docente?. Universidad de Salamanca España. Extraído el 8 de enero de 2016 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71831/1/Que_es_ser_profesional_docente%3F.pdf
12. SEG. (2008). Proeduca. Formación Integral. Programa Sectorial de Educación, visión 2012. Guanajuato: Gobierno del Estado.
13. SEP. (2008). Lineamientos de participación de las instituciones de educación superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009. México: Secretaría de Educación Pública.
14. Torres, R. M. (1996) Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. <http://www.fronesis.org>
15. UNESCO. (1994). Declaración de la 44a. reunión de la conferencia internacional de educación. unesdoc.unesco.org/images/0010/001002/100207sb.pdf.

ANSIEDAD EN ADOLESCENTES DE 13 A 15 AÑOS DE LA SECUNDARIA JOSÉ ROLÓN FORÁNEA #64 EN TEPATITLAN DE MORELOS, JALISCO. (2016)

Martín-Franco, L.C.¹, De La Torre-Ibarra, C.², Barba-González, E.L.¹, Romo-Rodríguez, M.G.¹, Sánchez-González, V. J.¹, Villanueva-Yerenas, Ma. de los A.¹

¹Departamento de Clínicas, Centro Universitario de Los Altos, U. de G.m²Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de Los Altos, U. de G.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: La ansiedad es parte normal de la vida que actúa como un timbre de alarma para el cerebro, es una sensación de preocupación que nos advierte sobre las amenazas y nos induce a tomar medidas, pero cuando se vuelve constante puede convertirse en un trastorno.

OBJETIVOS: Identificar los niveles de ansiedad en adolescentes de 13 a 15 años.

MATERIAL Y MÉTODOS: Es una investigación observacional, descriptiva y trasversal, la n=151, fue seleccionada según criterios de inclusión. Se solicitó autorización de autoridades escolares y el consentimiento informado a los padres y/o tutores. Se procedió a la aplicación del Inventario de Beck.

RESULTADOS: Todos los participantes presentan algún nivel de ansiedad, siendo el 56%, mujeres y el 44% hombres. En las mujeres predomina la ansiedad mínima 32%, seguida de la grave 25% y moderada 23%. La ansiedad leve se presenta en un 20% de las adolescentes. Por otro lado, en los hombres se observó mayor incidencia de ansiedad mínima 47%, y leve en un 26%. La ansiedad moderada y grave representa el 17% y 12% respectivamente.

CONCLUSIONES: Estos trastornos son difíciles de reconocer y muchos de los que los sufren, se avergüenzan o ignoran la realidad de que éstos pueden ser tratados efectivamente. Por ello, es importante que la familia esté al tanto de todos los procesos de cambio por los que pasan sus hijos.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo de grandes cambios cognitivos, psicosociales, físicos y emocionales, lo que aquí ocurra en el ámbito de la comprensión de la salud y de la adquisición de hábitos puede tener gran importancia en etapas posteriores de la vida. Es la edad en la que se desarrollan y afianzan muchos de los hábitos saludables como la práctica habitual de ejercicio físico, dormir las horas necesarias y llevar una dieta saludable entre otros. Al mismo tiempo, también se desarrollan diversas conductas perjudiciales, que pueden tener consecuencias inmediatas o a largo plazo para la salud, como pueden ser el sedentarismo, llevar una dieta poco saludable o el consumo de tabaco, de alcohol, de drogas, etc. La aparición y el mantenimiento de conductas perjudiciales para la salud se deben a factores tanto de índole psicosocial como de personalidad o cognitivo. Durante la adolescencia el cuerpo de los jóvenes sufre importantes modificaciones que le hacen pasar desde una apariencia infantil a otra propia de adultos. Son

transformaciones físicas externas e internas que provocan la madurez sexual y un considerable desarrollo de la fuerza y resistencia física¹.

2. TEORÍA

La ansiedad actúa como un timbre de alarma para el cerebro. Cuando nos enfrentamos a un peligro, la alarma se activa para pedirle al cuerpo que nos proteja. Las personas se sienten ansiosas cuando están en peligro y necesitan llegar a un lugar seguro. La necesidad de tener éxito también causa ansiedad. Los adolescentes podrían sentirse ansiosos haciendo sus deberes escolares o aprendiendo a manejar, por ejemplo. En muchos casos, sentir ansiedad es perfectamente normal.

En los trastornos de ansiedad, el cuerpo responde como si estuviera en peligro; sin embargo, esta respuesta es inapropiada. A veces, la ansiedad es enormemente desproporcionada respecto a la amenaza que la desencadena; en otros casos, la ansiedad se presenta aunque no exista ninguna amenaza o peligro definido. Los trastornos de ansiedad suelen alterar el trabajo, el colegio y las relaciones personales del adolescente, estos trastornos de ansiedad se empiezan a diagnosticar a los 14 años y en algunos casos aún más temprano. Los síntomas tienden a ser crónicos, pero tienen buen pronóstico si la familia del adolescente o el propio joven identifican síntomas de que está empezando a sufrir problemas con la ansiedad. La pubertad es una etapa muy inestable y por eso los trastornos de ansiedad aparecen con más frecuencia. Cuando se termina la infancia, el adolescente empieza a tener más responsabilidades hacia la familia y la sociedad y eso genera miedos en el joven. Influyen varios factores para que se desarrolle este trastorno que muchas veces se suele confundir con un estado pasajero. La historia familiar, es decir, los antecedentes genéticos; las características de su entorno, que incluye su ambiente social y sus familiares directos, su personalidad y su estado emocional que incluye sus circunstancias sus creencias y sus sentimientos, determinarán la aparición o no del trastorno. Hay que diferenciar también entre la ansiedad fisiológica: que se pone en marcha ante un peligro inmediato y tiene un carácter adaptativo; su finalidad última es salvaguardar la integridad del individuo y la ansiedad patológica, en la que se desencadena sin que exista una circunstancia ambiental que la justifique o, existiendo esa circunstancia, su intensidad y frecuencia son desproporcionadas.

Los síntomas y trastornos de ansiedad y depresión son con mucho los problemas psicológicos más prevalentes, tanto en adultos como en niños y adolescentes². Partiendo del sistema de clasificación y diagnóstico actual más utilizado en España y en todos los países occidentales, i.e., el DSM-5 (APA, 2015), al menos se reconocen los siguientes 7 tipos de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: trastorno de ansiedad de separación, trastorno de pánico, trastorno de ansiedad generalizada, fobia específica, fobia social, trastorno de estrés postraumático y trastorno obsesivo-compulsivo. La mayor parte de los estudios epidemiológicos sugieren que los miedos y las fobias, la ansiedad de separación, el trastorno de pánico, el trastorno de ansiedad generalizada y la depresión son fenómenos muy comunes en los niños y adolescentes, con tasas de prevalencia que superan cada uno el 5% de la población infantojuvenil^{3,4,5,6}. Los síntomas subclínicos de estos trastornos, que se dan en niños o adolescentes que nunca han sido clínicamente diagnosticados, se encuentran en más del 30% de la población de niños y adolescentes. Otros síntomas o síndromes, como los relacionados con el trastorno obsesivo-compulsivo o el trastorno de estrés postraumático, son menos frecuentes en la población infantojuvenil. Otro aspecto importante a resaltar es la elevada comorbilidad que se da entre los trastornos de ansiedad y el trastorno depresivo mayor, con tasas comunes situadas en torno al 40% de comorbilidad⁷.

La presente investigación se enfocó en la identificación de los niveles de ansiedad en adolescentes de una secundaria pública de la Ciudad de Tepatlán de Morelos, Jal., así como su distribución por sexo.

3. MÉTODO

Participantes:

Participaron voluntariamente 151 estudiantes de la Secundaria # 64 José Rolón de la Ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jal. Los participantes pertenecían a ambos sexos, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, y fueron seleccionados según criterios de inclusión.

Instrumento:

Se utilizó la versión española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)⁸, diseñado específicamente para medir los síntomas somáticos de la ansiedad clínica, el estado de ansiedad prolongada, así como en cuadros depresivos. Se utiliza en entornos clínicos, en personas de 13 años o más. El inventario consiste en 21 ítems que se puntúan en una escala de tipo Likert (de 4 puntos, desde “En absoluto” hasta “Gravemente”) y que evalúan distintos síntomas relacionados con los trastornos de angustia y ansiedad generalizada. Este inventario se considera confiable y válido para medir la ansiedad.

Procedimiento:

Se solicitó autorización a los directivos de la institución para la realización del estudio y se habló con los padres y/o tutores de los adolescentes, quienes firmaron un documento de consentimiento informado como indicador de su aprobación para que sus hijos participaran en el estudio. Posteriormente, se proporcionaron los inventarios a los estudiantes para ser respondidos según su criterio y de manera anónima.

Análisis de datos:

Los datos fueron procesados y analizados en el programa Microsoft Excel 2010 para Windows. Se identificaron los distintos niveles de ansiedad presentes y su incidencia en cada sexo.

4. RESULTADOS

La Figura 1 muestra el porcentaje de adolescentes de sexo femenino y sexo masculino que participaron en el estudio, siendo el 56% y 44 % respectivamente. Los resultados mostraron que el total de los adolescentes participantes presentan algún nivel de ansiedad.

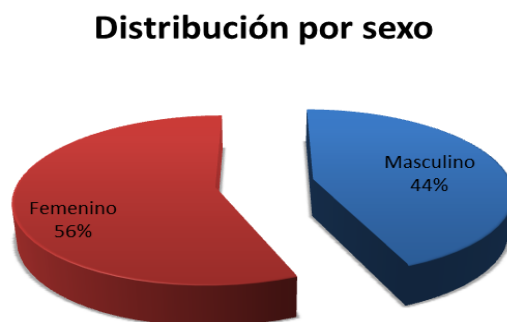


Fig. 1. Muestra el porcentaje de adolescentes de sexo femenino y masculino participantes en el estudio.

La Figura 2 muestra los niveles de ansiedad en adolescentes de sexo femenino. Se observó que en las adolescentes predomina la ansiedad mínima (32%), seguida de la ansiedad grave (25%) y la ansiedad moderada (23%), mientras que la ansiedad leve se presenta en un 20% de los adolescentes.

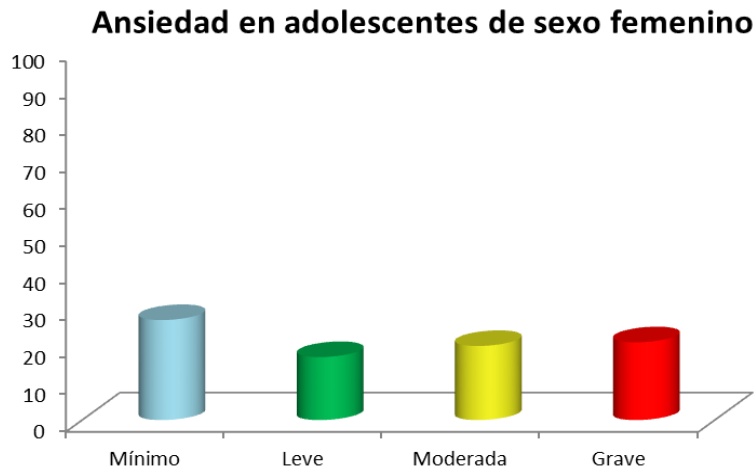


Fig. 2. Muestra los porcentajes de cada nivel de ansiedad presentes en los adolescentes de sexo femenino.

Por otro lado, en la población de sexo masculino (Fig. 3) se observa mayor incidencia de ansiedad mínima (47%), mientras que la ansiedad leve se presenta en el 26% de los adolescentes. La ansiedad moderada y grave se presenta en el 17% y 12% de los adolescentes, respectivamente.

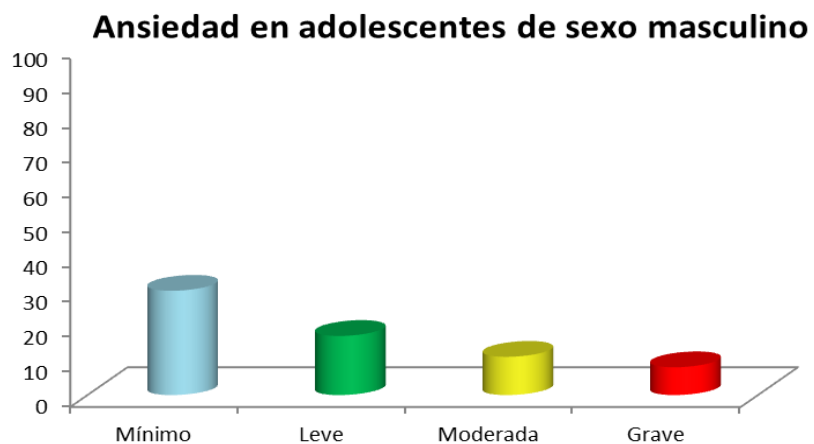


Fig. 3. Muestra los porcentajes de cada nivel de ansiedad presentes en los adolescentes de sexo masculino.

5. CONCLUSIONES

Los trastornos de ansiedad son problemáticas frecuentes que afectan la calidad de vida, relaciones interpersonales y el desempeño académico de los adolescentes, llegando incluso a la deserción.

Los resultados mostraron que el total de los adolescentes participantes presentan algún nivel de ansiedad, observándose que los niveles de ansiedad moderada y grave son mayores en los adolescentes de sexo femenino. Este dato coincide con diversos estudios que señalan una mayor incidencia de trastornos de ansiedad en las mujeres.⁹

Es necesario profundizar en la identificación de las causas de la ansiedad en cada adolescente, puntualizando los antecedentes genéticos y los distintos elementos de su entorno social y familiar, su personalidad, creencias y sentimientos, lo que permitirá la elaboración de programas preventivos que incluyan el entrenamiento en habilidades de afrontamiento, así como la adquisición de herramientas como son las técnicas de respiración, relajación, solución de problemas, habilidades de interacción social, entre otras, con el fin de lograr un desarrollo sano de la personalidad y se capacite en el manejo de la ansiedad, sabiendo salir adelante de las circunstancias problemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Latorre, J. & Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10, 1, 112-125.
2. Sandín, B., Valiente, R. & Chorot, P. (2009). RCADS: evaluación de los síntomas de los trastornos de ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 14, 3, 193-206.
3. Echeburúa, E. & de Corral, P. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
4. Méndez, X., Orgilés, M., & Espada, J. (2008). *Ansiedad de separación: Psicopatología, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
5. Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
6. Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M. & Lostao, L. (2008). SA-45: Forma abreviada del SCL90. *Psicothema*, 20, 284-290.
7. Vallance, A. & Garralda, E. (2008). Anxiety disorders in children and adolescents. *Psychiatry*, 7, 325-330.
8. Sanz, J., Vallar, F., de la Guía, E. & Hernández, A. (2011). *Adaptación Española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)*. España: Pearson Educación, S.A.
9. Medina-Mora, M., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., ... & Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalence of mental disorders and use of services: Results from the Mexican National Survey of Psychiatric Epidemiology. *Salud Mental*, 26, 4, 1-16.

PROPUESTA PARA PROPICIAR LA PARTICIPACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA.

Mariana Lisset Rico Rojas ¹ y Joaquin Estevez Delgado ²

¹ Universidad Pedagógica Nacional. ² Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

RESUMEN

Frente a los problemas sociales crecientes, es necesario aprovechar cada uno de los diferentes entornos que permitan plantear soluciones, uno de estos entornos es la escuela, espacio en el que no solo se enseña sino que además se educa. Dado que en ella se tiene un ambiente socializador que nos puede ayudar a solucionar algunos de los problemas sociales es necesario educar en la fortaleza de valores, la aceptación de él educando y los demás, todas estas actitudes se ven favorecidas con la educación resiliente. En este trabajo se presenta una propuesta para propiciar el desarrollo de la resiliencia así como la participación activa del niño de manera particular o en grupo.

1. INTRODUCCIÓN

La resiliencia ha sido objeto de estudio para diferentes etapas de la vida del ser humano, sobre la vejes se encuentran los trabajos de Cárdenas A, López L (2008), Cárdenas A, López AL (2010), Ong A, Edwards L, Bergeman C (2006). Para una revisión bibliográfica ver el trabajo de Cárdenas-Jiménez, Andrea; López-Díaz, Alba L (2011) en el se lleva a cabo un estudio sobre la caracterización de la resiliencia y vejes presentes en publicaciones en el periodo de 1990 y 2006. Una revisión del concepto de resiliencia en la adolescencia y particularmente sobre los instrumentos de medición es llevado a cabo por Vinaccia Stefano et al (2007). Con relación al estudio de la resiliencia en los niños un trabajo que llevo 30 años en el se realiza un estudio longitudinal con 698 niños nacidos en Hawai en condiciones adversas, el seguimiento de estos niños, 30 años después muestra que el 80% de ellos había evolucionado positivamente siendo adultos competentes y bien integrados (Kotliarenko, Cáceres, & Fontecilla, 1997). El impacto de la resiliencia también ha sido medida, mostrando que niños herido no está necesariamente condenado a ser un adulto fracasado (Vera, Carbelo & Vecina 2006). También ha sido abordada la resiliencia en diferentes contextos algunos trabajos son los presentados por Ehrensaft E, Tousignant M (2003), Manciaux M (2003), Suárez E (2004), Waller M (2001) estos enfocados sobre cuestiones de ecología y desmitificación de la resiliencia.

Por otro la actividad de los alumnos de preescolar en clases ha sido y es una constante preocupación de todos aquellos que de una u otra forma estamos frente a grupo, dado que este es su primer contacto que el niño tendrá a lo largo de su vida de estudiante, lo que el niño aprenda repercutirá en la mayoría de los casos en su vida futura y dado que esta en una etapa formativa, educativa y psicológica, es importante que éste desarrolle su potencial educativo y psicológico. Un elemento que está presente en la conducta del ser humano es su nivel de resiliencia, ejemplo de ello son Nelson Mandela, Víctor Frankl (2013). Aunque el término resiliencia surge en el entorno del área de la física este ha sido extrapolado en áreas de psicología y pedagogía. El término en educación está orientado a la psicología positiva, sin embargo la resiliencia en las personas no se

limita a resistir, si no a la reconstrucción emocional de la persona conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone (se desarrolla tras una pausa) y se reconstruye (Manciaux, 2003, 2003a). Milgran y Palti (1993) definen a los niños y niñas resilientes como “aquellos que se enfrentan bien a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida”. Osborn indica un concepto genérico que se refiere a la resiliencia como “una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños”. Una revisión sobre teorías surgidas en las últimas tres décadas alrededor de la capacidad que poseen los niños y las niñas para afrontar situaciones adversas fue presentado por García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). En el se realiza una revisión de las definiciones del concepto, clasificándolas en términos de los conceptos de adaptabilidad, capacidad y competencia según la relación que hacen los autores. Ellos identifican dos momentos en la evolución teórica del enfoque y analizan los fundamentos psicológicos, los factores de personalidad, y el temperamento, como categorías asociadas al concepto Resiliencia. Un punto relevante de su investigación es el análisis de las implicaciones prácticas en programas que promueven la construcción de la Resiliencia, basados en el reconocimiento de la importancia de los entornos -familia, comunidad, Estado- en interacción continua con el individuo, su trabajo se enfoca a programas que se han desarrollado en países como Perú, Argentina y Brasil.

El presente trabajo se centra al planteamiento de una propuesta para propiciar la resiliencias y participación, el presente trabajo es organizado en la siguiente manera: en la siguiente sección se realiza el origen de la propuesta a partir de una necesidad en el aula, la sección 3 es dedicada al planteamiento de la propuesta, en esta, dado el espacio únicamente se dan algunas de las actividades propuesta, la propuesta general puede ser revisada en el trabajo presentado por Rico Rojas Mariana L. (2016), el trabajo finaliza con la sección de conclusiones.

2. ORIGEN DE LA PROPUESTA

La infancia es la etapa más importante en el desarrollo del ser humano, ya que todas las experiencias que el niño vive en sus primeros años de vida son fundamentales para la adquisición del conocimiento y el buen manejo de sus habilidades cognitivas y sociales, ya que los cambios que sucedan en él serán proporcionales a los incentivos que reciba tanto de las personas en su núcleo familiar como en su entorno social en los que se desenvuelve cotidianamente. Conscientes de la responsabilidad moral y social que tenemos los adultos con los niños y las niñas, consideramos que las prácticas que ejercen los maestros, son un factor determinante en el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los mismos. Es por ello, que se puede ver el enfoque de resiliencia como alternativa de trabajo, un valor considerable, en tanto nos permite ampliar el horizonte, reconocer y privilegiar los aspectos positivos, creativos y saludables del niño, la familia y la comunidad.

Un problema presente en el preescolar es la poca participación de los niños, por lo tanto, existe una necesidad de emprender dinámicas que propicien principalmente la participación y como componente adicional la resiliencia, para que de esta manera se pueda desarrollar de una mejor forma la confianza en los niños y por ende sean participativos, trabajen en equipos, desarrollen la empatía, la autoestima, así como la seguridad para expresar lo quiere y piensa.

El problema de investigación del presente proyecto atiende a la importancia de desarrollar dinámicas grupales que beneficien la participación y resiliencia, esto con la finalidad de desarrollar estrategias que favorezcan la participación, el trabajo en equipo y la resiliencia. Las dinámicas de grupo poseen una gran influencia en el aprendizaje y asimilación de los alumnos, por lo que les ayuda a obtener mejores resultados académicos. Tienen un enorme potencial para extraer y promover valores positivos en quienes participan de ellas. El interés principal es apoyar y

desarrollar estrategias adecuadas para la edad de preescolar de manera que se pueda favorecer el desarrollo de habilidades, sobretodo en la competencia de la comunicación y trabajo en equipo.

Se pueden plantear una variedad de propuestas con enfoques diversos, sin embargo en esta ocasión creemos adecuado considerar únicamente dos enfoques, que son, “Yo y los demás” y “Arte y resiliencia”, con estos dos enfoques exploraremos la relación del niño consigo mismo y su relación con los demás y la expresión de ellos a través del arte.

3. LA PROPUESTA

La creatividad, si bien en una condición inherente al ser humano, el estímulo de la misma favorece su desarrollo. En muchos casos se puede transformar en una creación artística, entendiendo al *arte* como medio de una expresión humana de carácter creativo. Dado esta estrecha relación entre Resiliencia, Creación y Arte nos hemos propuesto desarrollar actividades que permitan al niño sentirse en libertad para poder plasmar su sentir y gustos. (Palacios, 2006)

Para la realización de este proyecto utilizaremos técnicas de arte para poder promover la resiliencia, ya que el arte forma parte dentro de la corriente constructivista permitiéndole al niño experimentar, expresar ideas y proponer nuevas formas de trabajo. El arte usa el proceso de los niños para mejorar el bien estar físico, mental y emocional (Valdivia 2009). Se basa en la creencia de que el proceso creativo ayuda a desarrollar habilidades interpersonales, manejo de conducta, reduce el stress, aumenta el auto estima, la autoconciencia y la introspección.

A continuación se presenta una serie de dinámicas que buscan como principal objetivo promover la participación y resiliencia en los niños. Que buscan favorecer la enseñanza hacia diferentes áreas como las matemáticas, la lectura, las artes plásticas y desarrollo de habilidades psicomotrices. La adquisición de conocimiento y habilidades se realizan mediante actividades recurrentes que mejoran sus destrezas. Estas actividades están divididas en dos grupos “Yo y los Demás” y “Arte y Resiliencia”.

3.1 Yo y mi relación con los demás

Estas son actividades enfocadas al desarrollo personal del niño y a su relación con los demás.

- Actividad número 1

“YO SOY”

Objetivos: Que los niños aprendan a reconocer sus preferencias compartiéndolas con sus compañeros, afianzando su personalidad.

Desarrollo: Cada niño trabajara de manera individual, se le proporcionara revistas, periódicos y una cartulina. Se les pedirá a los niños que recorten las actividades que más les gusten, así como también alimentos favoritos, después de que los niños tengan el material, se les pedirá que lo peguen en la cartulina y posterior a ello realizaremos un círculo y se les invitara a que expliquen su trabajo.

Recursos: Revistas, periódico, publicidad en papel, tijeras, cartulina y pegamento.

Lugar: Salón de clases

Tiempo: 45min

- Actividad número 2

“MI FAMILIA”

Objetivos: El principal objetivo de estas actividades que los niños se desinhiban, presentándonos por medio de imágenes a su familia, ya que es el medio más del que más conocen.

Desarrollo: Se les pedirá con anticipación fotos a los niños o copias de estas para trabajar en el aula, se les invitara a los niños a que peguen las imágenes agrupándolas por mi familia, la familia de mi papá y la familia de mi mamá. Posteriormente se les exhortara para que nos presenten su trabajo.

Lugar: Salón de clases.

Tiempo: 30 min.

- Actividad número 3

“TODOS SOMOS DIFERENTES”

Objetivos: Que los niños reconozcan que todos somos diferentes y es buena la diversidad.

Desarrollo: Les contare un cuento titulado “El monstruo de las emociones ” por medio de guiñoles, posteriormente se les exhortara a que nos comenten lo que entendieron del cuento y realicen un dibujo sobre las emociones que sienten y coloreen su propio dibujo de monstruo, recordándoles el color de cada emoción.

Recursos: Papel, crayolas y cuento.

Tiempo: 30 min.

Recomendación: Este cuento explicar a los niños qué son todas esas cosas que nos pasan y cómo se controlan. Para poder hablar sobre temas que involucren emociones, primero tenemos que indagar que es lo que ellos piensan y que son los valores para estar todos en sintonía.

- Actividad número 4

“YO APOYO”

Objetivos: Que los niños aprendan de actitudes de empatía.

Desarrollo: Esta actividad la a identificar actitudes negativas y apoyen a sus compañeros en la solución de problemas, podremos desarrollar de diferentes maneras, por medio de la dramatización, por medio del cuento o guiñoles.

Realizaremos una dramatización q antes hayamos leído de un cuento donde se plante una problemática, pero en la dramatización el niño que quiera dar una sugerencia de solución la podrá proponer y actuar. De esa manera estamos promoviendo en los niños la iniciativa y el apoyo a los demás en diferentes situaciones.

Recursos: mascararas, disfraces de papel v maquillaje, cuentos, Guiñoles, marionetas.

Lugar: Aula, patio.

Tiempo: 30min.

- Actividad número 5

“BUENAS NOTICIAS”

Objetivos: Que los niños le brinden a sus compañeros aprecio y cariño.

Desarrollo: Se colocaran a los niños en equipo de dos y cada niño presentará a su compañero y mencionara una lista de cualidades y actitudes positivas sobre su compañero. Se sugiere que en esta actividad haya una rotación de los niños, de tal manera que no queden siempre las mismas parejas.

Recursos: Espacios agradables

Lugar: Aula o patio.

Tiempo: 20 min.

- Actividad número 6

“SEGUNDA OPORTUNIDAD”

Objetivos: Reflexionar y ser capaz de dar otra oportunidad a la persona que se ha portado mal con él.

Desarrollo: Para desarrollar esta actividad se llevara a cabo una asamblea en grupo, donde recuerden una situación en la que alguien no se haya comportado con él de forma correcta, posteriormente se les pedirá que compartan la situación vivida; se les invitara a los niños involucrados a reflexionar sobre lo sucedido.

Recursos: Sillas

Lugar: Salón

Tiempo: 30.

3.2 Arte y resiliencia

Estas son actividades que invitan a explorar y plasmar sus ideas por medio de la plástica con enfoque de resiliencia.

- Actividad número 7

“ESTE ES NUESTRO CUENTO”

Objetivos: Que el niño desarrollé la imaginación por medio de la invención de un cuento, trabajo en equipo, respeto a los demás.

Desarrollo: Se realizaran grupos de cuatro integrantes, los cuales deberán trabajar en equipo en el desarrollo de una historia, modelaran con plastilina a los personajes principales de su historia, después la presentaran a sus compañeros utilizando los personajes que realizaron.

Recursos: Plastilina de diferentes colores, mesas, cartulinas, crayones.

Lugar: Aula

Tiempo: 20 min.

- Actividad número 8

“AUTORETRATO”

Objetivo: A los niños les gusta expresarse y uno de los medios que más disfrutan es emplear pintura, en esta actividad se invita al niño a dar rienda suelta a su creatividad, poniendo en juego su capacidad de experimentar y de expresar como se ve el.

Desarrollo: Se les proporcionara un pliego de papel del tamaño de su cuerpo, cada uno utilizara el material que quiera para plasmar su figura en el papel.

Recursos: Pintura, papel rota folio, diamantina, crayolas, marcadores, pegamento.

Tiempo: 30 min.

Lugar: Aula.

- Actividad número 9

“EL JUEGO DEL ESPEJO”

Objetivos: Desarrollar la atención del niño y la capacidad de observación e imitación, de esta manera se estimula la coordinación de sus movimientos en patrón cruzado y estimula la expresión corporal.

.

Desarrollo: Ubicarse frente a frente con el niño. Explicarle que ahora van a jugar a imitar los movimientos de cada uno. Se puede emplear un espejo para "ensayar la actividad", así el niño podrá verse y luego realizarlo sin el espejo.

Los movimientos que usted debe hacer en un inicio deben ser sencillos. Levantar los brazos, dar un giro, levantar las manos.

Debe jugar mucho con las expresiones de la cara, enfatizando mucho cada gesto: alegre, triste, aburrido, enfadado. De esta manera, le daremos el modelo al niño.

La actividad tiene como fin entretener al niño, por lo tanto, recordemos que la capacidad de atención de los niños es corta.

Recursos: El propio cuerpo.

Tiempo: 20 min.

Lugar: Salón de clases

- Actividad numero 10

“COLLAGE DIVERTIDO”

Propósito: Esta es una actividad vamos a utilizar el rasgado, esta técnica le permite al niño ejercitar su motricidad fina y realizar sus propias creaciones, favoreciendo la autoestima y su creatividad.

Desarrollo: La técnica consiste en hacer una composición, rasgar las tiras de papel, periódico o revista, luego enrollarlas y colocarlas en varias partes de la composición, esta técnica va acompañada con pintura, crayolas y marcadores finos.

Recursos: Papel de china, periódico, revistas, sopita, crayolas, lentejuelas de colores y Resistol.

Tiempo: 30 min.

Lugar: Aula.

4. CONCLUSIONES

Como resultado de una revisión bibliográfica sobre la resiliencia en diferentes etapas de la vida y ámbitos, se ha determinado la importancia de implementar actividades para desarrollar la resiliencia. Por lo que se ha desarrollado una propuesta que atiende a una necesidad de alumnos de preescolar enfocada a desarrollar la resiliencia en etapas tempranas del ser humano, aplicables en las escuelas de preescolar. La propuesta presentada se desarrolla en base a una serie de actividades, este trabajo ha sido continuado y una evaluación de la propuesta a través de instrumentos validados podrá ser presentada en trabajos futuros.

AGRADECIMIENTOS.

Agradecemos al Jardín de niños Rufino Tamayo por las facilidades brindadas y en especial a la M.C. Valentina Acosta Rosales por su tiempo, apoyo y disposición durante la realización de este trabajo, así como a la UMSNH y a la UPN por las facilidades brindadas durante el desarrollo de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cárdenas A, López L (2008). Resiliencia ante la vejez, la discapacidad y la pobreza: historia oral de vida. III Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud. Escuela Graduada de Salud Pública, Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico. Libro de Resúmenes; 2008 May 6-9; San Juan, Puerto Rico; p. 122-123
2. Cárdenas A, López AL (2010). Analysis Matrix of Resilience in the Face of Disability, Old Age and Poverty', *International Journal of Disability, Development and Education.*; 57 (2):175-189.
3. Cárdenas-Jiménez, Andrea; López-Díaz, Alba L (2011). Resiliencia en la vejez *Revista de Salud Pública*, vol. 13, núm. 3, pp. 528-54
4. Ehrensaft E, Tousignant M (2003). *Ecología Social y Humana de la Resiliencia*. En: Manciaux M. *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa
5. García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
6. González Arriata López Fuentes Norma Ivonne y Valdez Medina José Luis, *Resiliencia en Niños*, *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, diciembre, 2007, pp. 38-50
7. Kotliarenko, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
8. Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa
9. Manciaux M (2003a). *La resiliencia ¿mito o realidad?* En: Manciaux M. *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
10. Milgram, N. & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, (27), pp. 207- 221.

11. Ong A, Edwards L, Bergeman C (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences*; 41:1263-1273.
12. Suárez E (2004). Resiliencia y Subjetividad. En Melillo A, Suarez E, Rodriguez D. (Comp.). *Resiliencia y Subjetividad. Los Ciclos de la Vida*: Buenos Aires: Paidos;
13. Palacios, L. (2006). *El valor del arte en el proceso educativo*. Distrito Federal, Mexico: Reencuentro.
14. Rico Rojas Mariana L. (2016), *Dinámicas de grupo para propiciar la participación y resiliencia*, Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelia.
15. Valdivia Reynoso G (2009), *Arte terapia para niños con problemas de aprendizaje*, Taller de arte y diseño "Matisse"
16. Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49
17. Viktor Emil Frankl (2013), *El hombre en busca de sentido*, Editorial Paidos, ISBN: 9789688534250
18. Waller M (2001). Resilience in Ecosystemic Context: Evolution of the Concept. *American Journal of Orthopsychiatry*; 7(3):290-297

PERSPECTIVAS LEGALES DE LA MUJER ACTUAL

Lucía Muñoz Castañón¹, Rosa Aída Rivera Cornejo¹, Mónica Fabiola Reyes Delgado¹, Mónica Odila Rincón Delgado¹, Juan Ramiro Gutiérrez Hernández¹.

¹Universidad Autónoma de Zacatecas.

RESUMEN

La situación actual de la mujer hoy en día se vuelve cada vez más compleja por los distintos roles en los cuales se desenvuelve, tales como trabajadora, patrona, ama de casa, estudiante, esposa, y otras, sin embargo la legislación en este ámbito ha avanzado desde la protección de los derechos y obligaciones así como víctima y responsable de los delitos.

La conducta de las mujeres se regula por distintas leyes en varias ramas del derecho, en materia laboral la regulan algunas como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que en el artículo 123 establece los derechos de la mujer embarazada, de igual forma la Ley Federal del Trabajo y la Ley del Instituto Nacional de las mujeres, que en el contenido del artículo 4 establece promover y fomentar las condiciones de discriminación, igualdad y derechos de la mujer. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016)

La Legislación en materia de delitos contempla temas tales como la discriminación, los derechos reproductivos de la mujer, el feminicidio, el aborto y otros, regulados en el Código Penal Federal en los artículos 149, 199 Quáter, 325 y 329¹. Por lo anterior es vital que la mujer se mantenga informada y actualizada en aspectos legales, ya que el desconocimiento de las leyes no la exime de responsabilidad. (Código Penal Federal, 2016)

Por lo tanto en la medida que la mujer conozca las distintas leyes que regulan su actuación y a su vez la protegen, actuará con conocimiento de causa y estará preparada para enfrentar las distintas situaciones que enfrenta en el mundo actual.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la mujer ha ocupado un papel interesante dentro de la sociedad en general, la ha convertido una pieza clave dentro de los distintos ámbitos en los cuales se desenvuelve, sin embargo su actuación relacionada con los distintos roles sociales genera diversidad de comportamientos que están ligados intrínsecamente con las normas y leyes que rigen nuestro país, desafortunadamente muchas de ellas no se encuentran empapadas de los temas que las involucran legalmente.

Algunas por ser abogadas, administradoras, encargadas o responsables de distintos departamentos pueden tener conocimiento o al menos nociones, pero no todas las mujeres cuentan con las herramientas necesarias para poder defenderse o en el mejor de los casos, saber que leyes puede incumplir y cuál es la sanción a la que se hará acreedora.

Por lo tanto el presente tiene como objetivo: Describir los aspectos legales que involucran a la mujer en el mundo actual.

En nuestra cultura la mujer siempre ha sido símbolo de servicio para los demás, hoy debemos pensar de modo diferente, donde la mujer sea símbolo de servicio a la patria, que ese amor y compromiso con los suyos se transforme en compromiso con la localidad, el estado, y con el país. Por lo tanto la lucha debe ser por una verdadera inclusión democrática través de la inspiración que se transmita a aquellas que ni siquiera ven los límites que se han impuesto solas.

La Ley no puede cambiar por sí sola requiere de mujeres valiosas que hagan propuestas firmes y sólidas para un bienestar general, ese es el único camino a una verdadera democracia incluyente.

La legislación mexicana en materia de igualdad y no discriminación contra las mujeres es "pionera en la región". Sin embargo, esta normatividad de vanguardia no se traduce en mejores condiciones para las mujeres. Los feminicidios se incrementan: durante los primeros 4 años del sexenio pasado sumaron 6 mil 714. De acuerdo con especialistas y funcionarios, esto se debe a la falta de voluntad política del gobierno mexicano para solucionar las problemáticas de las mujeres ya que, en algunos casos, los derechos del género femenino son utilizados como meros "instrumentos de legitimidad política" (Goche, 2013)

En los últimos años, México ha avanzado en materia de legislaciones a favor de los derechos de las mujeres. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) lo reconoce. Ana Gúezmes García, directora regional de ONU Mujeres para México, Centroamérica, Cuba y República Dominicana, asegura que la legislación mexicana en materia de igualdad y no discriminación contra el género femenino es "pionera en la región". Destaca la emisión de las leyes General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y de la reforma constitucional en materia de derechos humanos; la incorporación de la perspectiva de género a la Ley Federal de Presupuestos y Responsabilidad Hacendaria y a la Ley de Planeación; las reformas al Código Penal Federal, a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y a la Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República para tipificar y sancionar el feminicidio y la discriminación; y la modificación de 15 figuras jurídicas con el objetivo de garantizar a las mujeres víctimas de violencia el acceso a la justicia. (Goche, 2013)

El Derecho como parte esencial del área de las ciencias sociales, involucra al ser humano, específicamente a la mujer, en cuanto a que ésta es capaz de adoptar determinadas actitudes ante el proceso social y legal, sin embargo es uno de los aspectos que se afectan con mayor rapidez.

En el proceso de evolución y de avances que experimenta la humanidad, las mujeres están desempeñando un papel determinante en la búsqueda de un nuevo orden que les permita pasar de meras espectadoras a participantes activas en el desarrollo social de los pueblos y a disfrutar junto a los hombres, en igualdad de derechos y de oportunidades, de los beneficios del progreso y alcanzar mejores condiciones de vida.

Por lo tanto el Derecho juega un factor importante para que las mujeres puedan lograr la consolidación y el respeto de sus derechos humanos y constitucionales, porque es un mecanismo mediante el cual se puede involucrar a las mujeres de leyes en la promoción, creación y aplicación de leyes desde la perspectiva de género, es decir, a través de una conciencia no discriminatoria y en la defensa de los derechos humanos de las mujeres, desde la realidad jurídica vigente.

Tomando en cuenta lo anterior es pertinente mencionar las distintas perspectivas legales de la mujer y son las siguientes:

En primer término se menciona la Ley para prevenir y eliminar la discriminación, donde en su contenido menciona el artículo 15 Ter.- Las medidas de nivelación son aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras físicas, comunicacionales, normativas o de otro tipo, que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades prioritariamente a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad. (Ley para prevenir y eliminar la discriminación, 2016)

Se puede observar que la ley contempla una igualdad entre el hombre y la mujer en igualdad de condiciones y que sobre todo no debe ser discriminada en ningún tipo de trabajo y sobre todo en sus libertades y derechos. Cabe señalar que aunque la mujer fue considerada como cosa, ahora tiene voz y voto y sobre todo que esta ocupando en un gran porcentaje de los puestos administrativos, operativos y políticos del país. Sin embargo Téllez Lino escudriña en la cultura de la población mexicana. Para ello, refiere los resultados de la Encuesta nacional sobre discriminación en México 2010. En ésta se encuentra que cuatro de cada 10 personas manifestaron que si las mujeres quieren trabajar deben hacerlo en las “tareas propias de su sexo”; una de cada tres consideró que es normal que los hombres ganen más que las mujeres; y una de cada cuatro expresó que si las mujeres sufren violencia sexual es porque “provocan a los hombres”.

La segunda es la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Que establece en el artículo 1. La presente ley tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, 2016)

La mujer durante muchos años fue objeto de violencia de todos tipos, física y psicológica, sin embargo esta ley se crea con la finalidad de erradicar hechos que lesionan la vida de las personas involucradas y que en varias ocasiones les ha privado de una calidad de vida al recibir golpes graves que han impedido su desenvolvimiento en otras áreas por perder órganos vitales o incluso hasta la vida en el peor de los casos.

La tercera Ley que se aborda y es desde una perspectiva penal, la Ley general de víctimas, que establece en el artículo 5. Los mecanismos, medidas y procedimientos establecidos en esta Ley, serán diseñados, implementados y evaluados aplicando los principios siguientes:

El de la Dignidad, la dignidad humana es un valor, principio y derecho fundamental base y condición de todos los demás. Implica la comprensión de la persona como titular y sujeto de derechos y a no ser objeto de violencia o arbitrariedades por parte del Estado o de los particulares.

En virtud de la dignidad humana de la víctima, todas las autoridades del Estado están obligadas en todo momento a respetar su autonomía, a considerarla y tratarla como fin de su actuación. Igualmente, todas las autoridades del Estado están obligadas a garantizar que no se vea disminuido el mínimo existencial al que la víctima tiene derecho, ni sea afectado el núcleo esencial de sus derechos.

En cualquier caso, toda norma, institución o acto que se desprenda de la presente Ley serán interpretados de conformidad con los derechos humanos reconocidos por la Constitución y los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea Parte, aplicando siempre la norma más benéfica para la persona.

La Buena fe, las autoridades presumirán la buena fe de las víctimas. Los servidores públicos que intervengan con motivo del ejercicio de derechos de las víctimas no deberán criminalizarla o responsabilizarla por su situación de víctima y deberán brindarle los servicios de ayuda, atención y asistencia desde el momento en que lo requiera, así como respetar y permitir el ejercicio efectivo de sus derechos.

La Complementariedad, los mecanismos, medidas y procedimientos contemplados en esta Ley, en especial los relacionados con la de asistencia, ayuda, protección, atención y reparación integral a

las víctimas, deberán realizarse de manera armónica, eficaz y eficiente entendiéndose siempre como complementarias y no excluyentes. (Ley general de víctimas, 2016)

La cuarta es la Ley del instituto nacional de las mujeres, la cual establece en el artículo 4 El objeto general del Instituto es promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterios de: Transversalidad, en las políticas públicas con perspectiva de género en las distintas dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, a partir de la ejecución de programas y acciones coordinadas o conjuntas, Federalismo, en lo que hace al desarrollo de programas y actividades para el fortalecimiento institucional de las dependencias responsables de la equidad de género en los estados y municipios y Fortalecimiento de vínculos con los Poderes Legislativo y Judicial tanto federal como estatal. (Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, 2016)

Con esta ley se pretende involucrar cada vez más a la mujer en los distintos roles en los cuales puede desenvolverse, de igual forma crear consciencia para establecer un alto grado de participación en el entorno actual.

Por ultimo pero no menos importante está el Código Penal Federal, el cual establece temas importantes con la actuación de la mujer en el papel de víctima o imputada, dentro del articulado establece en el Título Tercero Bis, los Delitos contra la Dignidad de las Personas, específicamente en el Capítulo Único señala la Discriminación y el Artículo 149 Ter. Se aplicará sanción de uno a tres años de prisión o de ciento cincuenta a trescientos días de trabajo a favor de la comunidad y hasta doscientos días multa al que por razones de origen o pertenencia étnica o nacional, raza, color de piel, lengua, género, sexo, preferencia sexual, edad, estado civil, origen nacional o social, condición social o económica, condición de salud, embarazo, opiniones políticas o de cualquier otra índole atente contra la dignidad humana o anule o menoscabe los derechos y libertades de las personas mediante la realización de cualquiera de las siguientes conductas: Niegue a una persona un servicio o una prestación a la que tenga derecho; Niegue o restrinja derechos laborales, principalmente por razón de género o embarazo; o límite un servicio de salud, principalmente a la mujer en relación con el embarazo; o Niegue o restrinja derechos educativos. (Código Penal Federal, 2016)

El servidor público que niegue o retarde a una persona un trámite, servicio o prestación a que tenga derecho se le aumentará en una mitad la pena prevista en el primer párrafo del presente artículo, y además se le impondrá destitución e inhabilitación para el desempeño de cualquier cargo, empleo o comisión públicos, por el mismo lapso de la privación de la libertad impuesta. Con este artículo se da a conocer que toda persona tiene derecho a realizar cualquier trámite y que no se deberá tardar el proceso.

Tratándose de la mujer el artículo 199 Quáter establece que se sancionará de cuatro a siete años de prisión y hasta setenta días multa a quien implante a una mujer un óvulo fecundado, cuando hubiere utilizado para ello un óvulo ajeno o esperma de donante no autorizado, sin el consentimiento expreso de la paciente, del donante o con el consentimiento de una menor de edad o de una incapaz para comprender el significado del hecho o para resistirlo. Si el delito se realiza con violencia o de ella resulta un embarazo, la pena aplicable será de cinco a catorce años y hasta ciento veinte días multa. (Código Penal Federal, 2016)

Además de las penas previstas, se impondrá suspensión para ejercer la profesión o, en caso de servidores públicos, inhabilitación para el desempeño del empleo, cargo o comisión públicos, por un tiempo igual al de la pena de prisión impuesta, así como la destitución. Cuando entre el activo y el pasivo exista relación de matrimonio, concubinatio o relación de pareja, los delitos previstos en los artículos anteriores se perseguirán por querrela. Si resultan hijos a consecuencia de la comisión de alguno de los delitos previstos en los artículos anteriores, la reparación del daño comprenderá

además el pago de alimentos para éstos y para la madre, en los términos que fija la legislación civil.

Otro delito más que contempla el Código en el artículo 199 Quintus. Comete el delito de esterilidad provocada quien sin el consentimiento de una persona practique en ella procedimientos quirúrgicos, químicos o de cualquier otra índole para hacerla estéril. Al responsable de esterilidad provocada se le impondrán de cuatro a siete años de prisión y hasta setenta días multa, así como el pago total de la reparación de los daños y perjuicios ocasionados, que podrá incluir el procedimiento quirúrgico correspondiente para revertir la esterilidad.

Además de las penas señaladas en el párrafo anterior, se impondrá al responsable la suspensión del empleo o profesión por un plazo igual al de la pena de prisión impuesta hasta la inhabilitación definitiva, siempre que en virtud de su ejercicio haya resultado un daño para la víctima; o bien, en caso de que el responsable sea servidor público se le privará del empleo, cargo o comisión público que haya estado desempeñando, siempre que en virtud de su ejercicio haya cometido dicha conducta típica.

En relación al Femicidio el artículo 325 señala que comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género. Se considera que existen razones de género cuando concorra alguna de las siguientes circunstancias: La víctima presente signos de violencia sexual de cualquier tipo; A la víctima se le hayan infligido lesiones o mutilaciones infamantes o degradantes, previas o posteriores a la privación de la vida o actos de necrofilia; Existan antecedentes o datos de cualquier tipo de violencia en el ámbito familiar, laboral o escolar, del sujeto activo en contra de la víctima; Haya existido entre el activo y la víctima una relación sentimental, afectiva o de confianza; Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima; La víctima haya sido incomunicada, cualquiera que sea el tiempo previo a la privación de la vida; El cuerpo de la víctima sea expuesto o exhibido en un lugar público. A quien cometa el delito de feminicidio se le impondrán de cuarenta a sesenta años de prisión y de quinientos a mil días multa. Además de las sanciones descritas en el presente artículo, el sujeto activo perderá todos los derechos con relación a la víctima, incluidos los de carácter sucesorio. En caso de que no se acredite el feminicidio, se aplicarán las reglas del homicidio. Al servidor público que retarde o entorpezca maliciosamente o por negligencia la procuración o administración de justicia se le impondrá pena de prisión de tres a ocho años y de quinientos a mil quinientos días multa, además será destituido e inhabilitado de tres a diez años para desempeñar otro empleo, cargo o comisión públicos.

Otro delito es el que contempla el artículo 329, el aborto es la muerte del producto de la concepción en cualquier momento de la preñez y el artículo 330 dice al que hiciere abortar a una mujer, se le aplicarán de uno a tres años de prisión, sea cual fuere el medio que empleare, siempre que lo haga con consentimiento de ella. Cuando falte el consentimiento, la prisión será de tres a seis años y si mediare violencia física o moral se impondrán al delincuente de seis a ocho años de prisión. El artículo 331, Si el aborto lo causare un médico, cirujano, comadrón o partera, además de las sanciones que le correspondan conforme al anterior artículo, se le suspenderá de dos a cinco años en el ejercicio de su profesión y por último el Artículo 332, se impondrán de seis meses a un año de prisión, a la madre que voluntariamente procure su aborto o consienta en que otro la haga abortar, si concurren estas tres circunstancias: Que no tenga mala fama; Que haya logrado ocultar su embarazo, y Que éste sea fruto de una unión ilegítima. Faltando alguna de las circunstancias mencionadas, se le aplicarán de uno a cinco años de prisión. Artículo 333, no es punible el aborto causado sólo por imprudencia de la mujer embarazada, o cuando el embarazo sea resultado de una violación. Artículo 334 no se aplicará sanción: cuando de no provocarse el aborto, la mujer embarazada o el producto corran peligro de muerte, a juicio del médico que la asista, oyendo éste el dictamen de otro médico, siempre que esto fuera posible y no sea peligrosa la demora. (Código Penal Federal, 2016)

Ante lo anterior es necesario que las mujeres conozcan las distintas leyes que las protegen y que de alguna manera pueden hacer valer frente a las autoridades, de igual forma se trata de prevenir los delitos.

Existen diversidad de Leyes donde involucran a la mujer en diferentes aspectos y son las siguientes; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley para prevenir y eliminar la discriminación, Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, Ley General de Víctimas, Ley del Instituto Nacional de las mujeres, Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres y el Código Penal Federal.

2. CONCLUSIONES

Las leyes y la normativa legal de un país establecen las condiciones para la participación de las mujeres en una serie de ámbitos, son el reflejo de las normas sociales y las reformas a las leyes pueden impulsar cambios en estas normas. México aun cuando cuenta con distintas leyes que protegen a la mujer todavía tiene diferencias jurídicas basadas en el género, que limitan la capacidad de las mujeres para trabajar, acceder a bienes o servicios, buscar atención médica, o tomar decisiones de manera independiente en áreas importantes de sus vidas. La igualdad ante la ley no es solo una cuestión de derechos humanos, sino también un asunto económico, político y social. Las leyes discriminatorias frenan la participación de las mujeres, dificultando el desarrollo y manteniendo a millones de personas en la pobreza, todavía queda mucho por hacer para lograr condiciones equitativas.

Las iniciativas que empoderen a las mujeres en el ámbito legal pueden reparar las relaciones de poder desiguales y liberar el potencial económico de las mujeres, las reformas legales también pueden impulsar cambios en las normas sociales sesgadas por cuestiones de género. Para lograr la equidad se debe identificar las leyes discriminatorias, apoyar una difusión eficaz de las leyes y ayudar a quienes no disponen de recursos para llevar a cabo acciones judiciales.

Por otro lado el presente sirve de base para que las mujeres conozcan sus derechos plasmados en las distintas leyes y sobre todo prevenir conductas que puedan traer consigo sanciones que puedan poner en riesgo su libertad.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Código Penal Federal*. (2016). Recuperado el 24 de febrero de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
2. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2016). Recuperado el 12 de abril de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
3. *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres*. (1 de Enero de 2016). Recuperado el 13 de marzo de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx>
4. *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. (2016). Recuperado el 16 de abril de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
5. *Ley general de víctimas*. (2016). Recuperado el 30 de marzo de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
6. *Ley para prevenir y eliminar la discriminación*. (2016). Recuperado el 3 de Enero de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
7. Goche, F. (2013). De papel, Derechos de las mujeres mexicanas. *Contralinea*, <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/index.php/>.

ANÁLISIS DE UN MODELO DE TEST CLÁSICO CONTRASTADOS CON RESPECTO A UN MODELO NORMALIZADOS KOLMOGOROV- SMIRNOV

Joaquín Estevez Delgado¹, Gabino Estevez Delgado², Héctor Eduardo Martínez Flores², Itzia Alejandra Bonilla Paz³,

¹Facultad de Ciencias Físico Matemáticas. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,

²Facultad de Químico Farmacobiología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

³PIMCB. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

RESUMEN

El modelo de test clásico, también conocido como teoría del error de medición surge como parte de la psicometría, en estos modelos se pretende hacer inferencias sobre el comportamiento esperado del objeto de estudio. De forma particular estas teorías tienen mucha similitud con algunos fundamentos formales que observamos en disciplinas de la medición formal o metrológica, como lo es el hecho de considerar que los valores medibles en una observación está constituida de dos parámetros tanto aleatorios, como una considerada como verdadera que tendrá una estrecha relación con los valores sistemáticos. Así mismo, los valores esperados de los errores tienden a considerarse en su conjunto un sistema conservativo, es decir la suma de todos los errores de medición son cero al igual que el valor medio. Sometido el análisis de un test de 10 preguntas a la teoría de los errores de medición con respecto a los valores esperados generados para la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con $p=0,05$, garantiza que el test clásico presenta debilidades, como lo muestra la teoría de respuesta al test. De manera particular se hace un análisis a los aspectos que se dejan de lado cuando el análisis de aprendizaje en estudiantes se deja a los estudios de test clásico y de los de respuesta al test.

1. INTRODUCCIÓN.

Los modelos de observación de las medidas tiene un sustento fuerte dentro del campo de las aplicaciones de la estadística, fundamentalmente en este tipo de test se sostiene que existen errores que se comenten de manera sistemática y otros aleatorios, que se desarrollan de manera más natural. Debido a la naturaleza con que ocurren los errores aleatorios, y que son condiciones de aleatoriedad, la mayor preocupación radicaría en poner atención en los errores sistemáticos pues estos al no ser aleatorios pueden tener comportamientos lineales e inclusive exponenciales.

Paralelamente, se han desarrollado conceptos como exactitud de la medida dentro de campos de la medición formal en el campo de la instrumentación y que han emigrado de manera natural a la ciencia de la medida llamada Metrología. Es de destacar que dentro de esta última ciencia citada, el concepto de exactitud está ligado a repetibilidad que genere en promedio el valor esperando ante una serie de mediciones [1].

Estas relaciones de concepto entre ambas disciplinas parecen de manera aparente producto de la coincidencia, e inclusive suena aún más extraño escuchar que se le ha dado por llamarle a la teoría clásica de los test como teoría del error de la medición. Sin embargo, los primeros planteamientos formales en esta disciplina de la teoría del test fueron planteadas por Charles Spearman [2, 3], la cual han permeado en distintas disciplinas, particularmente en el campo de la

educación han presentado un auge importante. Ahora la indagación de cómo se deben plantear las preguntas recae en tener mejores condiciones en lo que se espera como la respuesta correcta. Es bien sabido que una pregunta mal planteada solo tendrá resultados malos en las respuestas. La complejidad de cómo examinar si se ha generado aprendizaje a través de preguntas simples radica en buscar cómo se desarrollara el acercamiento a la respuesta correcta, es decir, haciendo cada vez más pequeño el margen de error [4, 5]. Por otro lado, este tipo de análisis recae en la estadística paramétrica, debido a las características de poca robustez y del manejo de datos cualitativos.

La teoría clásica del test contrasta con la teoría de respuesta a los ítems [6, 7] ofreció consideraciones sobre las diferencias entre los dos modelos, en tanto que para la teoría clásica de los test el modelo era lineal, las invarianza de las mediciones y de las propiedades de las pruebas no existían, en la teoría de respuestas de los ítems los modelos eran no lineales y en este si se presentaban invarianzas tanto para las mediciones como para las propiedades de las pruebas [8, 9]. Entre otros aspectos adicionales se destaca que para la teoría clásica del test no existe una curva característica de las relaciones entre los test y los ítems, para el modelo de las respuestas de los ítems, las funciones parecen una especie de función sigmoide. El tamaño de muestra para el caso de la teoría clásica del test recomendado oscila entre 200 a 500 individuos y mas de 500 para la teoría de respuesta de los ítems estos se recomiendan por encima de 500 individuos, pero depende de modelo.

A continuación se presentaran los datos analizados para una prueba de 10 preguntas, de matemáticas, aplicadas a un conjunto de 510 estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura. El nivel de complejidad de las preguntas no rebasa más allá de las operaciones básicas en el álgebra elemental y la interpretación de las funciones polinomiales. Se abordan los resultados mediante el uso de una prueba normalidad KS, aprovechando la posible robustez de la muestra.

2. DESARROLLO

Antes de presentar el análisis consideraremos algunos fundamentos teóricos alrededor de la Teoría Clásica del Test (TCT). Como punto inicial, consideramos que los datos a los que responde el estudio provienen de alguna distribución de probabilidad, lo que implica el cumplimiento propio de la teoría de las probabilidades. Por otro lado, consideraremos que cuando hacemos algún análisis de un valor medido, es factible que cometamos errores en las mediciones, es decir, el error de medición es dado como:

$$\varepsilon = X_I - X_O \quad (1)$$

Donde ε es error de medición, X_I y X_O son el valor ideal y el valor observado, respectivamente, lo cual de inmediato trae dos consideraciones, al despejar el valor ideal:

$$X_I = X_O + \varepsilon \quad (2)$$

Esta consideración presupone que para que esto ocurra, necesariamente la correlación entre el valor medido u observado y el error de medición deberán de ser independientes. Asociando de manera natural un carácter aleatorio al error de medición. De esta forma, suponemos que debe cumplirse el teorema de la media es decir la suma de las diferencias de los promedios menos el valor de medición deben ser cero, es decir:

$$E(\varepsilon) = \bar{\varepsilon} = \sum \varepsilon = 0 \quad (3)$$

La consecuencia de la independencia lineal entre el valor medido y el error de medición, a su vez, se puede expresar como:

$$\rho(X_{01}, \varepsilon_2) = 0 \quad (4)$$

En tanto que para el caso del tratamiento de dos test distintos se espera que la sus errores no estén correlacionados:

$$\rho(\varepsilon_1, \varepsilon_2) = 0 \quad (5)$$

Sin embargo, es importante tener cuidado con esta última consideración pues si existe dependencia en la respuesta entre una y otra pregunta, es fácil suponer que el error cometido generara expectativas geométricas con respecto al evento de ambas.

Consideraremos la prueba de matemáticas citada con antelación en la que el análisis lo haremos con las respuestas presentadas por tres de las personas en el estudio, esto solo por simplicidad, como la que se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Resultados obtenidos para una prueba normalizada con 10 preguntas, cuyo análisis de prueba bajo la teoría clásica del test se realiza encontrando las condiciones tanto para los valores y errores.

| | Persona 1 | | | Persona 2 | | | Persona 3 | | |
|-------------|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| | Xo1 | XI1 | εI1 | Xo2 | XI2 | EI2 | Xo3 | XI3 | Ei3 |
| Pregunta 1 | 85 | 88 | 3 | 85 | 90 | 5 | 84 | 90 | 6 |
| Pregunta 2 | 84 | 88 | 5 | 83 | 90 | 3 | 84 | 90 | 3 |
| Pregunta 3 | 83 | 88 | 6 | 85 | 90 | 4 | 83 | 90 | 4 |
| Pregunta 4 | 83 | 88 | 4 | 83 | 90 | 7 | 83 | 90 | 4 |
| Pregunta 5 | 85 | 88 | 2 | 86 | 90 | 3 | 83 | 90 | 4 |
| Pregunta 6 | 85 | 88 | 5 | 86 | 90 | 0 | 84 | 90 | 2 |
| Pregunta 7 | 85 | 88 | 5 | 85 | 90 | 3 | 86 | 90 | 2 |
| Pregunta 8 | 83 | 88 | 4 | 86 | 90 | 0 | 85 | 90 | 5 |
| Pregunta 9 | 83 | 88 | 5 | 85 | 90 | 4 | 84 | 90 | 4 |
| Pregunta 10 | 85 | 88 | 5 | 86 | 90 | 2 | 85 | 90 | 1 |

Observamos que si consideramos los valores promedio de las tres personas, tanto para valores ideales y observados, así como los errores de medición tendríamos:

Tabla 2. Valores promedio para valores medidos e ideales con los errores de medición promedio

| | PROMEDIO DE VARIABLE OBSERVADA | PROMEDIO PARA LA VARIABLE IDEAL | PROMEDIO DE LOS ERRORES |
|-------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Pregunta 1 | 85 | 89 | 5 |
| Pregunta 2 | 84 | 89 | 4 |
| Pregunta 3 | 84 | 89 | 5 |
| Pregunta 4 | 83 | 89 | 5 |
| Pregunta 5 | 85 | 89 | 3 |
| Pregunta 6 | 85 | 89 | 2 |
| Pregunta 7 | 85 | 89 | 3 |
| Pregunta 8 | 85 | 89 | 3 |
| Pregunta 9 | 84 | 89 | 4 |
| Pregunta 10 | 85 | 89 | 3 |

Observamos que efectivamente el promedio de las mediciones para el valor ideal se conserva en todas las mediciones como una constante para cada una de las preguntas.

Ahora realicemos el estudio con la prueba de Kolmogorov Smirnov, para el caso de los valores observados en la prueba, obteniendo una k_s experimental de 0.1980, que contrastada con el valor teórico de esta prueba de bondad de ajuste k_s igual a 0.2417, $p=0.95$ podemos determinar normalidad en los datos por lo que el análisis de realizarse sin considerar la prueba mediante la teoría clásica del test sería igualmente válida.

3. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado podemos determinar que aun cuando la teoría clásica del test es apropiada en el caso de los casos con poca robustez, para el caso analizado una prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, sería recomendable para iniciar el análisis de los resultados, de igual manera observamos que el promedio de los valores ideales se mantiene constante lo que es congruente con el planteamiento axiomático planteado para este tipo de pruebas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Institutos Mexicanos de Normalización y Certificación A.C. Vocabulario Internacional de Metrología- Conceptos fundamentales y generales y términos asociados (VIM). NMX-Z-055-IMNC-2009

2. Spearman C. (1907). Demonstration of formulae for true measurement of correlation. *Am J Psychol.*18:161–169.
3. Spearman C. (1910). Correlation calculated from faulty data. *Br J Psychol.* 3:271–295.
4. Lord F. A theory of test scores. *Psychometric Monograph* 7. Richmond, VA: Psychometric Corporation; 1952.
5. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago, il: University of Chicago Press; 1980.
6. Muñiz, J. y Hambleton, R. K. (1992). Medio siglo de teoría de respuesta a los ítems. *Anuario de Psicología*, 52(1), 41-66.
7. Muñiz J, (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems, *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66
8. Lawley, D. N. (1943). On problems connected with item selection and test construction. *Proceedings of the Royal Society of Edimburg*, 61, 273-287.
9. Tucker, L.R. (1946). Maximum validity of a test with equivalent items. *Psychometrika*, 11, 1-13.
10. *Educational Measurement: Issues and Practice* (1994). Número monográfico dedicado a los treinta años de tests referidos al criterio. Vol. 13, nº 4.
11. Iwin Leenen. (2016). Virtues and limitations of item response theory for educational assessment in the medical sciences. *Investigación en educación médica*. 5(18)

EL EDUCADOR FÍSICO COMO EMPRENDEDOR: RESULTADOS DE UN PROYECTO EN SU FORMACIÓN INICIAL

Francisco Murrieta Blancas¹, Alexis González Pérez¹, Ma. del Carmen Villanueva Reyes¹ y Eugenio Armando Ramírez Becerra¹

¹Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es que los estudiantes de Licenciatura en Educación Física adquieran habilidades para el autoempleo en ámbitos diversos, y no solo en escuelas de educación básica. Se llevó a cabo desde la perspectiva de la investigación-acción. Como primer paso se realizó un diagnóstico para detectar las necesidades relacionadas con educación física de instituciones: Gerontológicas, de atención múltiple, guarderías, de mujeres embarazadas, niños de la calle, drogadictos anónimos, estimulación temprana en casas hogar, ciegos y débiles visuales y empresas de diferentes ramos. El segundo paso consistió en la consulta bibliográfica y con expertos en las áreas correspondientes a las necesidades detectadas. Como paso siguiente, se diseñaron e implementaron propuestas de atención mediante actividades propias de la educación física. Para culminar esta fase de la investigación se analizaron los resultados y se rediseñaron las propuestas para una fase posterior que dé continuidad. Los participantes fueron 48 estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Educación Física del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Entre los resultados destaca la compra de las propuestas y contratación de los servicios de 2 estudiantes en una guardería y otros 4 en una acuática para atender a niños con necesidades educativas especiales. Estos resultados indican que los estudiantes tienen posibilidades de autoempleo al satisfacer las necesidades relacionadas con educación física en ámbitos laborales diversos. Asimismo, se abren las posibilidades de continuar con la investigación para conocer los resultados a largo plazo.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas a las que se enfrentan los egresados de la Licenciatura en Educación Física es la escasa oferta de plazas por parte de la Secretaría de Educación Pública. Por ello el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada como institución de educación superior a través de la materia "Asignatura Regional" realizó este trabajo con los diferentes grupos sociales, productivos y de servicio. Incidiendo con ello en los estudiantes que cursan el 6° semestre de la licenciatura en educación física potenciando en los estudiantes en el aprender a emprender, cuyos conocimientos se enfocan a la acción reflexiva donde logran poner en práctica los conocimientos y estrategias para diseñar y aplicar actividades propias de la educación física, considerando la diversidad social de acuerdo a las características individuales de los niños, los adolescentes, los adultos y los adultos mayores, asimismo se tomó en cuenta a los grupos que presentan abandono de acuerdo con sus contextos familiares, por los marcos culturales y las condiciones socioeconómicas en que viven y que son propias de las poblaciones, urbana, rural y urbana marginado, por lo que reafirmaron que una educación física de calidad, con equidad y pertinencia, debe apoyarse en contenidos y formas de trabajo que respeten los diferentes ritmos de aprendizaje, el desarrollo motor y en el logro de la competencia motriz que presentan los niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, así como aquellos que presentan alguna necesidad

educativa especial. Este trabajo da cuenta de una serie de actividades de organización, planeación, investigación, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las diferentes propuestas para la atención dada de los distintos grupos sociales mencionados con anterioridad. Nos dimos a la tarea de buscar referentes teóricos para sustentar y orientar las diferentes propuestas de intervención hacia el logro de los objetivos. Por una parte por considerar que el emprendedurismo es la opción inmediata para la empleabilidad de los estudiantes al terminar la carrera de licenciado en educación física. Por otro lado si el Estado a través de la Secretaría de Educación de Guanajuato tiene una oferta de plazas limitada, entonces aquí reside la orientación al estudiante hacia un menú amplio de posibilidades de desempeñarse profesionalmente en el campo de la educación física.

2. TEORÍA

A través de la historia el emprendedurismo ha lidiado con numerosas interpretaciones, conceptualizaciones y definiciones, esto data de mediados del siglo XVII, con Richard Cantillon economista francés quien lo definía al emprendedor como al agente que compra medios de producción a precios determinados con el fin de combinarlos dentro de un nuevo producto, y así se fueron incluyendo varios atributos hasta nuestros días, tal es el caso de Kantis, Ishida y Komori (2002) que establecen como emprendedores únicamente a las personas que crean organizaciones, por su parte Aldrich (1995, citado por Brunet y Alarcón, 2004), agrega que aunque se ha estudiado a los emprendedores dentro de un contexto de negocios, varios de los principios aplicables a dicho contexto como son redes, movilización de recursos, representación empresarial, también son válidos para otro tipo de organizaciones que no son negocios. Otros autores lo asocian únicamente con la innovación, y otros más, con la creación de valor agregado. Derivado de lo anterior existen diferentes corrientes que conceptualizan al emprendedor a partir de sus conductas y resultados, enfocados a diversos aspectos, que van desde la creación y organización de empresas hasta la introducción al mercado de una innovación. Pero también dirigiendo sus acciones a otro tipo de esfuerzos que no necesariamente están relacionados con actividades económicas, por ejemplo, emprendimientos sociales, educativos y de servicios.

El desarrollo exitoso del emprendimiento depende de cuatro factores clave: la idea en sí misma, la disponibilidad de recursos, la habilidad del emprendedor y sus asociados y el nivel de motivación y compromiso. Las mejores prácticas emprendedoras promueven la estabilidad laboral, se relacionan con la equidad en la remuneración, en las relaciones, en el liderazgo, en las oportunidades y en la adaptabilidad, de estos dependerá la satisfacción, la productividad y compromiso hacia la organización que el empleado establezca, afirman que las razones por las que un empleado deja la organización pueden ser sorteadas en esas categorías. Ante esta discrepancia de la conceptualización de los diferentes autores, los emprendedores son portadores de riesgo, coordinadores y organizadores, rellenos de vacíos, líderes e innovadores o imitadores creativos. Se considera que estos atributos pueden ayudar a explicar porque algunas personas son emprendedoras y otras no lo son. Así, mediante el fomento de estas cualidades y habilidades, podemos orientar a nuestros estudiantes para que tomen los riesgos y bondades de ser emprendedores.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Para desarrollar la presente investigación, se adoptó una perspectiva de investigación-acción, ya que se reconoce una transformación, tanto del sujeto investigado, como de los propios investigadores, así como la realidad en donde se implementó. Para llevar a cabo los trabajos con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física se plantearon los siguientes objetivos generales: 1. Promover el desarrollo del emprendedurismo entre los estudiantes, así como el desarrollo de las competencias genéricas necesarias para fomentar el autoempleo, la creación de empresas y la inserción en la ejecución de proyectos de impacto social. 2. Estimular la creación y consolidación de iniciativas y proyectos emprendedores, orientados al desarrollo social

comunitario, se describen las principales características de cada propósito.1.- Promover el desarrollo del espíritu emprendedor entre los estudiantes así como el desarrollo de las competencias genéricas necesarias para fomentar el autoempleo, la creación de empresas y la inserción en la ejecución de proyectos de impacto social. Este propósito tiene una esencia eminentemente formativa. Para el logro del primer propósito, se identificaron tres etapas de desarrollo, dentro de las cuales se aplicaron las evaluaciones correspondientes en cada una de las instituciones con la finalidad de detectar las necesidades de atención a través de varios instrumentos, tales como, listas de cotejo, entrevistas, matriz de evaluación, escala estimativa y la propia observación y registro. La metodología de enseñanza/entrenamiento consistió en una combinación de teoría y práctica. Durante el curso se ofrecieron las orientaciones específicas como un reforzamiento de la transferencia de la teoría a la práctica.

4. RESULTADOS

Al realizar una investigación- acción permitió evaluar las competencias genéricas que el estudiante de la Licenciatura en Educación Física debe poseer de acuerdo a la temporalidad cursada, pero más allá de una la evaluación cuantitativa, permitió al docente y a los estudiantes realizar las adecuaciones necesarias a las actividades planeadas y ejecutadas de acuerdo a las evaluaciones de las mismas. Así como también a través de la intervención de los estudiantes en las diferentes instituciones mediante el laboratorio pedagógico se han logrado concretar los propósitos planteados para cada caso en particular, cabe señalar que en los casos más difíciles que se han presentado destaca la atención a drogadictos anónimos, otro caso es en la atención a un centro gerontológico en donde la población a atender disminuyó, motivo por el cual los estudiantes no lograron realizar en su totalidad el ejercicio, también cabe señalar que fomentar entre los estudiantes el desarrollo del espíritu emprendedor con visión y responsabilidad social, a través de diversas estrategias les traerá grandes beneficios. Entre los resultados destaca la compra de las propuestas y contratación de los servicios de 2 estudiantes en una guardería y otros 4 en una acuática para atender a niños con necesidades educativas especiales.

5. CONCLUSIONES

Los resultados indican que los estudiantes tienen posibilidades de autoempleo al satisfacer las necesidades relacionadas con educación física en ámbitos laborales diversos. En virtud de que la creación de empresas es un factor fundamental en el desarrollo económico y social de un país, es importante que el CESEE contribuya a dicho desarrollo mediante la implementación de programas de desarrollo de emprendedurismo. Dichos programas deben partir del reconocimiento de las fortalezas propias de la institución, así como de su contexto específico y ser incorporados dentro de un proyecto estratégico que organice y potencie la experiencia del pasado. Igualmente, deben ser programas desarrollados alrededor de una visión clara del futuro, como normalistas comprometidos con el desarrollo equitativo, armónico y sustentable del país, e igualmente que busquen la conciliación entre el legítimo interés del individuo por acceder a mejores niveles de vida a través de su esfuerzo y conocimientos, por ello la importancia que tienen los proyectos emprendedores resultado de la tendencia mundial en la Educación. En el CESEE la participación de los alumnos ha sido la adecuada, en donde se han comprometido en la creación y aplicación de propuestas pedagógicas propias de la educación física. Asimismo, se abren las posibilidades de continuar con la investigación para conocer los resultados a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Brunet, I. y Alarcón, A. (2004). Teoría sobre la figura del emprendedor. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n73/02102862n73p81.pdf>, consultado el 15 de abril de 2015.
2. Corti, E. (s/f). Hacia una Universidad Emprendedora, Un análisis del compromiso de las universidades italianas con el desarrollo económico y social p.p 113 - 123 S/V, S/N Recuperado de <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/nEconomialIndustrial/RevistaEconomialIndustrial/368/113.pdf>., consultado el 25 de abril de 2015. Fundación Santander Central Hispano/ Fondo de Cultura Económica.
3. López, L. (2005). Desarrollo de emprendedores en instituciones de educación superior. Estudio de un caso. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Yucatán.
4. Kantis, H., Ishida, M. y Komori, M. (2002). Empresarialidad en economías emergentes: creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia, Banco Interamericano de Desarrollo, Recuperado de <http://www.iadb.org/sds/doc/idbspanishbookfinal.pdf>, consultado el 20 de mayo de 2015.
5. Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2011). Género y Emprendimiento, Guía de formación para mujeres empresarias. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_179034.pdf, consultado el 28 de may de 2015.
6. Romo, R. (2005). Género y Educación para crear micro y pequeñas empresas. México: Secretaría de Educación de Guanajuato/ Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato/ Colegio de Estudios de Posgrados del Bajío.
7. Schumpeter, J. (1978). Teoría del Desenvolvimiento Económico. Jesús Prados Arrartre (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
8. Vargas, J. y Campos, R. (2011). Habilidades emprendedoras en los jóvenes universitarios zacatecanos.

EFFECTOS DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPIIG.

Luis Rey Díaz Barrón, Lenin Augusto Echavarría Cepeda, Yazpik Hernández Vargas

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato del IPN.

RESUMEN

Algunas de las razones por la que los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, es la falta de motivación para aprenderlas. Esta falta de motivación es que les parece que la teoría y los conceptos matemáticos no tienen aplicación futura en su campo laboral. La intención de incluir al Aprendizaje Orientado a Proyectos como una estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, es demostrarles a los estudiantes que en la resolución de situaciones retadoras a las que se pueden enfrentar en su futuro laboral, las matemáticas juegan un papel muy importante. A través de proyectos multidisciplinarios los estudiantes pueden comprender que la asimilación de los conocimientos teóricos es vital para resolver los problemas prácticos que van más allá de un proceso técnico simple y que una comprensión a nivel teórico de las matemáticas les proporciona las herramientas necesarias para innovar, crear, diseñar y proponer soluciones eficientes apoyados en modelaje de procesos, para poder comprenderlos y analizarlos a profundidad. En este trabajo de investigación se estudió el efecto que tiene el incluir proyectos multidisciplinarios en las unidades de aprendizaje de matemáticas, en la motivación y el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de extrapolar la teoría a la práctica en los estudiantes de los primeros semestres de ingeniería en UPIIG.

Palabras Clave: Proyectos multidisciplinarios, Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos.

1. INTRODUCCIÓN

En los resultados derivados de investigaciones relacionadas con la Educación Matemática "... se pudo encontrar que hay quienes piensan que la Matemática es difícil de aprenderla, gusta a un reducido grupo de estudiantes, tiende a ser misteriosa, aburrida, compleja y resulta ser aborrecida u odiada por quienes no la entienden generando, en consecuencia, frustración, angustia y aversión casi colectiva, en vez de satisfacciones por los logros obtenidos..." [1].

El Área de Matemáticas de nivel superior la unidad de aprendizaje de Fundamentos de Álgebra (FA), es una de las unidades de aprendizaje que enfrenta los mayores índices de desmotivación. Esto se debe a que las unidades de aprendizaje conllevan un lenguaje matemático riguroso, y a la no contextualización directa con los programas académicos en los que están inscritos los alumnos de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingenierías de Guanajuato (UPIIG) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Esta falta de motivación, propicia en el alumno un bajo rendimiento en FA y puede provocar la deserción del curso y en algunos casos del programa académico. Para tratar esta problemática se propuso la realización de un Proyecto Semestral. Éste consiste en que el alumno trabaje con

alguna aplicación directa de las unidades temáticas de FA en el programa académico correspondiente.

Para analizar los resultados del proyecto sobre la motivación de los alumnos se elaboró un instrumento de evaluación para medir la motivación de los alumnos dentro de FA. Este instrumento se basó en los indicadores de [2].

2. TEORÍA

El uso de las matemáticas desarrolla el pensamiento lógico, y su razonamiento para enfrentar problemas de la vida diaria de los estudiantes.

Se debe comprender el significado de motivación, el cual es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona [3]. Nuestra investigación se basará en la motivación como un factor importante en el aprendizaje de las ciencias básicas, específicamente en el área de las matemáticas; relacionándose en la manera de cómo los estudiantes y los docentes se conjuntan para facilitar la comprensión de la asignatura.

El área de matemáticas enfrenta serios problemas y dificultades, una de ellos es la falta de éxito por parte de los estudiantes en el abordaje y resolución de problemas. Por lo que ha llamado la atención de los profesores y directivos para erradicar el problema. Una estrategia didáctica es el aprendizaje basado en proyectos, dirigiéndose especialmente a los proyectos multidisciplinarios logrando que los estudiantes experimenten las potencialidades y utilidad de las matemáticas la vida diaria y sobre todo en su campo laboral [4].

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia educativa elaborada para eliminar las deficiencias que imparte un modelo de aprendizaje mecánico y memorístico, confrontando de manera directa al estudiante con los contenidos de enseñanza para que el alumno logre aprender, aplicándolo desde un inicio.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un Proyecto Semestral que se aplicó a 51 estudiantes de la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra, de las carreras de Ingeniería Aeronáutica e Ingeniería en Sistemas Automotrices del primer semestre. El Proyecto Semestral se estructuró de la siguiente manera:

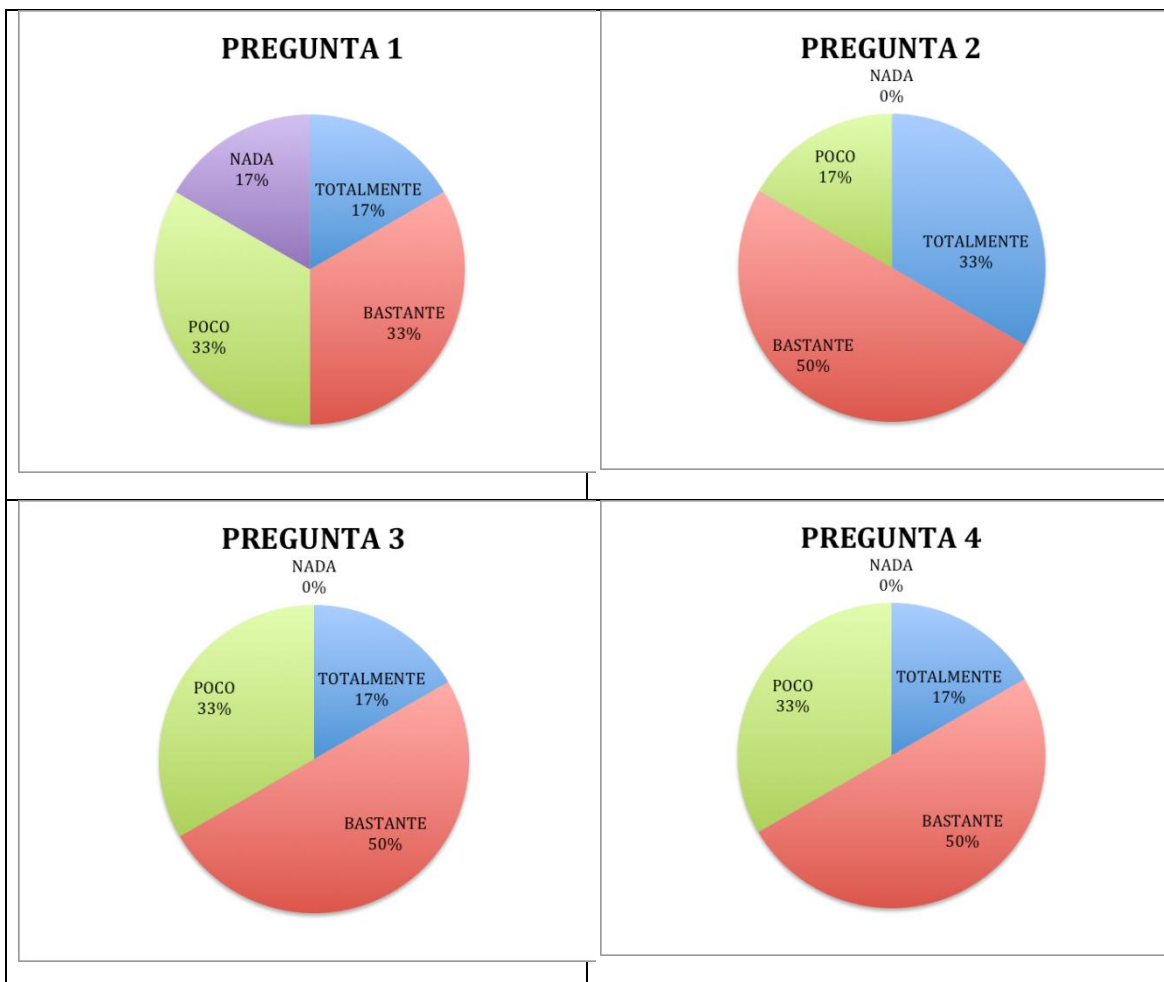
Al inicio del curso se establecieron las bases del proyecto: se organizaron equipos de 4 integrantes para la elaboración, se dio a conocer el objetivo general, el cual consiste en resolver problema de aplicación referente a su programa académico, en el que aplicará los tópicos de la Unidad de Aprendizaje de FA. Se hicieron revisiones parciales en el segundo y tercer departamental con la finalidad de dar una orientación y asesoría en el modelado matemático del proyecto. Además de las dos revisiones parciales se contaba con un horario de asesoría semanal, en donde los equipos podrían resolver sus inquietudes. Finalmente se debería entregar el proyecto de manera escrita y hacer una presentación frente al grupo y el docente.

Con el fin de analizar el impacto del proyecto sobre la motivación de los alumnos, se diseñó un instrumento de medición basándonos en [2]. Los elementos que integran el instrumento de medición fueron: ¿EL proyecto semestral te ayudó a mantenerte enfocado en la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra?, ¿Durante el desarrollo del proyecto, tuviste un mayor interés en la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra?, ¿El proyecto te ayudó a tener un mejor aprendizaje de la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra?, ¿El proyecto te fomentó la inquietud de abundar más sobre los tópicos de la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra?, ¿La única motivación para realizar el proyecto, sólo fue la calificación?, ¿Consideras que el proyecto es una buena estrategia para fomentar la motivación en la Unidad de Aprendizaje de Fundamentos de Álgebra?. Para la aplicación se les solicitó a los alumnos de FA

que contestarán este instrumento de manera electrónica en la plataforma Moodle de UPIIG. Con las respuestas obtenidas se realizó un análisis estadístico descriptivo.

4. RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos del instrumento de medición: Para la pregunta 1 se obtuvo que el 17% de los alumnos considera que el proyecto no le ayudó a mantenerse enfocado en FA. Con respecto a la pregunta 2, se obtuvo que el 83% de los alumnos obtengan mayor interés en FA al realizar el proyecto. Finalmente las preguntas 3-6 podemos notar una tendencia del 67% a favor del proyecto semestral. Los resultados se cada una de las preguntas se muestran en la tabla 1.



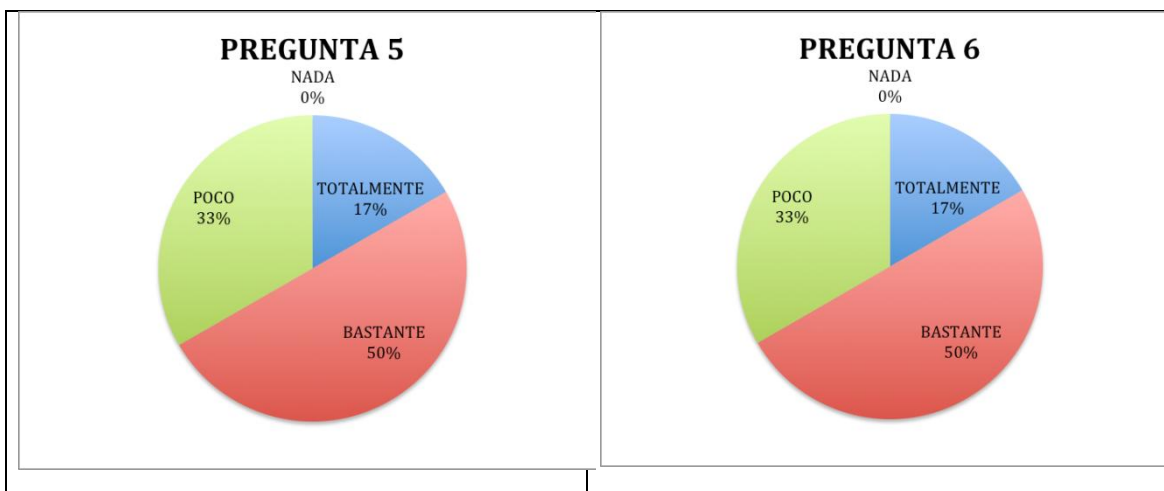


Tabla 1: Gráficas Circulares que representan los resultados obtenidos del instrumento de medición para la motivación de los alumnos de primer semestre de las Carreras de Aeronáutica y Sistemas Automotrices de UPIIG.

5. CONCLUSIONES

Dados los resultados obtenidos podemos concluir lo siguiente: Se encontró un comportamiento similar en los resultados de la preguntas 3 – 6, en la que el 67 % aportó una opinión positiva sobre la estrategia didáctica. Por otro lado en la pregunta 1 se observó que el 47 % de los alumnos encuestados no se mantuvieron enfocados en FA al realizar el proyecto, esto nos lleva a pensar en una reestructuración de la conducción del proyecto durante el semestre (perspectiva). Finalmente se obtuvo un 83% que piensa que el proyecto le proporciona un mayor interés en FA, lo cual nos da un primer indicio para proponer la continuidad del proyecto como estrategia didáctica para futuros semestres y dar la pauta a una diversificación de unidades de aprendizaje de la Academia de Matemáticas de UPIIG.

BIBLIOGRAFÍA

1. A. Nortés Checa, A. Martínez, N. Rosa, “¿Tienen ansiedad hacia las matemáticas los futuros matemáticos?”, Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 18, 2, Mayo-Agosto 2014, pp. 153-170.
2. R. Gibert-Delgado, P. Camarena-Gallardo, “La motivación del docente ante la matemática en contexto”, Científica, Vol 14, 3, Julio-Septiembre 2010, pp. 107-113.
3. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.) 2001. Madrid, España: Autor.
4. Cenich, G. y Santos G. Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 7(2), 2005.

LA VIDA COTIDIANA DE LAS FAMILIAS CON UN INTEGRANTE MIGRANTE, DEL MUNICIPIO DE TEMPOAL, VER.

Brenda Zoraida Hernández Hernández¹, Sandra Luz Hernández Mar², Rosa María Cobos Vicencio³, Virginia Calleja Mateos⁴, Leticia Chávez Díaz⁵.

Facultad de Trabajo Social, Universidad Veracruzana. Poza Rica.

RESUMEN

La migración se refiere a la movilidad poblacional entre regiones y países con el propósito de mejorar las condiciones de vida, acceder a un empleo, estudiar o reunirse con la familia; siendo este fenómeno uno de los problemas fundamentales de México. Esta investigación es de tipo cualitativo, utilizando el método etnográfico; el tiempo de recogida de datos duro aproximadamente seis meses y las principales técnicas que se utilizaron, es la observación y las historias de vida, donde se logró indagar sobre cómo viven las familias la ausencia de su familiar, ya que durante este proceso se presentan momentos de tristeza, de dolor, al grado de afectarles en la vida personal, como familiar. En este trabajo de investigación se descubrió que el fenómeno genera incertidumbre en las familias, desde el momento en que el migrante decide salir en busca de mejores condiciones de vida, porque no saben si podrá llegar a su destino para cumplir con el sueño americano o si tal vez no los volverán a ver, lo que para quienes se quedan viven nostalgia, espera, soledad, memoria; pero sobre todo el sueño del retorno de su familiar.

1. INTRODUCCIÓN

La migración en México se está incrementando en los sectores sociales, políticos y económicos, ocasionando que la sociedad se relacione e interactúe con el tema, cuyo efecto se presenta con más impacto en las familias, quienes son los que se quedan a vivir con la ausencia del jefe de la familia. Es por el problema de la economía en el país que las personas están migrando a otros lugares, buscando el sueño de encontrar un trabajo, donde obtengan mejores fondos económicos y nuevas oportunidades.

Por lo anterior, se podría señalar que la migración en esta localidad puede afectar, o bien beneficiar a los mismos, sin embargo, interesa conocer ¿Cómo es la vida cotidiana de las familias del municipio de Tempoal, Veracruz?, cuando tiene un integrante de la familia en otro país.

2. TEORÍA

En la actualidad la migración va en aumento por la complejidad del presente modelo de desarrollo económico desigual y globalizado, que ha incursionado en casi todo el mundo. En un tiempo muy breve la condición de pobreza se ha agudizado y con ello ha generado múltiples problemas sociales, entre ellos, el aumento del flujo migratorio. El proceso migratorio donde más impacta es en el ámbito rural, donde las oportunidades para conseguir un empleo son cuestionadas hacia el poco trabajo en la comunidad afectando a las familias, donde gran parte de la economía proviene de padres migrantes que mandan dinero para sus hijos que se quedaron estudiando.

Ramos T.M. (2009) menciona que el abandono de padre migrante en muchas ocasiones ha ocasionado en la familias, resentimiento ante esta problemática, donde no entienden porque los dejan cuando estos los necesitan, ocasionando en estos, confusión en sus sentimientos enfocándolo en mala dirección como sucede con los hijos que viven rebeldía hacia las personas que se queda a su cuidado.

Esta pérdida de la figura paterna ocasiona no sólo la soledad de los hijos sino también en la pareja, en los familiares como los padres y hermanos. Sin embargo generalmente los hijos quienes sienten la falta de apoyo, cariño, afecto, supervisión y motivación, ocasionando que algunos de ellos presenten bajo rendimiento escolar, ausentismo, en otros casos encontrar refugio en el alcohol, drogadicción o incluso presentar problemas de vandalismo, depresión, vagancia entre otros en el caso de los varones, en diferencia las mujeres embarazos no deseados, matrimonios jóvenes. Las familias experimentan la situación generadora de estrés; temores e incertidumbres, preocupaciones intensas y duelos, por cuanto implica la pérdida de la presencia del padre. Son tres realidades hasta cierto punto distintas por las circunstancias socio - culturales, llegando a compartir un mismo sentimiento, la añoranza de que su padre regresen a casa.

Con la migración y el paso de los años, las familias de la comunidad de Tempoal, Ver., han experimentado la pérdida de un integrante de la familia; con la finalidad de conseguir un empleo para satisfacer las principales necesidades.

Tempoal, el lugar de estudio es uno de los municipios de la huasteca alta, se encuentra ubicada en la zona norte del estado de Veracruz, limita con los municipios de El Higo y Pánuco. Su principal fuente de economía es: la agricultura, ganadería, Industria, comercio y servicios. Quien a pesar de estas condiciones son pocas las oportunidades de desarrollo, por eso buscan muchos de los ciudadanos el gran sueño americano. Tempoal Veracruz, es una comunidad donde la mayoría de las familias tienen un integrante migrante. Hay migrantes que tienen hasta 20 años sin venir a ver su familia y sin embargo estas tienen que seguir su vida y esperar el regreso.

3. PARTE EXPERIMENTAL

La investigación realizada para el estudio, fue de tipo cualitativo, donde se privilegia el significado de los actores, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, por ende, es parte del instrumento de recolección. (Taylor & Bogdan, 1996). El método que se utilizó es el estudio etnográfico donde se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Rodríguez G. et al. (1996)

Para la selección de informantes lo primero que se realizó fue contactar a la autoridad principal, para obtener el permiso para realizar la investigación, una vez obtenido el permiso se dio la tarea de realizar visitas domiciliarias a las familias. Una vez ubicado el objeto de estudio, se seleccionaron a las familias que tienen un integrante migrante.

4. RESULTADOS

La revisión y análisis de la información registrada ha permitido estructurar categorías de análisis para conocer cómo viven las familias la ausencia del padre por la migración:

- *Cuando se fue mi padre*

“Yo tenía 2 años cuando mi padre se fue a los Estados Unidos, era muy chica, mi padre me dio un beso dice mi mamá, pero yo no recuerdo su partida”.

“Mi papá se fue cuando tenía 5 años, casi no disfrute momentos con el de niño, el no estuvo en momentos importantes de vida de niño, no jugo conmigo, no me llevo a la escuela”

- *La vida cotidiana sin mi padre*

“Mi mamá es quien se encarga de la casa, siempre fue ella quien nos llevaba a la escuela, con quien compartimos cumpleaños, eventos y fiestas, mi madre siempre ha estado conmigo y mis hermanos, ella es quien nos cuida”

“Extraño a mi esposo, las cosas no son iguales sin él, cuidar y criar a mis hijos es difícil porque al principio no me hacían caso, se salían de la casa sin mi permiso, en ocasiones son rebeldes, la vida sin mi esposo es difícil ya que la autoridad y responsabilidad cae solo en mí”

- *El gran Sueño*

“Uno de mis sueños es que mi papá estuviera en este momento con nosotros, pero sé que es difícil que ahora cruce, no es tan fácil venir para estar juntos”

“Aunque mi esposo viene cada dos años, no es lo mismo, yo quisiera que se quedara para siempre con nosotros, pero mis hijos todavía estudian, y si él se viene no podríamos pagar los estudios, él dice que hasta que termine la prepa mi hija la más chiquita”



Foto tomada por: Brenda Hernández y con autorización de los habitantes de Tempoal, Veracruz. 2016

5. CONCLUSIONES

Después de haber recabado toda la información necesaria se concluye que la migración en la comunidad de Tempoal, Veracruz significa una alternativa para mejorar la vida de las familias, ya que esta no cuenta con fuentes de trabajo que produzca un ingreso suficiente para una mejor calidad de vida, por lo que la mayor parte de las familias presentan este fenómeno ocasionando la separación de sus integrantes.

La Vida cotidiana de las familias con un integrante migrante, es vivir sin la figura más importante de la familia, es asumir la nuevos roles entre los integrantes, la madre es quien ahora es la autoridad, es realizar actividades sin la presencia del padre; la madre tiene que cuidar la economía de la familia, de las remesas que envían de Estados Unidos. Es proporcionar valores a sus hijos, aunque en ocasiones adquieran momentos de rebeldía y presenten problemáticas por la soledad y falta de presencia del padre.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sandoval F. E. (2013), *Familia y Migración*. México: Miguel Ángel Porrúa, Universidad del Estado de México. ISBN 978-607-401-609-1
2. Robichaux, D (2007) *Familias mexicanas en transición*. Ed. Universidad Iberoamericana, primera edición, México.
3. Taylor & Bogdan, (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*, Editorial -Paidós, México.
4. Ramos T., M. (2009) *Migración e identidad: emociones, familia y cultura*. Ed. Fondo editorial de Nuevo León. Primera edición, México.

LA PREGUNTA, ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN

María del Rosario Landín Miranda, Lizbeth Natali Ferral Gómez y Sandra Ivonne Sánchez Trejo

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana

RESUMEN

Una de las estrategias didácticas que permite promover la reflexión en los estudiantes, es la pregunta. Esta afirmación la realizamos desde nuestra experiencia en el desarrollo de una metodología de trabajo para abordar la pregunta como estrategia didáctica. En el curso: Proyecto de investigación educativa de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Poza Rica generamos sesiones donde, tanto el profesor como los estudiantes, planteaban, con los criterios establecidos, preguntas para explorar hasta dónde cada estudiante podía argumentar su propia hipótesis de investigación, hasta dónde podía autoobservar sus avances, sus retrocesos y sus dudas. Durante todo un período escolar, el mismo grupo abrió la posibilidad de reflexión, de diálogo y retroalimentación. El resultado de esta metodología también nos permite afirmar que, formular una pregunta es todo un arte, requiere de un estilo propio, de un lenguaje artesanal y, sobre todo, de una inquietud ligada a la curiosidad, pues de acuerdo con Freire, (2008), la curiosidad se expresa “como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital” (pág. 33)¹. La pregunta promueve la reflexión y un estilo de aprender, favoreciendo un manejo apropiado del lenguaje, una clara argumentación, seguridad y autoobservación en el actuar. Es importante que en las aulas el profesorado cuestione a los estudiantes para saber hasta dónde son capaces de llegar con sus propios argumentos, sembrando la reflexión y la curiosidad epistémica por conocer su mundo.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente escrito compartimos nuestra experiencia en el desarrollo de una metodología de trabajo que nos permitiera abordar a la pregunta como estrategia didáctica para promover en los estudiantes universitarios la reflexión, el análisis y la curiosidad epistémica. La metodología fue implementada en el curso: Proyecto de Investigación Educativa de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Poza Rica.

La metodología a la que hacemos referencia se llama Orden de Pensamiento, integrada por conceptos clave de la metodología de investigación y basada a una serie de preguntas, didácticamente establecidas, permiten ir desarrollando en los estudiantes pensamiento analítico. El contexto de aplicación de dicha metodología fue el Curso proyecto de investigación educativa de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Poza Rica.

Para fines de este trabajo, abordamos el origen de la pregunta, algunos fundamentos que nos llevan a considerar a la pregunta como una estrategia didáctica; describimos los elementos de la metodología de orden de pensamiento y las preguntas base para su construcción y abordamos algunos resultados obtenidos y nuestras conclusiones. Consideramos que la pregunta, bien orientada promueve la reflexión y un estilo propio de aprender, favoreciendo un manejo apropiado del lenguaje, una clara argumentación, seguridad y autoobservación en el actuar. Es importante

que las aulas sean espacios donde se genere la reflexión continua, a través del establecimiento de preguntas que el profesorado debe orientar, para que el estudiante se dé cuenta hasta dónde es capaz de llegar con sus propios argumentos, avivando de esta manera su curiosidad epistémica por conocer su mundo.

2. EL ORIGEN DE LA PREGUNTA

Uno de los antecedentes más significativos para dilucidar el manejo de la pregunta como forma de conocimiento lo es con es el filósofo Sócrates quien desarrolló el método de la Mayéutica, el cual presupone que la verdad se encuentra en la mente de las personas y es sustentada a través del empleo de preguntas dirigidas, "Sócrates logró que sus discípulos fueran descubriendo la verdad a partir de la formulación de preguntas que ellos mismos hacían. De las respuestas encontradas, surgían más y más preguntas, lo que lo llevó a una auténtica conversación" (Granados, 2012, p. 25. Tanto Sócrates como Freire, dos grandes pensadores que, desde tiempos y perspectivas tan distintas pusieron de manifiesto que la pregunta es el motor del pensamiento y una forma genuina de conocimiento.

Pero ante todo, preguntar es una habilidad innata en el ser humano, los niños cuando inician en con la interacción con su mundo, realizan un serie de preguntas que les genera la curiosidad de lo que ven, oyen, sienten. Preguntas tan genuinas, tan claras que manifiestan simplemente su curiosidad, inquietud y sorpresa. Sin embargo, como pasa el tiempo esta habilidad innata se va perdiendo puesto que tanto en los contextos educativos formales e informales no se tiene conciencia de su importancia. De acuerdo con Kincheloe (2001), "La racionalidad técnica de la modernidad ha ignorado, durante mucho tiempo, la capacidad de formular preguntas originales y detectar problemas, como aspectos importantes de un orden superior de inteligencia". (pp. 190-191)

Saber cómo preguntar requiere sin duda alguna un lenguaje artesanal, formular preguntas no es una cuestión de signos de interrogación, más bien es una forma de expresarse y de indagar a través de ellas. "Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especies de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas" (Freire, 2008, p.81). De aquí nace la importancia de saber realizar preguntas que verdaderamente amplíen el conocimiento, y al realizar preguntas de manera recíproca se debe exhortar a las y los estudiantes que reflexionen sobre su sentido, no es preguntar simplemente por preguntar, por ello la tarea de un profesor es orientar a los estudiantes para que cuiden el sentido de la pregunta a realizar. En este sentido Gadamer (1994) menciona que:

El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. (Citado en Araujo, 2005, p. 116)

Es así que la saber preguntar es un arte, es una habilidad, es actitud; quien pregunta sabe proyectar el horizonte hacia donde quiere conocer, hacia donde quiere atrapar el misterio del conocer; vislumbra la sorpresa su ejercicio se mueve entre la curiosidad genuina, a veces ingenua a veces metódica. Es vivir la experiencia de ser extranjero donde la sorpresa, el asombro nos llevan una constante curiosidad por conocer, por indagar, por explorar.

La curiosidad del ser humano es inimaginable, a lo largo del tiempo la naturaleza humana ha despertado en el hombre diferentes inquietudes ligadas a la curiosidad genuina, no obstante nos parece importante observar cómo hay una relación indudable entre la curiosidad, el asombro y la pregunta. "La curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica" (Freire, 2008, p. 32). Sin

lugar a dudas, el ser humano para conocer su mundo le implica curiosidad, asombro y pregunta para generar un cambio o una transformación de su pensamiento. De tal manera que “quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca” (Freire, 2011, p.51).

3. LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Tal como lo hemos mencionado en el punto anterior, preguntar es una habilidad innata en el ser humano, Sin embargo, esta habilidad innata no es cuidada la mayoría de las veces ni por la familia ni por el contexto escolar. Quien pregunta se atreve a deconstruir la realidad, se atreve a conocer, se atreve a enfrentarse a un mundo incierto y complejo. Preguntar permite estar despierto ante el mundo que nos rodea y ampliar sus horizontes de búsqueda y de conocimiento.

Por ello, centradas en la naturaleza desafiante de preguntar, este trabajo considera a la pregunta como una estrategia didáctica que no es ajena a ningún escenario, nuestro interés por convertirla en una herramienta para la reflexión y el conocimiento nos ha llevado a considerarla al interior del trabajo en el aula, el cual puede ser un rico espacio para que el estudiante se atreva a vivir la experiencia en el desarrollo de la pregunta como estrategia didáctica y como una herramienta valiosa para apropiarse del conocimiento.

Como lo menciona Freire (2008):

La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comprar, de preguntar (p. 81).

Consideramos que, en los espacios áulicos se debe de generar ejercicios de reflexión, donde la pregunta se utilice de forma estratégica y que potencie el diálogo entre estudiantes y maestros, mediante un proceso discursivo y recíproco, que incluya a la pregunta como una estrategia necesaria en cualquier espacio de socialización y convivencia.

Para poder formular preguntas es necesario tener una destreza para su realización, el profesor como mediador del conocimiento tiene que poseer la habilidad para emplear diferentes clases de preguntas que tengan diversas finalidades educativas, pero principalmente exhortar al estudiante a encontrar un panorama más amplio de conocimiento mediante la reflexión, debe formar parte del conocimiento innovador tal como lo propone Carbonell (2001).

Granados (2012) menciona que el planteamiento de la pregunta como estrategia, ya sea por el profesor o por los estudiantes, se va fundamentando en la construcción de nuevos significados, modificando sus representaciones y alcanzando mejores niveles de concreción, abstracción y complejidad, por ello es relevante que los estudiantes puedan plantear preguntas significativas. Cuando un profesor es consciente de sus objetivos, del tipo de preguntas que puede hacer y de las funciones que las preguntas pueden desempeñar, consigue tomar mejores decisiones sobre cómo conducir una sesión y emplear las preguntas como una estrategia más efectiva dentro del aula.

Se habla de la pregunta como estrategia didáctica porque es elemental dentro del contexto áulico. Las preguntas son utilizadas para evaluar las habilidades metacognitivas que deben tener los estudiantes, permitiendo reconocer los logros y obstáculos a los cuales se han enfrentado. Son precisamente las preguntas las que permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información con respecto a los contenidos, así como darse cuenta de sus propias ideas, contradicciones y opiniones, respecto a un tema abierto para su análisis. Es de gran importancia saber diferenciar entre respuestas que las y los estudiantes obtienen directamente de su memoria y aquellas que

alcanzan desde un proceso de razonamiento, donde involucran la autorreflexión ante sus respuestas cuando el docente pregunta algo.

Históricamente en la educación se ha asumido la preponderancia de una pedagogía de la respuesta que va más enfocada a la transmisión de contenidos elaborados por el profesor para sus estudiantes, de acuerdo a los modelos de aprendizaje diseñados exclusivamente para una repetición continua de respuestas preestablecidas, dejando a un lado las aportaciones que los mismos estudiantes pueden otorgar.

Morata y Rodríguez (1997) comentan que las preguntas que hace el profesorado deben servir de modelo y estímulo para que los estudiantes pregunten, tratando de hacer de la interrogación una estrategia para llevarla a la práctica, orientada no tanto hacia unas determinadas respuestas sino al ejercicio de preguntar, donde la respuesta no necesariamente es una consecuencia inmediata de la pregunta.

Las operaciones mentales que el profesorado promueve en sus estudiantes mediante los cuestionamientos son muy variadas, desde el simple recuerdo hasta procesos mucho más complejos como son la comparación, clasificación, explicación de fenómenos, en sí la reflexión y metacognición. Son las preguntas hechas por el profesor las que tienen la capacidad de atraer la atención de las y los estudiantes, fomentan la participación, la discusión y en definitiva, aumentar el nivel del conocimiento al ser reflexionadas.

Algunos profesores emplean las preguntas como parte de su método de enseñanza otros hacen preguntas de manera constante sin una clara finalidad o propósito, de tal forma que debe cuidarse la manera de formular preguntas pues elaborarlas no es cosa sencilla. Por ejemplo, son memorísticas las preguntas que exigen que se responda sólo con una respuesta afirmativa o una negativa, las de selección entre varias alternativas implican que las respuestas generativas ofrezcan una opinión argumentada, más las preguntas dirigidas exclusivamente para la reflexión y autorreflexión del estudiante, implican un conocimiento y una reflexión sobre el mismo.

4. PARTE EXPERIMENTAL

Metodología de orden de pensamiento

Abordar la pregunta como estrategia didáctica ha implicado dar identidad a una metodología de trabajo que nos permitiera promover en los estudiantes universitarios la reflexión y la curiosidad epistémica. Implementamos una metodología de trabajo llamada orden de pensamiento, metodología que surge dentro del Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico que se imparte en todas las carreras de la Universidad Veracruzana.

La metodología de orden de pensamiento la hemos desarrollado por 10 años con los estudiantes universitarios, la cual está integrada de manera didáctica con siete conceptos clave de la metodología de la investigación: Tema, Problema, Hipótesis, Trasfondo, Argumento, Ejemplo y Contraejemplo. Cada uno de estos conceptos se acompaña de una pregunta que orienta la reflexión sobre alguna temática. A continuación mostramos el ejemplo:

| Tema | Problema | Hipótesis | Trasfondo | Argumento | Ejemplo | Contraejemplo |
|---------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------------|------------------------|------------------------------|
| ¿de qué se está hablando? | ¿qué me preocupa sobre el tema? | ¿qué pienso al respecto? | ¿qué estoy presuponiendo? | ¿en qué me baso para pensar así? | ¿puedo dar un ejemplo? | ¿puedo dar un contraejemplo? |

Tema. Se trata de identificar de aquello de lo que se va a hablar, para lo cual se plantea la pregunta, ¿de qué se está hablando? Esta pregunta se responde de manera breve con un máximo de 5 palabras.

Problema. Es lo que interesa investigar, aquella cuestión que preocupa abordar, debe de expresarse por medio de una pregunta que genere el debate. La pregunta orientadora es, ¿qué me preocupa sobre el tema?

Hipótesis. Es una respuesta afirmativa o negativa que responde directamente al problema, pues es lo que se va a defender a lo largo del análisis. Aquí la pregunta es: ¿qué pienso al respecto?

Trasfondo. Se refiere a la base que sostiene nuestras creencias y formas de pensar. En este ejercicio es importante hacer metacognición desde qué marco de referencia o bagaje cultural, social y educativo se está respondiendo. La pregunta que orienta es: ¿qué estoy presuponiendo?

Argumento. Se responde a través de la pregunta, ¿en qué me baso para pensar así? Lo que lleva a expresar las razones que apoyan a la hipótesis por confirmar.

Ejemplo. Es la evidencia que nos sirve para apoyar lo que se pretende probar y apoya a la tesis y argumentos. La pregunta a responder es, ¿puedo dar un ejemplo?

Contraejemplo. Aquí se presenta una evidencia que puede llevar a refutar la hipótesis o tesis, y rechazar los argumentos. Se responde con la pregunta, ¿puedo dar un contraejemplo?

Cada una de estas columnas permite al estudiante tener claridad en la manera en la que aborda un tema de investigación, donde darse cuenta desde donde argumenta le permite clarificar sus ideas y la utilización de un lenguaje pertinente a su formación profesional.

El proceso de construcción en el llenado de cada una de las columnas debe de hacerse con atención y cuidado, el profesor es un guía que modela la reflexión y el análisis en todo momento; debe de cuidar que la retroalimentación de la metodología de orden de pensamiento gire en torno a: la lógica en cada uno de los conceptos cuidando sus implicaciones, que se refleje el acertado uso de conceptos, la argumentación debe ser clara con premisas y conclusiones que apoyen a la hipótesis, y que se refleje el trasfondo desde donde se parte para el desarrollo de un tema. El profesor tiene la responsabilidad de establecer los criterios para el buen planteamiento de preguntas, cuidando su sentido aclaratorio, problematizador o exploratorio, evitando preguntas ambiguas y con la intención de enjuiciar.

Esta metodología se trabaja durante todo el curso, haciendo retroalimentaciones a nivel grupal, tanto el profesor como los estudiantes generan un proceso de coevaluación que les permite centrar su atención no sólo al proceso sino además, a cómo ir cuidando el propio análisis, a mejorar la construcción de su propia argumentación y la atención que asumen ante todo ello.

5. RESULTADOS

Durante el curso: Proyecto de Investigación Educativa que forma parte de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana Poza Rica, fue interesante y apasionante el desarrollo de la metodología de orden de pensamiento, pues tanto el profesor como los estudiantes se implicaron en un proceso de trabajo donde las preguntas permitieron explorar hasta dónde cada estudiante podía argumentar su propia hipótesis de investigación, hasta dónde podía autoobservar sus avances, sus retrocesos y sus dudas. Durante todo un período escolar, el mismo grupo abrió la posibilidad de reflexión, de diálogo y retroalimentación.

El resultado de este ejercicio fue el planteamiento de un problema de investigación, que reflejó claridad en la argumentación, el manejo pertinente del lenguaje, planteamiento de preguntas,

claridad en la elaboración de objetivos, hipótesis de la investigación, así como identificar sus alcances y limitaciones, Por otro lado, el estudiante pudo desarrollar otras habilidades que forman parte del pensamiento analítico como: metacognición, análisis lógico y conceptual, inferencias, autocorrección analítica

El resultado de esta metodología también nos permite afirmar, tal como lo hemos expuesto en este escrito que, formular una pregunta es todo un arte, requiere de un estilo propio, de un lenguaje artesanal y, sobre todo, de una inquietud ligada a la curiosidad, pues de acuerdo con Freire, (2008), la curiosidad se expresa “como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital” (p. 33). La pregunta promueve la reflexión y un estilo de aprender, favoreciendo un manejo apropiado del lenguaje, una clara argumentación, seguridad y autoobservación en el actuar. Es importante que en las aulas el profesorado cuestione a los estudiantes para saber hasta dónde son capaces de llegar con sus propios argumentos, sembrando la reflexión y la curiosidad epistémica por conocer su mundo.

6. CONCLUSIONES

Con la experiencia expuesta en este trabajo, podemos afirmar que mantener vivo en el estudiante el asombro y la curiosidad epistémica por aprender, se debe promover en el aula la pregunta como estrategia didáctica que implique un ejercicio constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que lleve de manera natural al ejercicio de la reflexión y del análisis.

Hoy en día no es pertinente que el profesorado siga ejerciendo una labor con métodos pedagógicos tradicionales y anticuados, que se traduzcan en un ir y venir de contenidos predeterminados, desde la perspectiva del estudio pedagógico, la pregunta tiene una importancia enorme en el aula, y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada; preguntar el qué, por qué, para qué, cómo, trasciende toda forma de conocimiento, es inherente al ser racional, es inherente a la curiosidad por conocer y aprender, y al respecto Freire (2008) afirma que “el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. (p.80), termina por apagar su inquietud y desasosiego ante un mundo lleno de sorpresas, desafíos y aventuras infinitas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aráujo Z, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. En *Revista Venezolana de Educación, Educare*, Vol.9, (pp. 115-119) Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>
2. Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
3. Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
4. Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
5. Gadamer. H, G. (1998). Verdad y método. Salamanca: Sígueme. Recuperado de: http://www.olimon.org/uan/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
6. Granados A, L. (2012). *La pregunta como estrategia para el aprendizaje de las ciencias naturales en el ciclo inicial*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8798/1/186693.2012.pdf>
7. Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
8. Morata S, R. Y Rodríguez S, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. *Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de*

- Formación Profesional*. Vol. 9, (pp.153-170). Madrid: servicio de publicaciones UCM. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110153A>
9. Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
 10. Sotos, S. M. (s/f). La preguntas en el aula. Análisis de la interrogación educativa. (pp. 266-271). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista16/16_16.pdf

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE, SUSTENTADO EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP) 2011

Clara Martha González García (1) y Karen Iliana García Anduaga (1).

(1) Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

RESUMEN

Cuando los profesores egresan para ejercer la tarea como docentes, generan muchas expectativas acerca de su realidad práctica en las aulas, es poco a poco que estos empiezan a identificar aspectos específicos, tales como: la diversidad de personalidades al interior del aula; la necesidad de una comunicación fluida con los educandos; el requerimiento de una formación sólida para la implementación de los aspectos organizativos y de control; el compromiso decidido por parte del docente para lograr el apoyo de los padres de familia en las tareas que coadyuven para la obtención de los aprendizajes esperados, etc., todo esto formará parte importante del complicado quehacer del profesor. En este trabajo se describen las diversas problemáticas vividas durante el ejercicio docente del ciclo escolar 2013-2014 en un Jardín de Niños, tales como: la situación de que más de la mitad del grupo aún no tenían desarrolladas las capacidades motrices pertinentes a su edad; asimismo, se presentaba una gran complicación para realizar un trabajo colaborativo y/o en equipo; también les era muy difícil respetar los turnos y las distintas opiniones vertidas por todos ellos, etc., lo cual en muchas ocasiones provocó accidentes dentro del salón, por las acciones tan bruscas que realizaban entre ellos. Todo esto sirvió para reflexionar acerca de dicha labor, así como de las estrategias implementadas y los resultados obtenidos, buscando lograr un mejor desempeño en los siguientes cursos atendidos. Palabras clave: desempeño docente, problemáticas en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

A continuación se realiza la descripción de las problemáticas detectadas en el ciclo escolar 2012-2013, del tercer grado de preescolar por Campo Formativo, el orden a seguir será: la descripción del problema, posteriormente se expondrá la estrategia implementada y los resultados obtenidos y por último se describe el contenido del PEP 2011.

2. DESARROLLO

Problemática 1. Campo de Desarrollo Físico y Salud. En este primer día de acercamiento con los alumnos de tercer grado, me percaté de que más de la mitad del grupo aún no tenían desarrolladas las capacidades motrices, que teóricamente los niños de su edad deben presentar. Otros de ellos se esforzaban por hacerlo, pero aún no lo conseguían del todo, entonces vinieron a mi mente primero las razones por las cuales era necesario desarrollar sus capacidades motrices gruesas y luego muchas ideas para conseguirlo (Ferland, 2005). Esa primera semana fue de reconocimiento mutuo, acordamos las reglas dentro del salón, se trató de conocer sus intereses, de organizar sus cuadernos, de ajustarnos a los tiempos del Colegio en cuanto al recreo y a la hora de salida, ya que al no haber trabajado con un grupo de tercer grado de preescolar, se me dificultaban cuestiones básicas como tomar los alimentos en el horario preestablecido y anotar las tareas en los cuadernos, por mencionar algunos. Respecto al trabajo que obligatoriamente tenía

que plasmarse en los cuadernos, este ejercicio me permitió realizar un diagnóstico grupal y posteriormente uno individual por cada alumno, tomando como eje cada uno de los Campos planteados en el PEP 2011 y las competencias que se espera que desarrollen los alumnos. Me encontré con algunas sorpresas, pues los alumnos parecían estar muy adelantados y tenían conocimientos que sería necesario reafirmar, ordenar y clasificar. Asimismo, estaban deseosos por seguir aprendiendo y había todo un mundo por conocer, no obstante comenzaron a presentarse obstáculos y dificultades conforme avanzaba el ciclo escolar. Una de las maneras de trabajar en la escuela era que el primer mes se dedicaba al conocimiento interpersonal en el grupo y al conocimiento de las capacidades de los alumnos. En este mes teníamos que hacer el diagnóstico de nuestro grupo, identificar las zonas de oportunidad de nuestros alumnos y con base en ello realizar la planeación para el siguiente mes. Personalmente ya había ubicado algunas deficiencias que presentaba el grupo en general, en los diferentes Campos Formativos, por lo que la planeación de los meses siguientes se sustentó en trabajar dos Campos Formativos por mes, buscando vincular los aprendizajes de cada Campo, tratando de centrarme en la medida de lo posible, en el reforzamiento del desarrollo de las competencias contenidas en el PEP 2011. Al respecto en la “Guía para la Educadora” se menciona que es necesario cumplir con los principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica (SEP, 2011: 12), lo que requiere de los docentes una intervención centrada en: a) el aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden éstos y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza; b) generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje; c) propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de las competencias en los alumnos, a partir de condiciones que permitirán la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas; d) aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar; e) proveer de ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes. Con respecto a la planificación, se explica que es un proceso fundamental en el ejercicio docente, ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del docente buscando lograr el desarrollo de las competencias propuestas, para ello hay que tener presente lo siguiente (SEP, 2011: 95): a) los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevar a cabo la planeación; b) las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje; c) se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizajes significativos; d) las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada; e) los procesos y productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita a los docentes la toma de decisiones sobre la enseñanza. Teniendo como ejes estas recomendaciones contenidas en el PEP 2011 y una vez identificada mi primer problemática, que fue la falta de coordinación motriz en los alumnos, mi estrategia fue fortalecerla realizando ejercicios físicos y juegos que implicaran mover sus cuerpos, como el juego del calentamiento, bailar, trotar, brincar, gatear, etc. Debería ser diariamente en la escuela y fuera de ésta, era necesario contar con la ayuda de los papás para trabajar en la casa la correcta identificación de las partes de su cuerpo, esto para interiorizar correctamente el esquema corporal y partir de ahí, para conocer las funciones del mismo. Como resultado después de un mes, pude percatarme al igual que los padres de familia, que los niños más “atrasados” en cuanto al desarrollo de la actividad física, ya podían realizar movimientos más coordinados y esto se demostró realizando una exhibición gimnástica en la escuela. En el Campo Formativo de Desarrollo Físico y Salud, el PEP 2011 menciona que “el desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como: la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional; [...] en conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y las variaciones en los ritmos de desarrollo individual; [...] en el desarrollo físico están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción, consideradas como capacidades motrices básicas” (SEP, 2011: 68). Así se considera que el “movimiento durante el

juego estimula el logro de capacidades perceptivo motrices (temporalidad, espacialidad, lateralidad, ritmo, equilibrio, coordinación); [...] en estos procesos no sólo movilizan las capacidades motrices sino las cognitivas y afectivas” (SEP, 2011: 69). De aquí la importancia de un sano y eficaz desarrollo físico, ya que en esta edad primordialmente se adquieren las bases más importantes para el desarrollo de futuros aprendizajes. Por lo tanto, la intervención educativa en este Campo debe propiciar que los alumnos amplíen su capacidad de control y conciencia corporal, que logren concentrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, que puedan planear situaciones y tomar decisiones en equipo, también asumir distintos roles y responsabilidades y poder actuar bajo reglas acordadas. Este Campo se divide en dos aspectos, a) Coordinación, fuerza y equilibrio y b) Promoción de la Salud; desde mi experiencia, se puede decir que se lograron los aprendizajes esperados contenidos en el punto a) Coordinación fuerza y equilibrio, referentes a la competencia expresada de la forma siguiente, se “mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico” (SEP, 2011: 71).

Problemática 2. Campo de Desarrollo personal y social. Al mismo tiempo que trabajábamos en su desarrollo físico, ubiqué mi segunda problemática que era el hecho de que se convertía en una gran complicación el realizar un trabajo colaborativo y/o en equipo, además les era muy difícil respetar los turnos y las distintas opiniones vertidas por todos ellos, tampoco comprendían ni aplicaban determinadas reglas de convivencia en donde imperara el respeto (Harf, 2002), lo cual en muchas ocasiones provocó accidentes dentro del salón, por los juegos tan bruscos que realizaban entre ellos. La estrategia en este caso fue principalmente familiarizarlos y ejercitar con ellos los valores del respeto y la tolerancia, para lo cual se utilizaron cuentos como: “Lola no quería compartir” de la autora Sonia Castelleti, “El niño de las mil cosquillas” y “El torito chispa brava” del autor Pedro Pablo Sacristán, recomendados por nuestra asesora metodológica. También se acordó a través de diversas conversaciones, que dentro del salón de clases se implementarían ciertas reglas de convivencia, como: esperar el turno correspondiente, no golpearse, no esconder cosas, no decir palabras inadecuadas, escuchar y respetar la opinión de los demás, hablar cuando surgiera un problema con algún compañero, etc. Reglas que se escribieron en carteles decorados y jerarquizados por su importancia, desde el punto de vista de los propios alumnos. Todos los días al iniciar la jornada, se leían y se recordaban las reglas, así si durante el transcurso del día se presentaba algún inconveniente, el alumno que transgredía los acuerdos tenía que entrar al salón y leer los carteles. También se priorizó que hubiera orden durante las participaciones, siempre esperando a que llegue el turno de nuestra intervención. Aunque si el tema era muy emocionante o importante para ellos, todos querían hablar al mismo tiempo y se arrebataban la palabra, por lo que yo tenía que mediar la situación. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: mayor orden al momento de realizar las actividades didácticas y menos accidentes y problemas durante la sesión escolar, esto mejoró la convivencia entre el grupo y los hizo tener mayor sentido de compañerismo en un ambiente de respeto. En el Campo de Desarrollo Personal y Social, el PEP11 explica que dicho Campo se refiere a las “actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales” (SEP, 2011: 74). La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales, son procesos estrechamente relacionados que se alcanzan gradualmente en la medida en que se logra también la construcción de la identidad personal, que implica la formación del autoconcepto y la autoestima. En este proceso, el juego y la imaginación (Martínez, 1999) desempeñan un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la resolución de conflictos, así como de algunas actitudes, como: la cooperación, la empatía, el respeto a la diversidad y la participación en grupo. En este Campo, el desarrollo de competencias depende de dos factores interrelacionados: 1) el papel que desempeña la Educadora como modelo y 2) el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre la Educadora y los alumnos. Es así como la seguridad emocional que desarrollen en esta etapa, es una condición para lograr una disposición más efectiva ante las oportunidades de aprendizaje (Lahey, 1999). En este Campo Formativo se debería practicar la siguiente competencia “actúa gradualmente con mayor confianza y control de

acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa, perteneciente al aspecto de identidad personal; respecto al otro aspecto que es el de las relaciones interpersonales, la competencia que se logró fue establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía” (SEP, 2011: 86). En las diferentes charlas que tuvimos y conociendo un poco más a fondo a los alumnos, fui ubicando cuáles de ellos eran tímidos y claramente resaltaron los más extrovertidos, pero tanto a unos como a los otros se les dificultaba utilizar el lenguaje para comunicarse de manera clara y fluida, es así como surge la problemática número tres.

Problemática 3. Campo de Lenguaje y Comunicación. Seis de los alumnos de cinco años de edad aun no hablaban de manera fluida, se les dificultaba pronunciar algunas palabras, así como mantener una conversación coherente con un adulto. De igual manera se les obstaculizaba expresar sus sentimientos en situaciones de conflicto que se presentaban con sus mismos compañeros. La estrategia que se implementó se describe a continuación, después de identificar que seis de los 28 alumnos presentaban alguna falta al hablar, así como la pronunciación errónea de las palabras <senáforo> en lugar de semáforo, <tiste> en lugar de triste, <tles> en lugar de tres, o que al momento de platicar con alguno de ellos me hablaban de diferentes cosas al mismo tiempo, por ejemplo: <fui al zoológico con mis papas y vimos a los gorilas>, continuando con <pero Ricardo (su compañero de mesa) me dijo cuando estábamos jugando que yo no sabía meter goles>. Yo hacía que hablaran lo más posible y en los momentos en que se presentaba la oportunidad y cuando mencionaban mal una palabra inmediatamente se las repetía mirándolos de frente y haciendo énfasis en la parte en la que no pronunciaban correctamente. Así fuimos reforzando poco a poco su lenguaje, también los ponía a hablar en parejas con los niños que tenían un lenguaje más fluido, les pedía exposiciones sobre temas de su interés, inventaban cuentos en equipo y los narraban a sus compañeros, también armaban la secuencia de una historia con ilustraciones, etc. (Bruner, 1995). Además, los padres de familia también aportaron su granito de arena, pues con las jornadas de lectura, todos los padres tuvieron la oportunidad de ir a leerles a sus hijos y a todo el grupo, los cuentos de su preferencia (Gracia, 2003). Los resultados que se obtuvieron fueron principalmente que los alumnos comenzaron a adquirir mayor conciencia en cuanto a la secuencia de sus pláticas y así con una mayor claridad pudieron narrar una serie de hechos que se les presentaban. También las múltiples actividades como las pláticas entre compañeros y el trabajo en equipo, coadyuvaron para que los alumnos adquirieran mayor confianza para expresar sus sentimientos cuando algo les molestaba y la mayor parte de ellos logró que aunque estuvieran enojados o frustrados, eran capaces de decirlo sin agredir a sus compañeros o llorar desconsolados. Sin embargo, lamentablemente la problemática de una mala pronunciación en algunos de los alumnos, fue persistente debido a cuestiones médicas como lo fueron: el frenillo corto y en otros casos la falta de estímulo por parte de sus familias. Al respecto el PEP2011, en el Campo de Lenguaje y Comunicación, explica que “el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales; expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de los otros, obtener y dar información diversa y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje el ser humano representa el mundo que lo rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros” (SEP, 2011: 41). Los pequeños enriquecen su lenguaje e identifican sus funciones y características en la medida en que tienen varias oportunidades de comunicación verbal, cuando participan en diversos eventos comunicativos en los que hablan de sus experiencias, ideas y lo que conocen; además el aprender a escuchar ayuda a afianzar las ideas y comprender los conceptos (Pugmire, 1996). El Programa de Educación Preescolar 2011 explica que en teoría los alumnos que ingresan en este nivel, generalmente ya poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna y la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender. Sin embargo, existen los casos singulares como esta experiencia, en que los alumnos realmente no saben hilvanar sus

pensamientos para tener una conversación coherente y en ocasiones no saben qué significan algunas palabras de uso cotidiano y tampoco saben emplear algunas otras. Mi percepción es que ha hecho falta mucho estímulo a estos alumnos, por parte de sus familias, así también en otras ocasiones los niños están muy consentidos y no se esfuerzan por utilizar el lenguaje para hacerse entender, porque sus cuidadores <adivinan> sus demandas y las satisfacen, entonces no se esfuerzan por construir un pensamiento lógico y estructurado para comunicarse con mayor claridad. Es por esto que la escuela se convierte en el lugar más propicio para que los alumnos desarrollen nuevas formas de comunicación, donde se pasa de un lenguaje de situación ligado a la experiencia inmediata a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados, reales o imaginarios. Visto así, “el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los alumnos logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y que potencien su capacidad de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen; [...] de ahí que el lenguaje oral tenga la más alta prioridad en la educación preescolar” (SEP, 2011: 44).

Problemática 4. Campo del Pensamiento Matemático. Así, durante el trascurso de esta experiencia se logró identificar algunos otros problemas que iban haciéndose cada vez más notorios, que tenían influencia directa en la adquisición de aprendizajes y que además iban vinculándose entre ellos y complicando aún más la interiorización de conocimientos en el resto de los Campos Formativos. La principal problemática que se detectó en el Campo del Pensamiento Matemático, fue en relación con el aspecto de Número, en general los alumnos eran capaces de utilizar éstos para representar cantidades menores al trece. La mayoría de los niños llevaban a cabo la identificación de los números, sin embargo se les dificultaba representarlos gráficamente y nombrarlos; aun así podían emplear los números para identificar la posición de un elemento en una serie ordenada. En relación con el aspecto de forma, espacio y medida, los alumnos eran capaces de reconocer figuras geométricas que compartían atributos; la identificación de figuras semejantes de una serie; la identificación de los cambios que ocurren en una figura geométrica al combinarla con otras; por otra parte se les dificultaba seguir el orden de puntos de referencia espacial en un trayecto representado gráficamente y en general establecían e identificaban la secuencia de imágenes para representar las relaciones temporales antes-después-al final. La estrategia a seguir en este Campo, fue implementar ejercicios que favorecieran la interiorización de los conceptos de número, su forma y su nombre, de modo que los pequeños pudieran realizar la identificación y utilización tanto del concepto como de la representación. En cuanto a la dificultad de seguir una sucesión de puntos en un trayecto, la práctica fue fundamental, se llevó a cabo la utilización de espacios grandes como lo son el aula y el patio de la institución (Hughes, 2006), así de forma paulatina las fallas fueron reduciéndose hasta lograr seguir el orden en los cuadernos y libros de trabajo. Lo que el PEP11 expresa al respecto en este Campo es “la conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños, y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento matemático, es el punto de partida de la intervención educativa en este Campo” (SEP, 2011: 51). Fue por tal motivo que se buscó favorecer los siguientes principios del conteo (SEP, 2011: 52): 1) correspondencia uno a uno. Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica. 2) Irrelevancia del orden. El orden en que se cuentan los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa. 3) Orden estable. Contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3..., etc. 4) Cardinalidad. Comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección. 5) Abstracción. El número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza: canicas, piedras, zapatos, calcetines o agujetas. La abstracción numérica se refiere a procesos por los que perciben y representan el valor numérico en una colección de objetos, mientras que el razonamiento numérico permite inferir los resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática. Cada uno de los aspectos antes mencionados se encuentra en el Campo Formativo del Pensamiento Matemático,

el cual es uno de los que más preocupan a los padres de familia, debido a ello es que conté con la colaboración de ellos para poder reforzar los contenidos trabajados en clase.

Problemática 5. Campo de la Expresión y Apreciación Artísticas. Durante la actividad docente que desempeñé en la institución, se pudieron identificar otras problemáticas que hacen evidente la necesidad de evaluar la práctica educativa, así como la creación de nuevas estrategias didácticas que faciliten a los alumnos la vinculación de los contenidos con su vida cotidiana, de modo tal que los aprendizajes no sean meramente una reproducción sin sentido, sino un anclaje de conocimientos útiles para la vida y el avance de cada aspecto que conforma el desarrollo integral del sujeto (Meece, 2000). Otra de las problemáticas que se identificaron fue que a muchos de los alumnos se les dificultaba expresar sus sentimientos y emociones por medio de las actividades artísticas sobre todo los que se relacionaban con la expresión corporal, que se llevaban a cabo dentro del preescolar, es decir, los niños participaban en tareas encaminadas a desarrollar apreciación estética, pero aun no poseían la sensibilidad para descubrir, expresar y representar sentimientos propios o ajenos. Además, aun no desarrollaban ciertas habilidades de percepción que les permitieran expresar artísticamente lo que observaban, escuchaban o palpaban (Remplein, 1980). El trabajo que se desempeñó en este caso, fue realizar diariamente ejercicios de relajación con música y una vez que capturamos su atención, el siguiente paso fue moverse al ritmo de música muy tranquila y armónica; así, gradualmente se fueron variando los ritmos musicales hasta conseguir que los niños movieran sus cuerpos con más confianza y se permitieran hacer los movimientos que para ellos denotaran lo que la música les hacía sentir. Un caso en particular de una de las alumnas, fue que cuando realizábamos una pintura de nuestras familias; ella dibujó en el ángulo inferior derecho de la hoja una araña de color negro con cara de niño y con las patas muy largas. Al preguntarle qué era eso, me respondió es mi hermanito, ¿qué? pensé sin expresar nada, mi hermano repitió, ¿y por qué lo pintaste así? porque sí, respondió y siguió pintando. A su mamá la pintó con muchos colores y sonriendo, a su papá lo pinto muy muy alto y ella pequeñita en medio de los dos, pero con las manos extendidas para abrazarlos. En ese momento todo paró ahí, sin embargo guarde su pintura y en alguna oportunidad se la mostré a su mamá, cuando le expliqué lo que la niña me había dicho, primero puso una cara de sorpresa y luego sonrió. Me explicó que desde que el hermano nació, la relación con la niña no era la mejor, después de ser ella la hija única no aceptaba del todo la idea de compartir la atención de sus padres con el nuevo integrante y por si fuera poco, el niño se había estado portando mal con mi alumna. Y como en casa los asustaban diciendo que si se portaban mal vendría una araña, la niña lo relacionaba con algo que no le gustaba, por eso lo pintó de esa manera. Pienso que no todos los alumnos tienen problemas con su expresión, tal vez el verdadero problema es que no comprendemos cómo se expresan o que nos encasillamos en un cierto modo de expresión cuando realmente pueden ser tan variados y diferentes como gente hay en el mundo. Al respecto el PEP 2011 explica que “este Campo Formativo está orientado a potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas; [...] la expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos que son traducidos mediante el sonido, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios” (SEP, 2011: 79). Sin embargo, la construcción de la imagen corporal y la interiorización de ésta en cada alumno es diferente, aunque son capaces en su totalidad de movilizar su cuerpo a voluntad, la expresión de un sentimiento o estado de ánimo se dificultan, por eso es necesario propiciar mediante la expresión corporal y el juego dramático, estas capacidades de control y autorregulación. Los logros de los pequeños en esas experiencias constituyen la base, a partir de la cual la Educación Preescolar debe favorecer la expresión creativa y personal de lo que los alumnos sienten, piensan, imaginan y pueden inventar. El trabajo pedagógico con la expresión y apreciación artísticas en la educación preescolar, se basa en la creación de oportunidades para que los alumnos hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre éste y la producción de otros. Las actividades artísticas (SEP, 2011: 80) contribuyen a su desarrollo integral por que mediante éstas:

- 1) progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y

recursos diversos como: tijeras, pinceles, crayolas, etc.; 2) expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva; 3) desarrollan las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan al pintar, cantar, bailar, dramatizar o mediante la plástica, la música, la danza y el teatro; 4) tienen la libertad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales o colores usar, cómo construir, etc.; 5) se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, y 6) experimentan sensaciones de logro, por ello las actividades artísticas son particularmente valiosas.

Problemática 6. Campo de Exploración y Conocimiento del Mundo. Referente al Campo de Exploración y Conocimiento del Mundo, la carencia que percibí en mis alumnos giraba en torno al desconocimiento del trabajo que desempeñaban sus papás y los beneficios que su trabajo aportaba a la sociedad, de esta cuestión pude retomar para trabajar en clase, los diferentes oficios y profesiones y los beneficios que aportaba cada uno de éstos a la comunidad. La problemática en esta ocasión fue más simple, tenía que hacer llegar a mis alumnos la información pertinente, ya que en muchas ocasiones lamentablemente algunos de ellos no tenían el tiempo o la facilidad de hablar con sus papás o de preguntarles a qué se dedicaban, en qué consistía su trabajo y por qué era importante o benéfico para la sociedad. La estrategia que se implementó principalmente fue dejar como tarea que ellos les hicieran a sus padres las preguntas básicas antes mencionadas, que pudieran recabar la información con ayuda de ellos en su libreta y finalmente lo ilustraran (Jáuregui, 2005). En algunos casos los alumnos no llevaron la tarea por que no tuvieron el tiempo de hablar con sus papás, en otros casos dejaban preguntas inconclusas o no lo habían ilustrado, lo que para mí significaba que las respuestas no habían sido claras o totalmente comprendidas por los alumnos. La segunda estrategia fue que algunos padres de familia fueran a exponer frente al grupo, cuál era su oficio o profesión, cómo y en dónde la desempeñaban y cuáles eran los beneficios que brindaban a la sociedad; al mismo tiempo responderían las dudas de los niños generadas en clase. Los resultados que obtuve fueron mayor claridad y confianza de mis alumnos al hablar sobre el tema, más acercamiento con sus padres al involucrarse en sus actividades diarias, la motivación para que los alumnos tuvieran una idea de lo que quisieran ejercer de grandes y lo más importante, la adquisición del sentimiento de respeto al trabajo de los demás y la comprensión de la importancia y la dificultad que implica la práctica de los diferentes oficios y profesiones. Al respecto, el PEP 2011 menciona que este Campo se dedica fundamentalmente a favorecer en los alumnos, el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social. La definición del Campo Formativo se basa en el reconocimiento de que los niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en éste, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse a su manera, las cosas que pasan a su alrededor. Desde edades tempranas los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social (Ruíz, 1986). Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a darles sentido, así como a hacer distinciones fundamentales como: “la elaboración de ideas y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, porque mediante ésta llegan a comprender regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen” (SEP, 2011: 60). El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida familiar y en la comunidad, son recursos para favorecer la reflexión, la narración comprensible de experiencias, el desarrollo de actitudes de cuidado y protección del medio natural y para empezar a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales; ello propicia en los alumnos un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo. Para el trabajo en este Campo, es propicio poner en juego la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos, sustentados en experiencias directas que les ayudan a construir nuevos aprendizajes. El niño aprende desde que nace al estar en contacto con el ambiente que le rodea, todo esto lo asimila a través de sus

sentidos, de la convivencia con los adultos y del contexto específico en el que crece. El actual Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011 es un modelo educativo basado en la adquisición de competencias, considerando a las competencias como el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra adquirir mediante los procesos de aprendizaje implementados, manifestando dichas competencias en situaciones y contextos diversos. Es fundamental aclarar que el aprendizaje de los niños se posibilita cuando están en contacto con sus pares, con los adultos, en el ambiente familiar y en el contexto de su comunidad, así se concluye que los niños ya poseen ciertos conocimientos previos cuando se integran al ambiente escolar, los cuales van a servir de plataforma para partir de ahí y lograr potencializarlos (Vigotsky, 2001). Esta oportunidad requiere de brindarles espacios adecuados y armónicos para la socialización e interacción con sus pares, facilitándoles un ambiente seguro, confiable y motivador para la adquisición de dichos conocimientos y experiencias, así como las actividades idóneas que reafirmen la asimilación y práctica de los aprendizajes propuestos. Para que estos objetivos sean viables es necesario considerar las diversas aportaciones que hacen los diferentes pedagogos en relación al desarrollo del niño, así se tiene que Piaget (1995) sugería que los niños construyen su aprendizaje al permanecer en contacto con los objetos físicos a su alcance, iniciando el aprendizaje desde su nacimiento, cuando manipulan, sienten y perciben dichos objetos, utilizando sus sentidos y por medio de la observación, de la escucha y de la experimentación, implementando todos los sentidos de su organismo. Asimismo, Vigotsky (2001: 47) mencionaba que la construcción del conocimiento no sólo se limita a la manipulación de los objetos, sino también interviene la interacción social, “las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace”. Vigotsky (2001) señalaba que para lograr la adquisición de un aprendizaje se requiere la ayuda de otra persona, lo cual en el caso de los niños se irá superando lentamente, ya que éste aprenderá a autorregularse¹. Para lograr un aprendizaje efectivo se requiere proporcionar ambientes educativos adecuados, considerando a éstos como los espacios con fines educativos en los cuales los niños logren recrear su imaginación y puedan construir sus propios procesos de conocimiento. Las Educadoras deben comprender perfectamente qué es un escenario, cuál es su propósito y cómo se conforma, esto con la finalidad de que lo utilicen como una herramienta pedagógica a través de la aplicación de sus actividades didácticas como parte de su rutina diaria (Sánchez, 2010). Algunas características que deben considerarse para lograr crear estos espacios, son las siguientes: a) que sean creados con propósitos educativos; b) que sean higiénicos y seguros; c) que sean cómodos y convenientes; d) que sean adecuados a las características de los niños; e) que puedan desplazarse con seguridad; y f) que sean atractivos y estimulantes. Con el propósito de organizar los escenarios se recomienda apoyarse en las siguientes interrogantes: a) ¿qué propósito tiene el escenario?; b) ¿qué tipo de experiencia nos gustaría que realizaran o vivieran los niños?; y c) ¿qué necesitan los niños para realizarla?

3. CONCLUSIONES

Se requiere de cierta práctica antes de integrarse como profesora titular de un grupo, ya que eso permitirá identificar que existen aspectos en la práctica difíciles de prever y que siempre surgen cosas nuevas que se deben aprender. Esto ayudará para comprender qué se hace mal y modificarlo y qué se hace bien para fortalecerlo, esto apoyará para un desarrollo importante de las

¹ La **autorregulación** es la capacidad del niño para prestar atención, escuchar, recordar y seguir las instrucciones a través de una tarea; también [...] es un indicador clave en el logro académico posterior y el éxito; [...] Megan McClelland, un experto en la autorregulación en niños de la Oregon State University, desarrolló la actividad de Cabeza-Dedos-Rodillas-Hombros para medir cuán bien un niño es capaz de autorregularse; [...] ella encontró en un estudio anterior que los estudiantes que participaban en juegos de autorregulación mostraban una mejoría en la autorregulación y en el rendimiento académico; [...] Kathy A. Bobula, Ph.D., afirma que el éxito de los niños en la escuela y en la vida depende en gran medida de su capacidad para autorregularse” (http://www.ehowenespanol.com/juegos-preescolares-autorregulacion-info_227286/, 2011).

competencias profesionales del docente. Un elemento básico en el ejercicio del profesor son las funciones relacionadas con el control, la organización y el aprovechamiento del grupo; es importante abordar el papel del docente en la promoción de los aprendizajes esperados, esto a través de la planificación de clases y el diseño de estrategias y situaciones didácticas, que induzcan a los alumnos a la interiorización de las conductas y de los conocimientos pertinentes, para esto es trascendental que el docente escuche activamente a los alumnos, brinde oportunidades para el aprendizaje y la socialización sin prejuicios ni discriminación, mediante un ambiente de confianza y de respeto en el salón de clases. La creación de un ambiente favorecedor del aprendizaje, requiere compromiso no sólo de los docentes, sino de todos los participantes del colectivo escolar, para así coadyuvar a la formación integral de los alumnos en las habilidades del diálogo y la escucha activa en la escuela, esto con la intención de generar un estilo de convivencia escolar que facilite el desarrollo personal y social del alumnado. La planificación didáctica siempre demanda no sólo tener muy en claro los aprendizajes que queremos lograr en cada una de las clases, sino también cómo es que se habrán de alcanzar, definiendo el tipo de evaluación que más conviene utilizar para la valoración de dichos aprendizajes. Hay que considerar en dicha planeación que se presentan diversos y varios factores que impactan en la actividad aúlica y los cuales en un determinado momento no se han considerado y no están preparados, así se pueden mencionar los siguientes: las distracciones externas, la apatía de los alumnos, las características específicas de los alumnos, entre otros. Es todo esto lo que determina la importancia del perfil del docente, ya que se requiere que éste esté calmado, seguro y que sepa cómo darle solución rápida a los conflictos e imprevistos que se le presenten. Una intervención adecuada y oportuna será lo mejor, ya que tanto el logro de las actividades como el desarrollo integral de los niños se ponen en riesgo cuando el docente comete errores. Es básico que el docente logre una comunicación eficaz con los pequeños, si no se puede incurrir en una discrepancia en los diálogos e indicaciones. Dean (1993: 79) señala al respecto de la comunicación que ésta se presenta "como resultado de que unos prestan atención a otros; [...] la adecuación a los oyentes y a la situación no es sólo una cuestión del significado de las palabras empleadas, sino que está implícita en la elección de éstas y en la estructura del lenguaje; aspectos tan importantes como [...] el tono de voz, la inflexión que se emplee, lo que se diga y cómo se diga; [...] por tanto hablamos no sólo de compartir un mismo léxico, sino un mismo significado contextual". Con respecto a la planeación, ésta es un componente básico en todo el proceso educativo, aquí se explicaron y coordinaron los propósitos y objetivos educativos que se pretendieron alcanzar (expresados en competencias por adquirir); las actividades de aprendizaje y los contenidos tanto conceptuales, actitudinales y procedimentales; las propuestas de las actividades y la evaluación de las mismas (SEP, 2004). La planeación organiza y da forma a la implementación de diversas modalidades de trabajo, las cuales establecerán ciertas etapas y posibilidades de participación de los alumnos en la organización y desarrollo de las mismas, con el propósito de organizar las competencias y lograr los aprendizajes esperados. Con respecto a la evaluación en el nivel de preescolar, ésta tiene un enfoque cualitativo con algunos elementos de lo cuantitativo (la medición) y es un proceso integral, debido a que proporciona datos acerca de las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos, las habilidades, etc. También está presente en todos los momentos del proceso didáctico, ya que entre éstos existe una relación de dependencia recíproca. La planeación requiere de una evaluación para poder realimentarla, ya que suministra información esencial para la Educadora, relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de mejorar la práctica docente (Clemente, 1996). La información obtenida a través de la evaluación cualitativa permite a la Educadora, conocer las características, circunstancias, posibilidades y limitaciones de los alumnos, así como el contexto (escuela, familia, comunidad, etc.) donde conviven; así la integración e interpretación de dicha información, permitirá a la Educadora saber hacia dónde dirigir la acción educativa. Los aspectos que la Educadora deberá retomar para la evaluación, son: a) los aprendizajes de los alumnos; b) la práctica docente; y c) los aspectos abordados. El primer punto se realizará por medio de la observación, aspecto que la conducirá al análisis y comprensión del proceso de adquisición del aprendizaje en el nivel de preescolar, para cuestionarlo y analizarlo en forma individual o grupal con sus pares, identificando las dificultades para su logro e implementando las soluciones requeridas. La experiencia adquirida al realizar este trabajo ha

permitido lograr la reflexión acerca de la práctica docente, asimismo permite concientizarse de las necesidades y carencias de nuestro contexto social y laboral, es conveniente retomar la experiencia laboral como una herramienta inestimable de análisis que facilite a los profesores tanto la reflexión y la comprensión, como la construcción y reconstrucción de las experiencias adquiridas para enriquecer el contexto.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Bruner, Jerome S. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Editorial Paidós.
2. Clemente, Esteban Rosa A. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, España. Editorial Aljibe.
3. Dean, Joan. (1993). *El rol del maestro*. En: La organización del aprendizaje en la educación primaria. Temas de educación, 34. Barcelona. Editorial Paidós
4. Ferland, Francine. (2005). *¿Jugamos?: el juego con niñas y niños de 0 a 6 años*. Madrid. Editorial Narcea.
5. Gracia, Martha. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias*. España. Editorial Milenio.
6. Harf, Ruth. (2002). *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
7. Hughes, Fergus. (2006). El juego, su importancia en el desarrollo psicológico del niño y del adolescente. México. Editorial Trillas.
8. Jáuregui, Loya G. (2005). El tiempo que dedican los padres a los hijos en las tareas extraescolares. Tesis de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Unidad UPN No. 081. Chihuahua, México. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
9. Lahey, B. (1999). Introducción a la psicología. Editorial Mc Graw Hill. México.
10. Martínez, Gerardo. (1999). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Editorial Octaedro.
11. Meece, Judith. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
12. Piaget, Jean. (1995). Seis estudios de psicología. Colombia. Colección Labor.
13. Pugmire, M. (1996). El juego espontáneo, vehículo de aprendizaje y comunicación. Madrid. Editorial Narcea.
14. Remplein H. (1980) Tratado de psicología evolutiva. Editorial Labor. México.
15. Ruiz Luis E. (1986). Tratado elemental de pedagogía. Edición facsimilar. México, UNAM, p.83-84 (Biblioteca Pedagógica). Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_d/dones_frobel.htm, consultado en marzo de 2013.
16. Sánchez, Raúl. (2010). En sintonía con la Educadora. México. Editorial Trillas.
17. SEP. (2004). Curso de formación y actualización profesional para el personal docente. México. Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica.
18. SEP. (2011). Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011. México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica.
19. Vygotski, Lev Semynovich. (2001). La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico. México. Editorial Coyoacán.
20. Cibergrafía.
21. http://www.ehowenespanol.com/juegos-preescolares-autorregulacion-info_227286/, 2011, consultado en febrero de 2014.

ELABORACIÓN DE PROTOTIPOS DIDÁCTICOS DE BAJO COSTO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÓPTICA GEOMÉTRICA: UN EJERCICIO DE METACOGNICIÓN

Suarez Rodríguez, C.P.^{1,2}, Del Ángel Rubio, Y. J. ¹; Hernández Santos, M.¹; Morales Pecina, R.^{1,3}

¹ Coordinación Académica Región Huasteca Sur, Universidad Autónoma de San Luis Potosí Km. 5 Carretera Tamazunchale-San Martín C.P. 79960 Tamazunchale, S.L.P. México. ² Escuela Normal de Estudios Superiores del magisterio Potosino, Plantel 5, La chichilla, Tamazunchale, S.L.P. MÉXICO. ³ CBTIS 187, Km. 3 Carretera Tamazunchale-San Martín C.P. 79960 Tamazunchale, S.L.P. México.

RESUMEN

Se desea iniciar en Tamazunchale con el programa de capacitación de profesores a través del curso Aprendizaje Activo de la Física en Óptica y Fotónica (Active Learning in Optics and Photonics, ALOP) organizado por la UNESCO. El mejoramiento de la enseñanza de las ciencias ha recibido considerable atención en distintos países. El aprendizaje activo ha adquirido un papel importante en las clases de ciencias ya que ha sido visto que mejora sustancialmente el aprendizaje de la física. Para ello se necesita contar con material de bajo costo para poder atender a la mayor cantidad de profesores durante el programa de capacitación y aun cuando el curso ha sido diseñado de esa manera sigue siendo poco accesible para cubrir la demanda necesaria que impacte en una mejora en la enseñanza de esta disciplina científica, sin tener una inversión grande ya que el costo de los materiales solo para el módulo I y II es de aproximadamente 130 dólares por profesor. Aquí se reporta el trabajo realizado durante la elaboración de prototipos de bajo costo y una actividad de metacognición por parte de los estudiantes participantes en este proyecto quienes reflexionan sobre la importancia del trabajo experimental, las diferencias entre el aprendizaje activo y pasivo y la importancia de la investigación científica para en la elaboración de prototipos y propuestas diversas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años la UNESCO ha desarrollado el programa ALOP- Aprendizaje activo de Óptica y Fotónica en países en desarrollo [1]. El programa está orientado a promover entre los docentes de enseñanza media y los primeros niveles de universidad, un nuevo proyecto pedagógico de enseñanza. ALOP fue impartido por primera vez en México en el 2007 en el Instituto de Comunicaciones Óptica de la UASLP y nuevamente en junio del 2015 [2]. Se desea ofertar en curso a través de una institución de educación superior, pero se requiere una cantidad considerable de materiales por lo que se desea elaborar prototipos que tengan las mismas funciones y no se cambien las características propuesta en el programa y que además faciliten el uso de los mismos a los profesores asistentes al curso, ya que no cuentan con experiencia en el manejo de quipos e laboratorio.

Para ello se ha iniciado en la capacitación a dos estudiantes a través del programa Verano de la Ciencia UASLP 2015 quienes han sido expuestos al ambiente de aprendizaje activo, con el fin de que pudieran identificar aquellos prototipos sujetos a modificación y que al mismo tiempo reconozcan las características del aprendizaje activo y adquieran conocimiento sobre la disciplina.

Este ejercicio refleja un trabajo de investigación acción donde el investigador es parte del problema a investigar.

El estudiante-investigador llevar a cabo la construcción de su propio conocimiento a partir de la realización de experimentos sencillos y la confrontación de los resultados obtenidos con la idea preconcebida sobre un fenómeno observado. El taller está dividido en 6 módulos como se muestra en la tabla 1 [2]

Tabla 1. Contenidos disciplinares del Curso Aprendizaje Activo de la Óptica y la fotónica

| | |
|----------|---|
| Módulo 1 | Óptica geométrica |
| Módulo2 | Lentes y óptica del ojo |
| Módulo 3 | Interferencia y difracción |
| Módulo 4 | Óptica atmosférica |
| Módulo 5 | Transmisión óptica de datos |
| Módulo 6 | Multiplexación por división en longitud de onda |

Fuente: Elaboración propia basada en el manual de ALOP 2015.

2. FUNDAMENTACIÓN

El aprendizaje activo es un proceso para reunir a un grupo de personas con los niveles variados de habilidades y de la experiencia para analizar un problema real de trabajo y para desarrollar un plan de acción, el aprendizaje activo es una forma de aprender haciendo y requiere de un cambio de roles de los estudiantes y profesores en comparación con la enseñanza tradicional o aprendizaje pasivo [6-10]. Una descripción del ambiente en el aula se describe en la tabla 2. Un acercamiento basado en la experiencia en problemas significativos como manera de aprender. Estas estrategias de aprendizaje guían a los estudiantes en la construcción de su conocimiento a través de la observación directa del mundo real. Se utiliza la secuencia de aprendizaje predicción-discusión en pequeños grupos-observación de experimentos y comparación de los resultados de éstos con las predicciones. De acuerdo con Sokoloff (2004) este ciclo de aprendizaje puede ser representado como PODS (Predicción, Observación, Discusión y Síntesis) [4-5].

Donde se consideran aspectos como aprender haciendo, trabajo en pequeños grupos, experimentación, discusiones y contrastación de predicciones. Es especialmente útil en el aprendizaje de las ciencias exacta como la física, una disciplina científica no muy bien vista por estudiantes y profesores, especialmente en el nivel básico, medio y medio superior, lo que hace que pocos estudiantes deseen estudiar carreras de ingeniería [6-10].

La propagación de cursos basados en aprendizaje activo dentro de un programa de capacitación docente puede en cierta forma, modificar las creencias hacia la disciplina.

En esta estrategia de aprendizaje los estudiantes son guiados para construir su conocimiento, se reproduce el proceso científico y ayuda en el desarrollo de nuevas habilidades de razonamiento físico. La metodología es una serie de pasos muy efectivos:

- Se describe la demostración y se realiza sin desplegar mediciones.
- Se solicita a los alumnos que registren sus predicciones en la hoja de predicciones.
- Se pide a los alumnos que discutan sus predicciones con sus compañeros.
- Se obtienen las predicciones del salón.
- Se pide a los alumnos que anoten la predicción final en su hoja de predicciones.
- Se lleva a cabo la demostración mostrando las mediciones.
- Se solicita que describan los resultados y discutan estos en el contexto de la demostración. Los alumnos ahora pueden llenar la hoja de resultados.
- Se discuten situaciones análogas de situaciones físicas con diferente contexto, es decir diferentes situaciones físicas basadas en el mismo concepto.

Tabla 1. Comparación entre el aprendizaje pasivo y activo.

| Ambiente de Aprendizaje Pasivo | Ambiente de Aprendizaje Activo |
|--|--|
| El instructor y el libro de texto son las autoridades y fuente de todo conocimiento. | Los alumnos construyen su propio conocimiento al poner manos a la obra y al hacer observaciones. |
| Las creencias de los alumnos rara vez son contrastadas. | Se utiliza el ciclo de aprendizaje en el que los alumnos son comparados a desafiar sus predicciones. |
| Los alumnos nunca perciben el conflicto entre sus creencias y lo que se les enseña en clase. | Los alumnos son confrontados ante las diferencias entre sus creencias y observaciones. |
| El rol del profesor es de autoridad. | El papel del instructor es de guía en el proceso de aprendizaje. |
| La colaboración entre compañeros no es fomentada. | Se fomenta la colaboración entre compañeros. |
| El trabajo de laboratorio, sí lo hay, se usa para confirmar teorías "aprendidas" en clase. | El trabajo de laboratorio se utiliza para aprender conceptos básicos. |
| A menudo presentan los "hechos" de la Física con poca referencia a la experimentación. | Los resultados de experimentos reales son observados en formas comprensibles. |

Fuente: David Sokoloff, Dr. Ronald K. Thornton (1990).

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Con base en esta metodología de los ciclos de aprendizaje, se invitó a dos estudiantes a participar en el Verano de la Ciencia 2015 organizado por el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología, los alumnos inscritos en este proyecto cursan el segundo y cuarto semestre de la carrera de ingeniería mecánica eléctrica en la Coordinación Académica Región Huasteca Sur, desarrollaron las prácticas en el laboratorio de ciencias básicas siguiendo las indicaciones del manual ALOP y bajo la asesoría del profesor, se enfocaron al aprendizaje de los contenidos incluidos en el Módulo I y el Modulo II, donde evaluaron los materiales de cada actividad de aprendizaje e identificaron áreas de oportunidad. Para iniciar los trabajos debieron de preparar el área de trabajo ya que se requería de un ambiente de poca luz para poder observar los fenómenos por lo que decidieron trabajar en el laboratorio de microscopia, tuvieron que elaborar un protector de las ventanas para aislar el área de trabajo. Así mismo revisaron los materiales necesarios para la realización de los experimentos e identificaron las necesidades de operación.

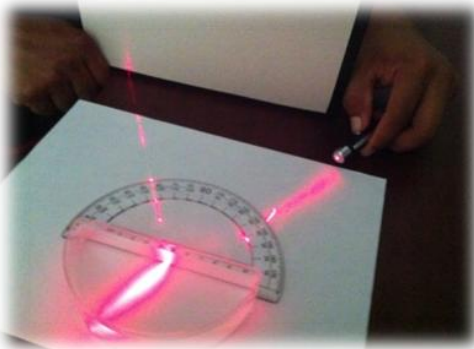


Figura 1. Experimento que muestra un recipiente que contiene un fluido simulando una lente.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se procedió a la realización de las actividades que incluyen una hoja de predicción donde se responden preguntas acerca de lo que se cree ocurrirá al realizar un experimento y algunas veces se deben dar explicaciones sobre un fenómeno. Al termino se realiza el trabajo experimental, guiado por una serie de indicaciones, sugerencias y experimentos como actividades de aprendizaje, aquí el profesor solo es un observador y solo interviene ocasionalmente cuando se le pregunta algo o cuando identifica que se requiere apoyo para el desarrollo correcto de la actividad. En la figura 1 se muestra el experimento sobre la reflexión y transmisión de la luz sobre un objeto esférico.

Una vez que se dio respuesta al manual en el módulo I y II, y con base en los conocimientos adquiridos se propuso innovar algunos materiales utilizado en el manual ALOP y crear prototipos que harían más fácil la realización de las prácticas y con materiales más económicos. Para ello se discutió para seleccionar una actividad, se hizo una descripción de cada uno de los materiales del prototipo utilizado, lo problemas que habían enfrentado en su uso y se comenzó a discutir propuestas de mejora, dentro de los aspectos a discutir se encontraban los materiales, las dificultades al realizar las mediciones y las características que debían de mantenerse para un óptimo desarrollo de la actividad. En la figura 2 se muestra uno de los prototipos elaborado en el programa Solid Works, posteriormente se seleccionaron materiales de acuerdo a las variables identificadas en la discusión. En la figura 3 se muestra el prototipo elaborado con materiales reciclados, se pueden colocar contenedores de varios tamaños y geometrías y así cambiar las superficies donde incidirá el haz, si mismo se coloca el sistema de referencia, y por lo tanto se

identifica con mayor facilidad la normal, el ángulo de incidencia y de refracción así como facilita reconocer que tanto el rayo incidente como el reflejado se encuentran en el mismo plano. Identificar que el ángulo incidente y de reflexión son iguales y medir el ángulo de refracción que varía de acuerdo al índice de refracción del líquido que se introduzca en el recipiente.

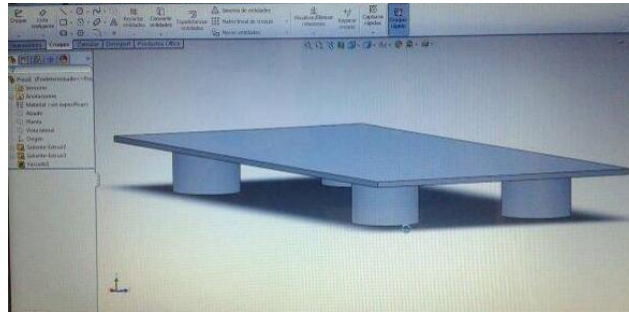


Figura 2. Fase I del diseño del prototipo “Banco de experimentos de reflexión, refracción y transmisión de la luz” usando solid Works.

Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Primera propuesta de construcción de una lente esférica donde se le puede cambiar el índice de refracción a introducir diferentes fluidos.

Fuente: elaboración propia.

Para dar seguimiento al proceso de metacognición, se llevó a cabo una entrevista abierta a los estudiantes para que expresaran su punto de vista al término del ejercicio en relación a la importancia del trabajo experimental, las diferencias entre el aprendizaje activo y pasivo y la importancia de la investigación científica como parte del proceso de elaboración de prototipos. Los estudiantes participantes expresaron “esta experiencia nos ha llevado a pensar que la investigación científica se basa en un proceso, que la construcción de prototipo y/o cualquier otro dispositivo requiere de conocimientos sólidos sobre la tarea que van a desempeñar, que es importante la discusión de las ideas y el trabajo en colectivo así como la reflexión acerca de la

importancia de la investigación misma, también aprendimos que la revisión bibliográfica es solo una parte de una investigación científica y que se encuentra información de primera mano en las revistas localizadas más fácilmente a través de las bases de datos disponibles”.

En cuanto a la diferencia entre el aprendizaje activo y el pasivo, concluyeron *“usando la metodología PODS el estudiante lleva no solo a la práctica lo que aprende sino que genera habilidades para desarrollar otros conocimientos, se vuelve autodidactica y también identifica y aplica otras formas de aprender”, “es interesante trabajar con esta estrategia porque se parece mucho a como investigan los científicos, es buscar resolver nuestras dudas y proponer cosas a partir de lo que aprendemos”*,

En cuanto a la importancia de la investigación científica como parte del proceso de diseño ingenieril concluyeron *“tenemos una idea de lo que significa el diseño, pero a partir del aprendizaje de los contenidos científicos siguiendo el manual, se evaluaron las características del prototipo existente y de ahí buscamos una manera similar e hacer las cosas pero con materiales diferentes, ahora sabemos que este corresponde a un diseño de adaptación, es decir hacer una mejora de acuerdo a las necesidades y conocimiento identificado”, “identificar estas necesidades siguiendo el método científico evita que hagamos las cosas a prueba y error y no sabríamos que la solución que estamos proponiendo es la más adecuada, la óptima”.*

Las reflexiones de los estudiantes nos confirman que el trabajo experimental es una parte importante para la generación de habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes, el trabajo colaborativo favorece las habilidades investigativas y los estudiantes desarrollan un pensamiento estructurado que facilita la toma de decisiones dentro del desarrollo de un proyecto.

Uno de los objetivos del verano de la ciencia es acercar a los jóvenes a la ciencia, fomentar las vocaciones científicas y la toma de decisiones a lo largo de la carrera y de su vida, este ejercicio ha evidenciado que el ciclo PODS es ser utilizada como parte del desarrollo de habilidades investigativas y metacognitivas en los estudiantes [11]. Por otro lado, prototipos serán propuestos para su evaluación e integración en el curso y se seguirá trabajando en el diseño de otros prototipos que puedan ser utilizados en los módulos restantes del ALOP”.

4. CONCLUSIONES

El iniciar en actividades de investigación más formales que las desempeñadas en el aula brinda a los estudiantes además de promover sus vocaciones científicas la oportunidad de ver el mundo que les rodea de una manera diferente, de aprender a través de la convivencia los inicios de la metodología científica y a reconocer que para el desarrollo de proyectos es necesario realizar propuestas basadas en una metodología, así mismo favorece la reflexión y la identificación de habilidades necesarias para la investigación como observar, discutir e intercambiar opiniones para construir en colectivo las propuestas. El diseño de herramientas está fundamentado en el conocimiento profundo del tema a desarrollar y que deben seguirse los pasos del método científico para obtener mejores resultados.

El aprender conceptos físicos al mismo tiempo que la metodología de enseñanza activa fue una manera interesante de iniciar en el trabajo experimental fundamental para la construcción del conocimiento de las ciencias experimentales y la ingeniería en los alumnos. Esto permitió además contribuir al diseño de prototipos que serán utilizados para el aprendizaje de la óptica geométrica y que a su vez contribuirán al fomento por el gusto de las ciencias en profesores de otros niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sokoloff, D., Alop manual, 1ra ed. UNESCO, Paris, 2006.
2. UNESCO. (2015). Active Learning. Obtenido de Light For Development : <http://www.light2015.org/Home/LightForDevelopment/Active-Learning.html>
3. Redish, E., Millikan Award Lecture Building a Science of Teaching Physics, Am. J. Phys. Vol. 67, 562-573 (1999).
4. Sokoloff, D. R. Y R. K. Thornton (2004), Interactive Lecture Demonstration Active Learning in Introductory Physics, EUA, John Wiley & Sons.
5. Thornton, Ronald K. and Sokoloff, David. (1990). Learning motion concepts using-time microcomputer-based laboratory tools, Am. J. Phys. Vol. 58, 858-867
6. Dima, G. Girelli, M. Reynoso S. María F. (2012). Aprendizaje activo de la física en alumnos de nivel secundario: Pre test de laboratorio sobre transformación de energía eléctrica en térmica. Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 6, No. 1, March 2012.
7. Benegas, J. Y Villegas, M. , (2006) La Enseñanza Activa de la Física: La Experiencia de la UNSL, IX Conferencia Interamericana sobre Educación en la Física, San José de Costa Rica, Costa Rica.
8. Benegas, J. (2007) Tutoriales para Física Introductoria: Una experiencia exitosa de Aprendizaje Activo de la Física, Latin American Journal of Physics Education, 32- 38
9. Sirur, F. J. Y Benegas, J., (2006). Retención de los conceptos de circuitos eléctricos a un año de la instrucción: Aprendizaje Activo vs. Enseñanza Tradicional, Resúmenes en CD, Octavo Simposio de Investigación en Física (SIEF8), Trabajo 22, 188-197, Gualeguaychú, Entre Ríos
10. Mora, C. (2008), Fundamentos del Aprendizaje Activo de la Física. X Taller internacional sobre la enseñanza de la Física, La Habana, Educación Cubana.
11. Suárez Rodríguez, C.P. Arribas Garde, E. Escobar, I. M. Nájera, A. Ojeda, M. Rojas A. (2014). Metacognition and learning by discovery: application to the case of an infinite network of capacitors. Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference.

ACTUALIZAR EN LAS NUEVAS FORMAS DELINCUENCIALES, RETO DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ABOGADO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA

Alma Jéssica Velázquez Gallardo¹, Mariana Elizabeth Hernández Martínez¹, Mónica Lizette Medina Gómez²

¹Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara ² Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara

RESUMEN

El presente es un estudio descriptivo en el que se estableció como objetivo “Conocer si los alumnos de la carrera de Abogado del Centro Universitario de la Ciénega que han cursado las materias básicas de derecho penal conocen las nuevas formas delinCUenciales, de cara a su ejercicio profesional”. Para ello se aplicó una encuesta autoadministrada a 116 alumnos quienes conforman la totalidad de inscritos en los semestres de séptimo, octavo y noveno; considerada la trayectoria final de sus estudios, etapa en la cual ya cuentan con conocimientos básicos de las diversas áreas del derecho, en particular la materia pena. Esta materia (penal) requiere hoy por hoy estar completamente actualizado frente a la aplicación del Nuevo Sistema de Justicia Penal. Los resultados de la aplicación de la encuesta arrojan que los alumnos dan algunas respuestas correctas, pero que ello obedece más a un conocimiento general del derecho penal, a lo que se difunde en los medios de comunicación o a través de mecanismos informales, que en realidad al conocimiento adquirido en la universidad sobre el delito de desaparición forzada, (de mayor incidencia en nuestro país hoy en día). De forma lamentable en el estado de Jalisco es uno de los delitos más recurrentes.

1. INTRODUCCIÓN

El Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara comparte con otros 9 centros universitarios que conforman la red de la Universidad de Guadalajara, el plan de estudios de la Licenciatura de Abogado. Es a raíz de la reforma constitucional de junio de 2008 en materia penal en México que se comenzó a realizar capacitación a funcionarios públicos involucrados en el Sistema de Justicia Penal con la finalidad de actualizarlos y estuvieran en posibilidades de aplicar las nuevas leyes. Las universidades no podían quedarse atrás, la Universidad de Guadalajara comenzó a realizar capacitación a los docentes adscritos a los programas de la licenciatura de Abogado, lo que permitió certificar a varios de ellos en dichas áreas. Asimismo se realizaron reformas parciales al plan de estudio de la carrera para adecuarlo al citado nuevo sistema de justicia penal. Modificaciones que cobraron vigencia a partir del ciclo escolar 2015 A en la Universidad de Guadalajara en todos los campus que se imparte dicha carrera, con lo cual se avanzaba en las tareas de actualización. No obstante quedaba la tarea pendiente en torno a los alumnos que aún no han egresado y cursan el plan de estudios sin las reformas correspondientes en el sistema multicitado, ellos representan 6 generaciones. Ante dicho panorama nos propusimos analizar que tanto estaban actualizados los alumnos que están en la trayectoria final de su carrera en el área de derecho penal, en particular en la materia de delitos que es básica para el ejercicio profesional.

2. TEORÍA

Los planes y programas de estudio (unidades de aprendizaje) de cualquier nivel educativo deben estar en actualización constante; las universidades tienen una doble obligación al ofertar licenciaturas con un perfil de egreso que incidirá directamente en la sociedad a través del ejercicio profesional en la disciplina correspondiente. Tan es así que las Universidades periódicamente y con base en evaluaciones nacionales que se sujetan a pares académicos, así como evaluación nacional de los conocimientos de los egresados que han cursado dichos planes (ej. CENEVAL), realizan modificaciones o actualizaciones a los mismos.

Es así que en el documento que emite CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) sobre Principios y Estándares para la evaluación de programas educativos (2015), en su punto 3 señala que un rubro a evaluar es el Modelo Educativo y el plan de estudios; dispone en su punto 3.1:

3.1 El plan de estudios (PE) es la “columna vertebral” de un programa académico. En él se deben plasmar de manera detallada las asignaturas (obligatorias y optativas), sus contenidos, sus cargas horarias y los créditos que aportan, las formas de evaluación, así como todas las actividades complementarias que habrán de cursar los estudiantes para alcanzar el perfil de egreso declarado. El PE debe reflejar el modelo educativo y la modalidad de enseñanza que se ofrece y debe ser congruente con los propósitos expresados en la misión y visión. 3.2 El plan de estudios debe conducir a un estudiante a adquirir los conocimientos, actitudes, habilidades y competencias que están declaradas en el perfil de egreso (1)

Por su parte Zabalza (2000), hace reflexiones en torno a los cambios que deben darse en los planes de estudio en la Universidad, señala que un plan de estudios debe ser un “Proyecto formativo integrado”, un proyecto ya que debe ser pensado y diseñado en su totalidad, además de darle publicidad; por otro lado también, se considera este proyecto como tal, en la medida en que su finalidad sea mejorar la formación de personas de forma holística es decir; disciplinar, cultural y cívicamente. Asimismo es “formativo integrado” según el autor ya que precisan unidad y coherencia interna, no amontonar conocimientos y experiencias, sino hacer una adecuada estructura interna, “que es capaz de promover el máximo desarrollo (personal y profesional) de los estudiantes”(2).

Estas tareas que se encomiendan a las universidades, no deben ser sólo una actividad obligatoria la de adecuar la realidad social a las unidades de aprendizaje y en general a los planes de estudio, sino que debe ser un proyecto establecido en cada Institución Educativa.

La Universidad de Guadalajara ha tomado como tarea, actualizar de forma periódica los planes de estudio, tal y como se desprende del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, que en los ejes temáticos establece en su número 1 el de “Aprendizaje y Docencia”. En éste se dispone:

Como institución pública, la Universidad de Guadalajara tiene el compromiso social de atender el incremento de la matrícula, cuidando que la masificación no demerite la calidad. Por tanto, es preciso mantener actualizados los contenidos curriculares, garantizar las condiciones para la formación y la actualización de la planta docente y los investigadores, fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje y, como consecuencia, implementar un conjunto de programas para que la institución pueda garantizar una formación integral para el estudiante, con condiciones óptimas para concluir sus estudios.(3)

La propia Universidad de Guadalajara cuenta incluso con un Reglamento General de Planes de Estudio, en el que se especifica los contenidos que debe tener un plan de estudios, tanto en su creación, como en su modificación, así como las instancias que participan en su aprobación. Asimismo establece el proceso legal para modificar las unidades de aprendizaje.

En su artículo 13, refiere sobre la congruencia de los componentes curriculares y el contexto social actual:

El plan de evaluación y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia de los componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel específico. Lo anterior, tiene por objeto evaluar periódicamente los planes de estudio para identificar las modificaciones necesarias que permitan que el plan de estudios se adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de las disciplinas.(4)

Es así que al tomar como objeto de estudio la licenciatura de Abogado de la Universidad de Guadalajara en la red universitaria, de la que forma parte el Centro Universitario de la Ciénega, el actual plan de estudios número 24, cobró vigencia en el año 2006.

Es a raíz de la reforma constitucional de junio de 2008 al Sistema de Justicia Penal y en 2011 sobre Derechos Humanos en nuestro sistema jurídico, el plan de estudios de la carrera de Abogado quedó rezagado frente a los cambios a los que también el estado de Jalisco se sumó y legisló. Es así que el 12 de diciembre del año 2014 se aprobó una modificación al mismo mediante dictamen número I/2014/279 del Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara y previo trabajo de los responsables de la licenciatura de Abogado en la red universitaria.

En dicho dictamen en su punto 25 estableció la esencia de la reforma del plan de estudios al mencionar:

“25. La modificación al plan de estudios contempla como aspectos sustanciales la implementación del Sistema de Justicia Penal Acusatorio Adversarial para la actualización de los cursos y la formación especializante en Derecho Penal de acuerdo a lo siguiente: a) Adecuarse al nuevo contexto nacional e internacional del derecho, para favorecer la creatividad del abogado como agente de cambio y lograr su competitividad; b) Atender los requerimientos actuales de los profesionales del derecho que demanda el mercado laboral, c) La urgencia de adecuarse a los nuevos sistemas jurídicos y educativos, d) ... , e) El rezago que presenta el plan de estudios actual respecto de la implementación del Sistema de Justicia Penal Acusatorio y e)...”(5)

A la par que un plan de estudios se reforma para estar acorde al actual contexto social y requerimientos del mismo, se debe considerar a aquellas generaciones que están cursando dicha carrera o licenciatura y a quienes no aplicará las reformas o modificaciones del plan de estudios, reforzando su aprendizaje con la oferta de cursos extras, seminarios o de alguna forma que se garantice a los alumnos que vayan a egresar, cuenten con los conocimientos requeridos por la sociedad y el mercado laboral, tan es así que en el mismo dictamen a que se ha hecho alusión en el párrafo precedente en su resolutiveo tercero, señala:

“Cada Centro Universitario, ofrecerá a los estudiantes del plan de estudios vigente y/o egresados, las alternativas de actualización en el Sistema de Justicia Penal Acusatorio que considere adecuadas y establecerá los mecanismos de acreditación correspondientes”(6).

Sin embargo consideramos que el dictamen quedó corto al solo enunciar en su resolutiveo tercero, la oferta de actualización a los estudiantes en curso de cuarto a noveno sobre el Sistema de Justicia Penal Acusatorio, limitando la obligación a esa temática sin considerar que el derecho sustantivo penal también ha cambiado y han aparecido nuevas formas delictuales, lo que ha hecho necesario tipificar nuevas figuras delictivas en el Código Penal del estado de Jalisco, de otras entidades federativas y también a nivel federal. Tal es el caso del delito de desaparición forzada de personas, que se ha hecho tan visible y recurrente en nuestro país, en particular en nuestra entidad federativa. A nivel nacional tenemos el caso que han documentado los medios de comunicación sobre lo sucedido en el estado de Guerrero, llamado “La desaparición de los 43 normalistas”, poniendo en el apurador a dicho estado de la república. El estado de Jalisco, no está

exento de la comisión de ese delito, las autoridades estatales han hecho del conocimiento público el recuento de las desapariciones en el estado, así como de la existencia de fosas clandestinas en las que se han localizado un sinnúmero de cuerpos que se atribuyen a desapariciones, algunas provocadas por la delincuencia organizada y otras a manos de las propias autoridades encargadas de la seguridad pública o funcionarios públicos. En tanto la organización civil “Familias Unidas por Nuestros Desaparecidos Jalisco”, (FUNDEJ), señala en su página web que:

“En Jalisco de acuerdo al Registro Nacional de Personas Desaparecidas y Extraviadas del Secretariado del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP) existen, desde 2007, 2 mil 230 personas desaparecidas, casi 50 por ciento son mujeres. De acuerdo a la información de la Fiscalía General de Jalisco desde el año 2006 hasta el 30 de septiembre de 2015 han desaparecido en este estado 3 mil 125 personas. Esto hace de Jalisco el segundo estado en el país con más desaparecidos. Sin embargo, la realidad es mucho más alarmante porque desde FUNDEJ se sabe que aquí en Jalisco sólo se denuncia una de cada tres desapariciones que suceden (7).

La desaparición forzada de personas se tipificó en el Código Penal del Estado de Jalisco el día 15 de octubre de 2013, delito que se ha difundido principalmente a través de medios de comunicación. No obstante su vigencia, el programa de la materia de Derecho Penal II: Los Delitos; no se ha reformado, de ahí la necesidad de conocer sí, los futuros egresados de la licenciatura de Abogado del Centro Universitario de la Ciénega, conocen este problema social traducido en conductas delictuosas que ocurren día a día en nuestra entidad federativa Jalisco.

3. PARTE EXPERIMENTAL (EMPÍRICA)

Se diseñó un cuestionario con 12 ítems de los cuales 11 son de opción múltiple o dicotómicas y una pregunta abierta, cuyo objetivo es medir por censo, ¿Qué tanto los alumnos de la carrera de Abogado de la sede Ocotlán del Centro Universitario de la Ciénega, en la última etapa de su trayectoria escolar (niveles de séptimo, octavo y noveno ciclo) conocen las nuevas formas de delincuencia en Jalisco, que han sido incluidas en el Código Penal respectivo?, centrando el presente estudio en el delito de desaparición forzada de personas el cual es de reciente incorporación a nuestro código. La muestra se compone por la totalidad de alumnos 116 alumnos encuestados, de los cuales 55 (47,4%) son hombres y 51 (44%) mujeres, otras diez personas no respondieron (8,6%). En cuanto al ciclo escolar que cursan actualmente el 44% son de séptimo semestre, 31% son de octavo semestre y 24,1% son de noveno semestre y una persona no lo específico constituyendo el 0.9%, la cantidad de estudiantes por ciclo escolar representan de forma lógica mayor número en el séptimo semestre y menor en noveno semestre, toda vez que la mayoría de los alumnos al encontrarse en un sistema de créditos, optan por terminar lo más pronto posible su carrera, de tal forma que el último semestre es menor la cantidad de alumnos.

De los alumnos que señalaron que especialidad cursan, el 31.9% derecho penal, 6% derecho civil, 19% derecho laboral y 6 % derecho administrativo, el restante 37.9% no señaló que especialidad cursan.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó el sistema SPSS versión 24.

4. RESULTADOS

En torno a las preguntas realizadas los resultados de la investigación fueron los siguientes:

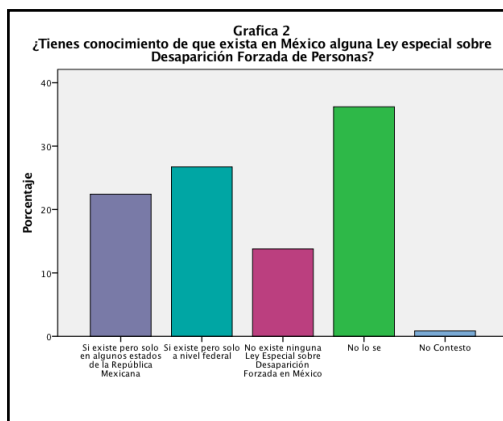
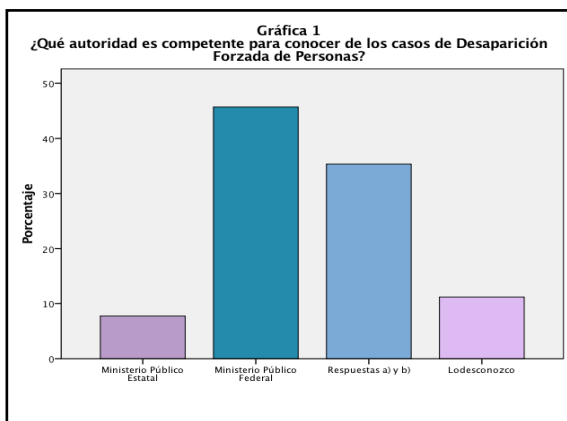
A la pregunta de ¿Quién puede cometer el delito de desaparición forzada de personas?, en su mayoría el 33.6% responden de forma correcta que puede ser algún servidor público o policía, respecto de la pregunta 2 en la que se les cuestiona ¿Cuál es la diferencia entre los delitos de secuestro y desaparición forzada de personas?, los resultados fueron que, el 46.6 % señaló que la

diferencia radica en el sujeto activo, en tanto que otro 25%, señala que la diferencia es la finalidad de la privación ilegal de la libertad, por lo que se advierte un buen conocimiento del tipo penal en este rubro.

Respecto de la pregunta 3 se les interrogó ¿Cuál es la diferencia entre los delitos de privación ilegal de la libertad y desaparición forzada de personas?, los resultados fueron que el 54.3% señaló, que la diferencia es la finalidad, que se persigue en los delitos mencionados, dieron la respuesta correcta, sin embargo el 25.9% señaló que la diferencia es las personas que pueden cometerlo, no obstante en ambos delitos pueden cometerlo cualquier persona sin calidad específica alguna de sujeto activo.

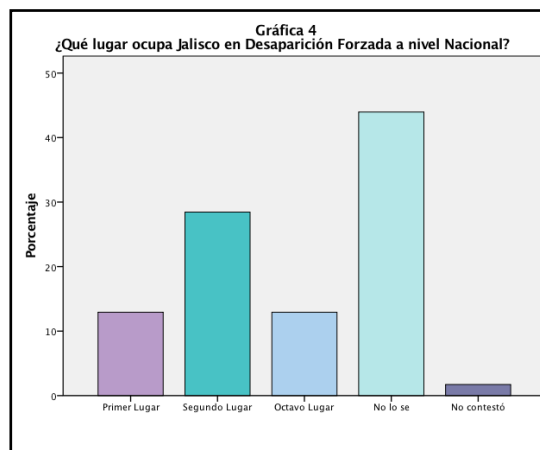
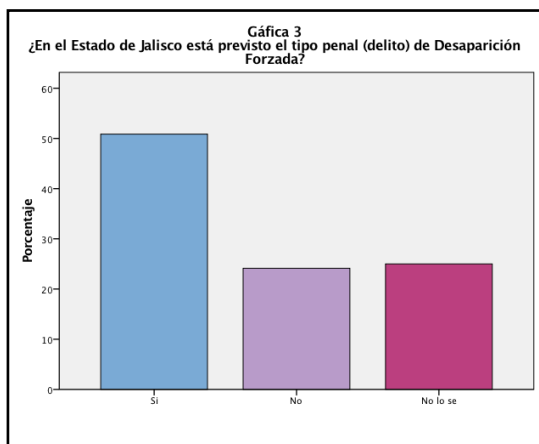
En la pregunta 4 ¿Qué autoridad es competente para conocer de los casos de desaparición forzada de personas? La respuesta más común, fue que el 45.7% dijeron que es el Ministerio Público Federal, en tanto que el 35.3% señalaron que son ambos (Ministerio Público Federal y Estatal). Los datos más relevantes son, que el 11.2% dijo desconocer que autoridad es competente para conocer de este tipo de delitos, y sólo el 7.8% señaló que la autoridad competente para conocer del caso es el Ministerio Público Estatal. (Gráfica 1)

A la pregunta 5 sobre ¿Si tienen conocimiento de que exista en México alguna Ley especial sobre el delito de desaparición forzada?, señalaron el 36.2 %, que no lo saben, y el 13.8 negaron la existencia de alguna ley especial, en tanto que el 26.7% señaló que existe dicha ley solo a nivel federal, sin embargo no es así. Sólo el 22.4% respondió de forma correcta, señalando que existe alguna ley especial en algunos estados de la República Mexicana. (Gráfica 2)



Sobre la pregunta 6 en el sentido de que ¿Si en el estado de Jalisco está previsto el tipo penal de desaparición forzada de personas?, respondieron el 50.9% de ellos que sí existe el tipo penal, el 24.1% señaló que no está contemplado, y el 25% simplemente señalan, que no lo saben, es decir prácticamente la mitad desconocen si está tipificado o no, el delito en nuestra entidad federativa. (Gráfica 3).

A la pregunta 7 en la que se especifica ¿Si saben qué lugar ocupa el estado de Jalisco en la comisión del delito de desaparición forzada nivel nacional?, el 44% responden no saberlo, en tanto que sólo 28.4% saben que Jalisco ocupa el segundo deshonroso lugar en la comisión e incidencia de este delito. (Gráfica 4).



Sobre la pregunta 8 señalan en su mayoría (80.2%) de forma correcta que se violentan los derechos a la libertad, a no ser torturado, a la vida, al reconocimiento de la personalidad jurídica, etc. Resalta que el 10% no respondió y el resto de los encuestados se equivocó al responder.

Respecto a la pregunta 9 ¿Conocen algún caso de desaparición forzada de personas en México?, los encuestados señalaron en el 68.1% que sí, mientras que 31% señaló no conocer ningún caso, una persona no contestó. Pregunta de la que se derivaron dos preguntas, la 9ª, la primera ¿Sí conocían casos de desaparición forzada?, el 50% dijo conocer el caso de los “43 normalistas” de Iguala, Guerrero, en tanto que el 13.8%, dijo que el caso “Radilla Pacheco”; resalta que 37 personas, no respondieron a la pregunta las que significan el 31.9%, respecto a la pregunta derivada 9b, el 63.8% dijeron que el caso ocurrió en Guerrero y el resto no respondió.

En la pregunta 10 se les cuestionó ¿Si conocen algún caso de desaparición forzada de personas en el estado de Jalisco?, el 90.5 % respondió que no, el 6.9% que sí, y el restante 2.6% no respondió. De la misma pregunta 10 derivamos dos preguntas; una (10a) para saber ¿Sí de los casos de desaparición forzada que conocen en Jalisco se trata de un conocido o familiar? solo el 1.7% dijo que un conocido y .9% que un familiar. La pregunta 10b, ¿De los casos que conocen cuál fue el lugar de comisión del delito? A lo que respondieron 4.3 % que ocurrieron en Ocotlán, y caso en Arandas y uno más en Michoacán, el resto no respondió.

Mientras que a la pregunta 11 ¿Si les gustaría conocer más sobre el tema de desaparición forzada de personas?, el 80.2% dijo que sí, el 7.8% señaló que no, y el 12.1% no respondió.

Finalmente al último ítem se les pidió que escribieran su opinión en torno al tema de desaparición forzada de personas, resalta en dichos resultados que el 26.7% no respondieron, el 11.2% señala que la comisión de este delito se debe a la corrupción, mientras que el 11.2% señaló que el gobierno no hace nada, el 10.3% dijo que se requiere una pena más alta, el 8.6% dijo que falta información sobre el tema, el 5.1% señala que no le interesa el tema.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos de los últimos ciclos escolares de la carrera de Abogado del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, conocen medianamente el tipo penal de desaparición forzada de personas, esto no podemos atribuirlo directamente a su formación escolar en la universidad, sino más bien por los medios de comunicación o información informal en charlas o internet, ya que sus respuestas se guían por la información que reciben de forma externa y no por lo que reciben en el aula o por aprendizaje autogestivo. Esto se afirma ya que desconocen

aspectos básicos tales como: autoridad competente para conocer de este tipo de delitos, la existencia o no de leyes especiales en esta figura delictiva. Resalta que desconocen si se encuentra previsto el tipo penal en el Código Penal del Estado de Jalisco; no conocen casos de desaparición de personas en Jalisco, desconocen qué lugar ocupa Jalisco a nivel nacional en la incidencia de este delito. Lo que nos permite inferir que no han recibido ese contenido ni en aula con el profesor, ni como trabajo de investigación, ni curso de actualización ni ningún otro mecanismo de formación del estudiante en estas nuevas formas delictivas que ya se encuentran tipificados y vigentes en nuestra legislación penal sustantiva.

Por lo anterior se convierte en un reto y tarea a realizar en el corto plazo, para los responsables de la Licenciatura en Abogado del Centro Universitario de la Ciénega; modificar los programas de estudio respecto de las unidades de aprendizaje en las que existan reformas legislativas y se encuentren vigentes, a fin de formar profesionistas actualizados y aptos para su inserción en el mercado laboral de las seis generaciones que aún están en formación sin la actualización del plan de estudios número 24.

Asimismo otro dato a resaltar, es el caso de los alumnos que no respondieron algunas preguntas de la encuesta, tales como, decir que conocen casos de desaparición forzada pero no responder ¿Cuál caso?; lo que da pauta a pensar que responden afirmativamente por temor a aceptar el desconocimiento del tema, a pesar de que se les exhortó a responder de forma honesta y completa o también podríamos deducir que los alumnos no están acostumbrados a responder a este tipo de encuestas de investigación, lo que nos abre la puerta a proponer contenidos sobre investigación cuantitativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. CIEES, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), Principios y Estándares para la Evaluación de la Educación Superior, (2015), p. 16 Disponible en la Web en <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Estandares%20y%20principios%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20de%20educacion%20superior%20VA%20MAYO%202016.pdf> consultado el 27 de mayo de 2016.
2. Zabalza, Miguel Ángel, Los planes de estudio en la universidad. algunas reflexiones para el cambio. Miguel Ángel Zabalza. Revista Fuentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, número 1 2000, pp. 1-10. Disponible en la web <http://institucional.us.es/revistas/fuente/1/firma%20invitada/Microsoft%20Word%20-%20LOS%20PLANES%20DE%20ESTUDIO%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf> consultado el 27 de mayo de 2016.
3. Universidad de Guadalajara, Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, disponible en la web <http://www.udg.mx/pdi> consultado el 29 de mayo de 2016.
4. Universidad de Guadalajara, Reglamento General de Planes de Estudios de la Universidad de Guadalajara, disponible en la web <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglaGPE.pdf> consultado el 27 de mayo de 2016.
5. Universidad de Guadalajara, Consejo General Universitario, Dictamen número I/2014/279, Diciembre de 2014.
6. Idem.
7. Familias Unidas por Nuestros Desaparecidos Jalisco (FUNDEJ). Disponible en la Web <https://fundej.wordpress.com/jalisco-y-sus-desaparecidos/> consultado el 27 de mayo de 2016.

CG11: SOCIALMENTE RESPONSABLE CON DIDACTICA AMBIENTAL

María Magdalena Josefina Tirado Hernández¹, Martín Piña Hernández²

¹Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de Servicios No. 118 ²Universidad Tecnológica de Querétaro

RESUMEN:

La investigación tiene como objetivo diseñar una Estrategia Didáctica ambiental para perfeccionar el aprendizaje de la Competencia Genérica 11: Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables en su atributo: "Asume una actitud que favorece la solución de problemas de manera crítica, con acciones responsables" desde los contenidos de la carrera de Programación en los estudiantes del CBTis No. 118. Crear cultura ambiental desde nuestro ámbito en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través de Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje significativo con Investigación-Acción en un marco de Diversidad, reconociendo el compromiso social del Docente, "sacar" lo mejor del estudiante contribuyendo al desarrollo de su personalidad formando el Perfil de Egreso del Estudiante apoyado con la Didáctica "El arte de enseñar".

1. INTRODUCCIÓN

En el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 118 (CBTis No. 118) cuenta con las especialidades Puericultura, Mecánica Industrial, Logística, Electrónica, Mecatrónica y Programación, pertenece a la Dirección General de Institutos Técnicos (DGETI) de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) de acuerdo al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y Marco Curricular Común (MCC) se contempla sus planes y programas de estudio con los lineamientos de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) para el desarrollo del perfil del egresado. Construye-T es un programa de educación media superior enfocado a los jóvenes como parte del objetivo como Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México en el Programa sectorial de educación 2013-2018, que tiene entre sus metas México Educación de Calidad . En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de estrategias centradas en el aprendizaje como ABP(Aprendizaje Basado en Problemas), Casos de estudio y proyectos apoyan a resolver problemas del contexto de la escuela a la que pertenecen los estudiantes donde aprenden a ser socialmente responsable. Las competencias genéricas son transversales, apoya a los jóvenes en la formación de asumir responsabilidades, sumando voluntades que organizadas será posible cumplir con los fines de la educación. El seguimiento al problema ¿Cómo perfeccionar el desarrollo de la competencia genérica 11 "Participa con responsabilidad en la sociedad" desde los contenidos de la especialidad de Programación en los estudiantes del CBTis No. 118?, se lleva a cabo con el Objetivo de la investigación: Diseñar una Estrategia Didáctica Ambiental para perfeccionar el desarrollo de la competencia genérica 11 "Participa con responsabilidad en la sociedad" desde los contenidos de la especialidad Programación en los estudiantes del CBTis No. 118. La investigación se llevó a cabo respondiendo a las preguntas de investigación: 1.- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA) de la Competencia Genérica 11 "Participa con responsabilidad en la sociedad"? 2.- ¿Cuál es el estado actual del aprendizaje de la Competencia Genérica 11 "Participa con responsabilidad en la

sociedad” desde los contenidos de la especialidad de Programación en los estudiantes del CBTis No. 118?. 3.- ¿Cuál es la Estrategia Didáctica Ambiental para perfeccionar el desarrollo de la Competencia Genérica 11 “Participa con responsabilidad en la sociedad” desde los contenidos de la especialidad de Programación en los estudiantes del CBTis No. 118? y 4.- ¿Cómo validar la Estrategia Didáctica Ambiental para perfeccionar el desarrollo de la Competencia Genérica 11 “Participa con responsabilidad en la sociedad” desde los contenidos de la especialidad de Programación en los estudiantes del CBTis No. 118?

2. TEORÍA

En las Guías de SEMARNAT (2006), se hace referencia al concepto de sustentabilidad como el estado o proceso que puede ser mantenido indefinidamente y con las siguientes características de una escuela sustentable: 1.- Fomentar los valores del desarrollo sustentable en sus actividades y prácticas, 2. Integra la práctica de la sustentabilidad como valor fundamental en todos sus ámbitos, 3. Es un lugar donde la comunidad estudiantil junto con los maestros y padres de familia participan en actividades ambientales relacionadas con la comunidad, 4. Un lugar donde se enseña a través del ejemplo, y 5. Existe equidad de género, justicia social, abatimiento a la pobreza y no discriminación, en la RIEMS se contemplan las competencias genéricas en el Acuerdo 488, 2009.

Desde los años 90 “...se buscaba una plataforma en la que se establecieran tres factores imprescindibles: a) los elementos centrales para definir las políticas públicas en educación ambiental para la sustentabilidad (EAS); b) el establecimiento de un pacto social federal de apoyo a la EAS desde los tres órdenes de gobierno, y c) la garantía de trascendencia de una administración pública a otra” (SEMARNAT, 2006). Desde las trincheras de la escuelas, González C. (1996) y SEMARNAT se tiene una responsabilidad como es “Impulsar la educación para la sustentabilidad dirigida a los niños, a los jóvenes, a los maestros, a las madres y padres de familia, a los tomadores de decisiones, a los agricultores, a los empresarios... a todas las mujeres y hombres que vivimos en este país y que tenemos la responsabilidad y el compromiso de legar un México sano y habitable, sustentable para las siguientes generaciones (SEMARNAT, 2006), por lo cual la Estrategia Didáctica Ambiental para perfeccionar el desarrollo de la competencia genérica 11 “Participa con responsabilidad en la sociedad” desde los contenidos de la especialidad Programación en los estudiantes del CBTis No. 118, tiene como base la con planificación de la investigación científica: “Elaboración del diseño Teórico (problema, objetivo, hipótesis, tareas (objetivos específicos), variables conceptuales y operacionales), elaboración del diseño Metodológico (población, muestra, métodos, técnicas procedimientos, tratamientos estadísticos), Elaboración del pre diseño, Confección de la primera versión del protocolo, estudio de prueba(pilotaje), reajuste del protocolo, puesta a punto del diseño definitivo, ejecución de la investigación, recopilación de datos y evidencias, evaluación de la Información, Procesamiento: categorizar, codificar, tabular, ordenar en tabla y gráficos; valoración estadística, Interpretación de los datos e incorporación a la teoría, conclusiones y recomendaciones (soluciones propuestas y nuevos problemas)”, (R. Bisquerra, 2009).

3. PARTE EXPERIMENTAL

Considerando la hipótesis: Si se aplica una Estrategia Didáctica Ambiental desde los contenidos de la especialidad de Programación entonces se perfecciona el desarrollo de la competencia genérica 11 “Participa con responsabilidad en la sociedad” en los estudiantes del CBTis No. 118?.

Desarrollo de la Estrategia didáctica ambiental:

CG11: Socialmente responsable con didáctica ambiental

Modelo de gestión basado como proceso en una Metodología Organizativa

Curso-Taller con Organización Grupal:

Equipo de 5 estudiantes / Trabajo Colaborativo /Simulación Empresarial/Líderes

Principios del proceso pedagógico: Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad y el Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad.

Leyes de la didáctica: Relación de la escuela con la vida y con el medio / Relación-Instrucción-Educación.

Componentes de la didáctica: Personales: Estudiante / Docente / Grupo

Componentes No personales: Objetivo / Contenido / Métodos / Medios /Evaluación y Organización.

Modelo educativo: Modelo basado en competencias (MBC) y Socioformación.

Educación centrada en el aprendizaje, autodesarrollo, Habilidades socioemocionales /Programa Construye T.

Contenidos sistémicos: Cognitivos, procedimentales y actitudinales

Didáctica ambiental/Escuela Sustentable/Cultura ambiental en:

1º Semestre: Sensibilizar a través de la asignatura Tecnologías de la información y la comunicación a través de elaboración de carteles diseñado por los estudiantes con información sobre Desarrollo Sustentable, así como en la asignatura Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Lectura, expresión oral y escrita.

2º Semestre: Módulo I; Submódulo 1- Solución de problemas por medio de un programación estructurada para sensibilizar en el impacto ambiental, acciones cotidianas personales y de pequeñas comunidades en el grupo, fomentando la cultura ambiental, solución de problemas de la asignatura de Química por medio de un programa para sensibilizar en el contexto ambiental. Solución de problemas de Geometría y trigonometría, así como documentación del proyecto propuesto sobre desarrollo sustentable con recomendaciones validada en Lectura, expresión oral y escrita.

3º Semestre: solución de problemas por medio de un programación estructurada para sensibilizar en el impacto ambiental, acciones cotidianas personales y de pequeñas comunidades en el grupo, fomentando la cultura ambiental.

4º Semestre Módulo III: Submódulo 1-Desarrolla aplicaciones web y 2-Desarrolla aplicaciones móviles con la asignatura Ecología con su proyecto propuesta "Una escuela sustentable", solución de problemas por medio de un programa en java de Proyecto de vida para sensibilizar en el impacto ambiental, acciones cotidianas personales y de pequeñas comunidades en el grupo fomentando la cultura ambiental, y artículos en Inglés sobre desarrollo sustentable.

La participación del personal docente, administrativo directivo que colabora con recursos materiales, sobre todo el tiempo de personal de mantenimiento donde se vinculan voluntades y se optimizan los dispositivos y medios de trabajo para las acciones a través del registro de planeación en el programa Construye T, para la generación de los círculos virtuosos de generación en generación a partir de 2010 y actualmente.

4. RESULTADOS

Creación de un Modelo de gestión para el proceso de la Metodología organizativa en los grupos de la Especialidad de Programación inician con la planeación didáctica como curso-Taller por el tiempo establecido que son 10 módulos a la semana en el Módulo I -Submódulo 1 Desarrolla software utilizando programación estructurada, 13 módulos el Módulo II –Submódulo 1 Desarrolla software de aplicación utilizando programación orientada a objetos a que conforma la estrategia didáctica Ambiental se centra en organización grupal en equipos con un sentido empresarial nombre, logo, slogan, misión y visión con trabajo colaborativo en equipo con líderes y representante grupal social, cultural, académico y deportivo a través de cual analizan problemas, se desarrollan propuestas de acción social que de acuerdo al programa Construye T, los jóvenes proponen, planean, ejecutan, dan seguimiento y evalúan en espacio y tiempo seleccionados por ellos, promoviendo el liderazgo, sentido de pertenencia. El CBTis 118 está registrada como Escuela Sustentable con el respaldo de docentes, personal de apoyo a la docencia y directivos, los estudiantes hacen suyo el proyecto y generen el círculo virtuoso de acuerdo a la Fig. 1 y Fig. 2 Estudiantes de los Semestres segundo, tercero y cuarto semestre principalmente, en el quinto y sexto semestre en otras situaciones se trabaja con líderes por su servicio social y prácticas profesionales. Se realizan acciones cotidianas, de 3R's (Reducir, Reutilizar y Reciclar) el PET y papel, reducir impresión con Tecnología Educativa con el uso de la Nube, responsabilidad en mantener equipo de cómputo apagado cuando no se está usando, cuidado de áreas verdes por los estudiantes, Reforestación y ambiente escolar sano y bienestar que contribuye a una Escuela Sustentable. Aprovechar la etapa más colectiva de los estudiantes entre 14 y 18 años, de acuerdo a la tabla 1, los estudiantes les gusta realizar actividades, el problema es la perseverancia para el seguimiento de las acciones, se aprovecha el gusto por hacerlas en colectivo, grafica 1.

Tabla 1. Resultados encuestas 2 grupos de 51 y 52 alumnos. (Elaboración propia).

| | |
|--|-------|
| Gusto por participar en actividades en grupo | 95 % |
| Gusto por participar en actividades Ecológicas | 90 % |
| Tienen información | 100 % |
| Realizan esporádicas acciones | 50% |
| Realiza actividades permanentemente (casa o un grupo social) | 5% |
| Propuestas al área Ecológica | 90% |

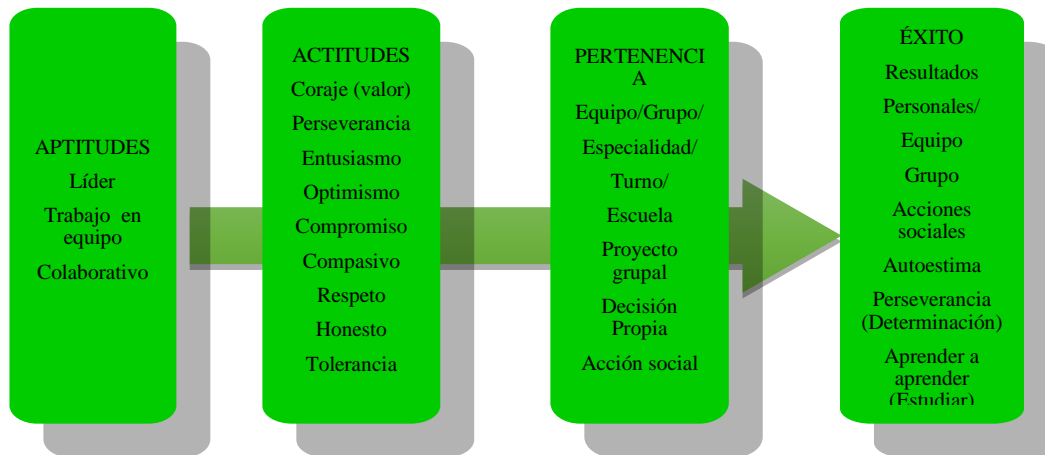


Fig. 1. Fundamento de formación de círculos virtuosos (Elaboración propia).

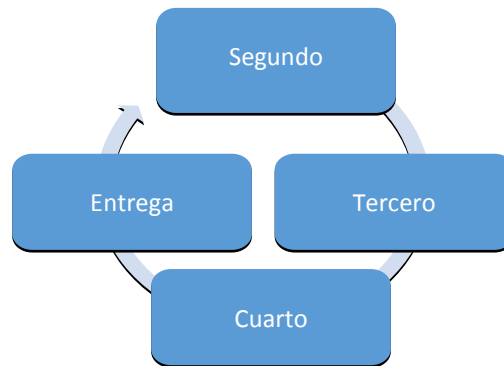


Fig. 2. Semestres participantes en la formación de círculos virtuosos. (Elaboración propia).

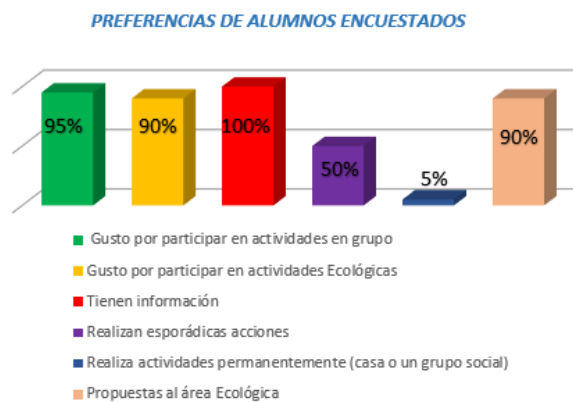


Fig. 3. Semestres participantes en la formación de círculos virtuosos. (Elaboración propia).

5. CONCLUSIONES

Las “Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el Sistema escolar” (4), esta educación puede integrarse en la escuela promoviendo que los jóvenes sean socialmente responsables para lograrlo se propone en el PEA, utilizar ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Casos de estudio, lograr proyectos con situaciones de éxito en el contexto de los estudiantes, donde el liderazgo con el conocimiento de sí mismos da un sentido de pertenencia y contribuye a ser socialmente responsable que nos permita construir los círculos virtuosos con el compromiso de estudiantes de los diferentes semestres del bachillerato, heredando compromisos y responsabilidades que den continuidad del proyecto generado en forma colaborativa por un equipo de estudiantes líderes en el marco de su asignatura, el reto es aptitudes, actitudes, sentido de pertenencia que den resultados y estudiantes de éxito con autoestima, que con su constancia, perseverancia logren gozar con lo que realizan y no se deje de hacer, al contrario aprender a adaptarse a nuevas situaciones y el proyecto perdure con resultados de generación en generación abonando a la permanencia en la escuela y al logro del perfil de egreso de los estudiantes no solo en el desarrollo de la competencia genérica “Participar con responsabilidad en la sociedad” a través de la didáctica ambiental y contribuyendo a una Escuela Sustentable en el marco de SEMARNAT y la UNESCO.

BIBLIOGRAFÍA

1. R. Bisquerra, Metodología de la Investigación. Madrid, 2009, Ed. La Muralla.
2. Blanco I. (2012). *La evolución educativa. Pautas para una educación humanista*. México:Producciones Educación aplicada.
3. Pimienta J. (2005). *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*.México:Pearson Educación.
4. González C., *Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar*. Educación Ambiental: Teoría y Práctica. Revista Iberoamericana de Educación, 11, 4-100. 1996. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a01.htm>
5. G. Ramírez y G. Hernández, *Ecología.Bajo el enfoque por competencias en estricto apego a la RIEMS*.México, 2012, Ed.Gafra.
6. SEMARNAT, *¿Y el medio ambiente? Problemas en México y el Mundo*. México, 2007, PNUD-SEMARNAT-SEP.
7. UAQ-SEMARNAT, *Antología. Intervención educativa ambiental con sentido de transversalidad: un insumo ineludible*. México, 2013, UAQ.
8. Acuerdo 488, *Por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema de Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.México, 2009. Diario Oficial de la Federación.SEP. Disponible en: www.dof.gob.mx.
9. Acuerdo 656, *Por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*.México, 2012.Diario Oficial de la Federación.SEP.Disponible en www.dof.gob.mx.
10. Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.México, 2013. Disponible en: <http://pnd.gob.mx>.
11. DGETI.SEP. *Programas de Estudio de la Carrera Técnica Programación*, 2013. Disponible en:

<http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/multimediaDGETI/archivosPdf/planesyprogramas/Programas653/Programacin.pdf>.

12. SEMARNAT, *Guía para elaborar materiales de educación ambiental*. México, 2009. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/sites/default/files/documentos/educacionambiental/publicaciones/Guia%20para%20elaborar%20materiales%20de%20educaci%C3%B3n%20ambiental.pdf>
13. SEMARNAT, *Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México*. México, 2006. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/sites/default/files/documentos/educacionambiental/publicaciones/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20para%20la%20Sustentabilidad%20-%20SEMARNAT%202006.pdf>

CRISTINA PACHECO. RETROSPECTIVA DE SU OBRA ASUMIDA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Célica Ester Cánovas Marmo¹

1 Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Campus León

RESUMEN

El presente trabajo recupera un análisis retrospectivo de la producción de la comunicadora Cristina Romo Hernández, más conocida como Cristina Pacheco, nacida en San Felipe Torresmocha Guanajuato, demostrando así su participación directa en los procesos de comunicación humana, particularmente en los de la comunicación colectiva, lo cual la identifica como una profesional de ese campo del conocimiento social. Apasionada por su trabajo logra crear escenarios en los que dialogan hombres y mujeres de los distintos sectores de la población, bosquejando un ágil perfil de la sociedad mexicana actual, en particular de la Ciudad de México; al respecto Fernando Benítez (1997) comenta que Cristina es la mejor cronista de dicha ciudad, donde a muchas personas “les tocó vivir”. Si bien se trata de una figura pública, conocida por su largo desempeño en los medios de comunicación, nos interesó compilar su labor con una mirada centrada en las maneras en que sus textos dan visibilidad a otras mujeres. Los escritos hurgan en cotidianidades, como en el cuento titulado *Contra la indiferencia y el olvido*, donde dice: “Después de ocho horas de andar en el campo, llegamos a la casa y luego hacemos la comida, echamos las tortillas, molemos el chile; después hay que lavar. No sé para qué les cuento estas cosas si ustedes las saben muy bien, como que para nosotras la existencia es igual en todas partes”. Nuestra investigación, asumida con perspectiva de género, consistió en seleccionar y analizar los textos escritos de sus programas y cuentos difundidos en los medios de comunicación, con la finalidad de recrear las realidades de sectores marginales mexicanos, especialmente el de las mujeres.

1. INTRODUCCIÓN

Mirar con perspectiva de género la obra de Cristina Pacheco es darle visibilidad a muchas mujeres mexicanas que han pasado y quedado en sus textos literarios y entrevistas periodísticas, eso es lo propongo hacer en este trabajo.

Los motivos que me llevan a concretarlo son:

* Ella es una mujer guanajuatense con una vocación asumida que definió su proyecto profesional y, en consecuencia, su proyecto de vida; lo cual causa admiración y se constituye en un ejemplo a seguir. Cristina Romo Hernández, -mejor conocida como Cristina Pacheco-, nació en 1941 en el pueblo de San Felipe Torresmocha, Guanajuato; su familia se trasladó a la Ciudad de México cuando era pequeña y ahí estudió. Proviene de un hogar “que no tenía para comprar libros”-como dice cuando se le entrevista en un evento de fomento a la lectura-, se atrevió a soñar y desde niña dijo que iba a ser escritora y periodista –“nacé con una vocación, he dudado de un millón de cosas en mi vida, menos de mi vocación [...], y eso me ha dado seguridad”, dijo Cristina en una entrevista-. Cursó la carrera de Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1963 se da a conocer como periodista en la prensa escrita y oral – radiofónica y televisiva-; como escritora, en 1983 publica *Para vivir aquí* y en 1984, *Sopita de*

fideos comenzando su producción literaria, ininterrumpida hasta hoy. Reportera de la vida mexicana, ha recibido 38 reconocimientos, el último fue el 'Premio Rosario Castellanos a la Trayectoria Cultural de la Mujer', otorgado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el año 2012.

* Por ser una incansable reportera del diario acontecer mexicano que recupera de manera destacada en su columna "Mar de historias" –presente dominical del periódico de La Jornada, desde 1986-; así como en "Conversando con Cristina Pacheco" y "Aquí nos tocó vivir" (ambos programas se llevan a cabo en el Canal 11, desde 1980).

* Porque su trabajo recupera a los grupos vulnerables de la sociedad mexicana (obreros, artesanos, mujeres, niños, ancianos...). La perspectiva de género seleccionada para hacer el análisis de algunas obras de Cristina Pacheco tiene como objetivo principal hacer visible a las mujeres en ese conglomerado de desposeídos que forman parte de la marginalidad social de México; son ellas entre ellos, así como ellos entre ellas, ellas en ellos, y ellos en ellas, lo que sirve para demostrar que el género se construye culturalmente en la convivencia de la mujer consigo misma, así como con las y los demás.

2. ALGO DE TEORÍA

¿Qué es el género?

Marcela Lagarde (1996, p. 27) lo define como una "construcción simbólica [que] contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales." Por lo tanto, el significado del término así como los papeles y las funciones que el mismo define, son construcciones culturales que, al ser fundamentadas en lo biológico, adquieren una fuerza indiscutible para las personas, lo que hoy resulta cuestionable.

¿Qué es la perspectiva de género?

Entiendo que es un *corpus* teórico polifacético, polisémico y que cambia según la época y el lugar. Esto hace que sea complejo al provenir de una construcción derivada de distintas búsquedas y desde diferentes ángulos, con el objetivo de posesionar a las mujeres en el escenario social. Lo cual a la vez que le da valor a dicha perspectiva, paralelamente le confiere debilidades, cuya consecuencia es un devenir conceptual con hitos sobresalientes y, también, con debilidades y estancamientos.

No obstante, la perspectiva de género permite comprender la realidad social como un sistema donde el centro lo ocupa el hombre como sinónimo de autoridad –*pater* (en latín) o jefe o patriarca-detentador del poder; de ahí que se defina como un sistema patriarcal. Según T. De Barbieri (1992) fue "Kate Millet quien al tomar la categoría de *patriarcado* de la obra de Max Weber (1974, p. 303) lo definió como un sistema de dominación de los padres o señores de las casas. De ahí se expandió para emplearse como la causa o determinación remota, y eficiente a la vez, de la subordinación de las mujeres a los hombres" (De Barbieri, 1992, p.3); en todas las sociedades se usa el término patriarcado como un adjetivo que califica las relaciones sociales donde predomina el poder dominante masculino.

Otra característica valiosa de la perspectiva de género es que no invalida, ni soslaya, la búsqueda de reivindicaciones para las mujeres en el escenario social, logrando soluciones políticas a la situación de las mismas –como lo hicieron las feministas de las década de los 60, 70 y 80–.

En otras palabras, la perspectiva de género da la oportunidad de asumir de manera holística al género, como una realidad compleja, multidimensional, dinámica e histórica, que atañe a mujeres, a hombres, y ahora a la pluralidad sexual.

Esto conlleva la revisión y modificación de las conductas estereotipadas; en el entendido de que “el papel (*rol*) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener que implica una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: *ergo*, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas, 2002, p. 33).

¿Cómo y dónde se conjuntan la perspectiva de género y la creación literaria?

La ficción literaria se dice que re-inventa la realidad expresando temas, situaciones y personajes que en la cotidianidad real pasan desapercibidos; no narra la verdad por sí es verosímil, esto significa que sus raíces se nutren de lo verdadero.

En lo literario como en la perspectiva de género el factor de la subjetividad es importante.

La subjetividad es la manera de percibir la realidad que tiene cada persona es donde afloran lo que siente, valora e interpreta lo que experimenta, son sus vivencias. Con todo esto crea sus verdades, por consiguiente es la realidad que denota la persona.

En la perspectiva de género se definen factores determinantes en la construcción de las subjetividades de los géneros, el más importante es el poder ejercido por los hombres sobre las mujeres; y existen otros, como la raza, la religión, la educación, la clase social, las nuevas formas del trabajo, etc. (Burin, 1996; Jiménez, 2007; Meler, 2012).

La creación literaria recupera la subjetividad en la invención ficticia de los personajes y de la historia. En ello, el autor es el *demiurgo* de lo que se narra y como hacedor, en este caso de historias, es el artífice que re-crea la realidad a través de lo que expresan sus invenciones.

La diferencia está en la manera de asumir la subjetividad, ya que en los estudios con perspectiva de género se diseñan estrategias que aseguren el proceso científico en la asunción de la subjetividad; mientras que, en los géneros literarios ésta no tiene límites.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS NARRATIVO

El proceso analítico que se implementó para cumplir con el objetivo propuesto fue identificar fragmentos significativos que abonasen a la construcción subjetiva del género en torno al *deber ser femenino* y *masculino*, lo cual genera los estereotipos de los géneros. Para organizar la búsqueda planteamos la pregunta: ¿Cómo recupera Cristina Pacheco los sus roles y funciones de las mujeres? La lectura de sus cuentos fue útil para identificar las categorías: madre, proveedora, anciana pensionada; selección que no agota todo lo que narra la autora pero que sirvieron para hacer un perfil de cómo plantea la subjetividad de los personajes.

A continuación se transcriben los pasajes seleccionados que se refieren a las categorías mencionadas; manifestando la previa salvedad de que no se agotó toda la producción de la comunicadora por razones de tiempo y espacio.

I. Mujer madre:

A. En el cuento ‘Rumores, sombras, nombres’, seleccionamos el fragmento donde se evidencia cómo la mujer que se siente víctima del hombre, a su vez es victimaria de su hijo.

“[Julián...] Ansiaba, sobre todo, irse del pueblo sin carga y a paso firme, sin mirar atrás, sin detenerse sintiéndose culpable cuando Delia lo paralizara con el argumento de siempre: “¿Vas a abandonarme como hizo Efraín, tu padre?”

.....

B. En el cuento ‘Yo amo a mamá’ se materializa el cariño a través de que el empresario permite a sus empleadas festejar a este ser querido, o las demostraciones escolares de sus hijos, o lo que se puede adquirir para dejar contenta a la mamá; en el entendido de que las manifestaciones de este mito moderno pone en claro que así se *ama a la mamá*:

“A la hora del almuerzo Hilario entró en el comedor para decirnos que las costureras que sean mamás tienen permiso de no venir el jueves. Las beneficiadas aplaudieron y hasta gritaron de gusto. Consuelo levantó la mano:

–¿Y por qué no todas? No tengo hijos, pero gracias a Dios mi madre aún vive. Quiero festejarle su día con calma y no como siempre, a la carrera y mal. Salgo de aquí a las seis de la tarde y voy llegando a Pantitlán a las nueve de la noche, a la hora en que mi mamá quiere dormirse porque desde muy temprano se va a la estación del Metro a vender sus gelatinas.

“[...] a mi Karina la escogieron para que baile el *Jarabe largo* en el festival de su escuela. Como a las que somos mamás aquí sí nos dan el día libre, podré ir a aplaudirle, y no como el otro año: tuve que conformarme con verla en la foto que le tomó mi comadre, porque en la fábrica en donde trabajaba no permitían que uno faltara.

–Tu niña ha de estar feliz porque irás a verla –le comenté.

–Uy, sí, anda como loquita, y más porque después del bailable va a darme mi regalo. Le pregunté qué será y no quiso decirme. Según ella va a ser sorpresa.

–Mi hijo Daniel anda igual de misterioso. Pero la otra noche se acercó a su papá y le pidió que le dijera en dónde lleva acento la palabra “mamá”. Él se lo dijo y le preguntó para qué necesitaba saberlo. Daniel le contestó que todos los niños de su clase iban a regalarle a sus madres un corazón de cartulina roja con las palabras: “Yo amo a mamá”, pero que por favor no fuera a decírmelo porque era un *sefeto*. O sea, un secreto, pero como está chiquito todavía no pronuncia bien.

[...] –Ay, mira, llévale cualquier cosita, pero que sea para ella y no para la casa. A mí me decepciona que mis hijos me regalen planchas, manteles o juegos para agua. Les he dicho que podrían regalarme unos zapatos o un vestido y me contestan que no saben mis tallas. Pues que me las pregunten, ¡carajo! Para eso tienen boca, ¿o no?

–Mi problema no es qué regalarle a mi mamá, sino ¿con qué? –nos confesó Marina mientras se rascaba la cabeza.

–Estoy en las mismas, pero ¡ni modo! Voy a pedir un préstamo en la caja, porque si no le llevo su regalito mi mamá se pone triste. Con tal de no verla así, prefiero echarme otra deuda –dijo Leonor.

.....

D. En ‘No saber’ siete costureras viven sus problemas laborales y comparten el dolor de madres ante la pérdida-desaparición de un hijo:

“Después de cinco años de no ver a su hijo Kevin, Bertha pensó que se había resignado a la ausencia y sobrepuesto a la incertidumbre. No es así. La historia de los muchachos desaparecidos

de Ayotzinapa le ha devuelto avivado su dolor, sus recelos y el ansia de encontrar a Kevin. En cuanto vea a su esposo lo convencerá de que reempresen la búsqueda aunque tal vez fracasen de nuevo. Si Kevin está vivo lo abrazará con toda el ansia acumulada en años. Si está muerto, sabrá en dónde llorarlo. Hasta eso será mejor que no saber...”

.....

.....

II. Mujer en edad de estar pensionada:

En ‘Fruta seca’ da a entender lo que significa ser pensionada para una mujer que ha trabajado toda la vida:

“La vida que lleva desde que se jubiló la desconcierta. No se parece a la que le describieron para cuando quedara libre de los horarios y las rutinas en el Instituto. En aquella versión idílica de su ‘etapa dorada’ abundaban paseos, excursiones, clases de idiomas o de historia del arte, charlas interminables en algún café. Sobre todo, le dijeron, tendría la posibilidad de quedarse acostada hasta media mañana, recorrer las macroplazas, asistir a conciertos dominicales y después comer en algún restorancito o entrar a un cine. Con la pensión que recibe no puede darse tantas libertades.

A cambio de las ventajas de la jubilación, ella siente que ha perdido contactos, amigos, oportunidades de convivencia y también su nombre: Margarita.”

.....

.....

III. Mujer asalariada-proveedora:

Tanto en el campo como en la ciudad la igualdad de posibilidades de acceder al trabajo remunerado, no significa un trato social igual para las mujeres que para los hombres:

En ‘Contra la indiferencia y el olvido’ se expresa cómo se duplican las jornadas laborales para las mujeres:

“Después de ocho horas de andar en el campo, llegamos a la casa y luego hacemos la comida, echamos las tortillas, molemos el chile; después hay que lavar. No sé para qué les cuento estas cosas si ustedes las saben muy bien, como que para nosotras la existencia es igual en todas partes”.

Mientras que en el cuento ‘La noche al revés’ se plantea la situación del marido desempleado y la forma en que aún así, no asume la corresponsabilidad que implica colaborar en el hogar:

“[...] ¡Chingao porque soy hombre, porque es lo último que me pasaría para sentirme jodido. (*Golpes sucesivos en la mesa*). Lavo, plancho, tiro la basura, hago la tarea con la niña, mientras tú está en la calle!

-Perdón, en la oficina, que es muy distinto, y trabajando.

-Es lo que dices.

-¿Lo dudas?

-No es que lo dude. Pero sé cómo son esos ambientitos. Se prestan mucho para que uno salga a tomar un café con algún compañero, luego a comer o a alguna pachanguita, y después...

-¿Eso hacías tú? ¡Por eso llegabas tarde y cansadísimo. Eso sí, exigiendo mesa puesta, comida caliente, ropa limpia,

-Perdóname, Lulú, esas eran tus obligaciones, se supone que para eso te quedabas en la casa.

-¡Te digo lo mismo ahora que estás todo el día aquí! Si vamos a decir las cosas, hay que ser parejos.

-El problema contigo es que siempre quieres tener razón y más ahora. Pero que conste que aguanto vara por que un pin-che-de-sem-plea-do como yo no le queda otra. El refrán es muy claro: "El que da el pan impone la ley". Y como tú ganas el dinero para que comamos.

-No puedes hacerme esto. (*Voz temblorosa*). A cada momento me sales con lo mismo, como si yo tuviera la culpa de lo que te pasa. Pero yo no te quité el trabajo ni te he reclamado nada. Pensé que debía ayudarte y por eso volví a la oficina.

[...]

4. CONCLUSIONES

Compilar historias que sin ser reales se apegan a la realidad, demuestra la existencia de una imaginación que ve y escucha, generando resultados que pueden ser comprobables. La autora cuya obra analizamos pone en claro qué piensa sobre las mujeres cuando en una entrevista dice:

"Crecimos siendo menores de edad toda la vida, pasábamos de ser hijas de familia, a hijas de nuestro marido, lo digo por las generaciones anteriores a la nuestra, es más fácil ser menor de edad y depender de un señor, que salir a la calle a romperte la cabeza y luchar"; ello explica que en muchas ocasiones se discrimine al sexo femenino por su falta de iniciativa o, si la tiene, demuestra que se apega a lo que tradicionalmente se le ha dicho que 'puede y debe hacer'. Lo que no excluye que otras veces sea rebelde e innovadora.

Según Lagarde (1994) dado que el mito utiliza la ley natural para explicar las diferencias sexuales así como las diferencias genéricas –aunque éstas son históricas, al manifestarse según la época y el lugar-. Por lo tanto, es la naturaleza lo que explica los instintos que originan las conductas de los seres humanos, de ahí que las mujeres se dediquen a procrear, a la maternidad y a la vida doméstica; y que instintivamente los hombres se desenvuelvan en el mundo público, produzcan, trabajen, piensen y hagan política. Esto explica la creencia de que son exclusivamente las mujeres quienes poseen instinto maternal haciendo que, desde la niñez hasta la vejez, se dispongan a la preservación de la vida, a la maternidad y a la crianza universal (Ferro, 1991).

El análisis realizado en la narrativa literaria de Cristina Pacheco en torno a la categoría 'madre' ayuda a identificar distintas maneras en que se ejerce este *rol*. En el caso de Delia es la mujer que se siente víctima por haber sufrido el abandono de su esposo y usa esa circunstancia para amarrar a su hijo a sí misma, en lugar de fomentar la independencia de Julián para ser una persona plena. La narrativa de Cristina también recupera a las madres que están para ser festejadas en 'su' día. En el cuento "Yo amo a mamá" bosqueja situaciones diferentes de mujeres mancomunadas en un festejo que si bien puede entenderse como impuesto con fines comerciales, está incorporado en el imaginario colectivo de manera dogmática como algo indiscutible. Las historias mencionan las madres cansadas de trabajar todo el día, a las que por eso hay que ir temprano a llevarles el regalo infaltable y así queden satisfechas con la hija que les demuestra su amor solidario con el rol procreativo que tienen como mujeres. También están presentes las mujeres que cuentan con un patrón 'comprensivo' que les da 'permiso' para que vayan a ver a sus hijos bailar o a recibir el

corazón de cartulina que le hizo en la escuela el hijo que no habla bien aún, pero que ese día y de esa manera le dice cuánto la quiere, -sin tener muy claro qué les puede significar dicho gesto patronal, en otro momento de la cotidianidad laboral-. Menciona aquella madre rebelde que se enoja porque le regalan aparatos electrodomésticos, que al fin de cuentas disfruta la familia, sin que la consulten para poder decir que quiere y se merece algo de uso personal. Y también hay madres que lloran en silencio a un hijo perdido y se solidarizan con los padres de los estudiantes desaparecidos, rogando que a estos sí los encuentren.

En el cuento “Fruta seca” aborda cómo vive una mujer su edad del ‘retiro de la vida laboral’; ese sentir de que ya no es ella porque ni la nombran, y donde el escaso sueldo de la pensión que recibe le impide tener gastos extras que le permitan disfrutar de su vejez; todo lo cual, de manera austera habla del drama en que viven mujeres y hombres que han trabajado toda la vida, y que parecen haber ganado la condena de sólo esperar la muerte física, que complementa la ya acaecida muerte social.

Otra categoría identificada en la narrativa de Cristina Pacheco es la de ‘mujer asalariada’, la que vuelve proveedora de la familia cumpliendo así el rol asignado culturalmente a los hombres y que ellas asumen más por obligación que por elección, porque son funciones que se agregan a las que ya tienen por ser mujeres: el cuidado de la casa y de los hijos. Según Rubin (1975) no es suficiente asumir los modos de reproducción y patriarcado para referirse a las formas de producción porque esto vuelve a dejar a las mujeres circunscritas a la sexualidad, esta autora parte de que en el contexto social existe un *sistema de sexo/género* que impone “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (*Ibid*, p. 97), aunque “las relaciones de sexualidad pueden y deben diferenciarse de las relaciones de producción” (*Ibid*, p. 102). No obstante, desde la perspectiva que asume el contexto social como producto de las relaciones del *sistema patriarcal* se generan esquemas mentales de conductas que los seres sociales heredan y donde los hombres siguen ejerciendo la centralidad del poder. Eso permite entender la actitud del marido desempleado que presenta el cuento “La noche al revés”, dado que la comprensión de la subjetividad sexuada se sustenta en la condición social de mujeres y de hombres. El aprendizaje implica un papel protagónico frente al determinismo biológico en el proceso de construcción de la subjetividad, donde incide el trabajo, entre otros factores, ya que hoy en día “el trabajo, ese organizador social y subjetivo moderno, ha perdido su carácter dador de identidad y ya no garantiza una ubicación consistente y previsible” (Meler 2012, p. 26), en un mundo globalizado económicamente donde no existen estructuras definidas y donde las familias se forman siguiendo diversos estilos. Los seres humanos si bien tienen la capacidad de aprender, no cambian de un día para otro, porque ello implica abandonar certezas y entrar en un escenario de incertidumbres.

Retomando la entrevista a Cristina Pacheco, realizada por Ma. Esther Espinosa Calderón (2014), diremos para cerrar que la periodista y escritora guanajuatense retrata la vida cotidiana de las personas que no son escuchadas, -de las cuales seleccionamos a las mujeres-, dándoles rostro y voz a quienes no los tienen con amor, paciencia y lucidez (Labastida, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

1. Burin, M. (1996). “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”, en Burin, M. y Dío Bleichmar, E. (comps.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós
2. De Barbieri, Teresita. (1992). “Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica” en ISIS (ed.), *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Ediciones de las Mujeres, 17.

3. Espinosa Calderón, Ma. Esther. (2015). "Entrevista a Cristina Pacheco", en *Mujeres Net. Info. Periodismo, Género, Feminismo*.-Agosto-. Recuperado en: [www. mujeresnet/info](http://www.mujeresnet/info)
4. Ferro, Norma (1991). *El instinto maternal o la necesidad de un mito*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
5. Jiménez Guzmán, Ma. Lucero. (2007). "Algunas ideas de la construcción social de la masculinidades y las feminidades, el mundo público y el mundo privado", en *Reflexiones sobre masculinidad y empleo*. Cuernavaca-Morelos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 99-118.
6. Labastida, Jaime. (2013) (5). Recuperado en:
7. <http://www.belelu.com/quien-es-cristina-pacheco-una-periodista-reconocida-por-la-unesco>
8. Lagarde, Marcela (1994). "La regulación social del género: El género como filtro de poder", en *Antología de la sexualidad humana*, tomo I: 389-426 Consejo Nacional de Población, México.
9. Meler, Irene. (2012). "Las relaciones de género: su impacto en la salud mental de mujeres y varones", en César Hazaki (comp.). *La crisis del patriarcado*. Buenos Aires, Topía, pp. 23-46.
10. Millett, Kate (1995). *Política sexual*. Colección Feminismos. Madrid: Ed. Cátedra
11. Rubin, Gayle. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en Marta Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEGUNAM, pp. 35-98.
12. Pacheco, Cristina (2002). "La noche al revés", en *Los Universitarios. Revista de la UNAM*, No. 018, pp. 24-25. Recuperado en: <http://www.ejournal.unam.mx/univ/018/UNI1806/pdf>
13. Pacheco, Cristina (2012). "Mar de Historias. Yo amo a mamá", en Periódico *La Jornada*. Recuperado en: www.jornada.unam.mx/2012/05/06/opinion/040o1soc
14. Pacheco, Cristina (2015). "Mar de Historias. Fruta seca", en Periódico *La Jornada*. Recuperado en: www.jornada.unam.mx/2015/10/25/opinion/036o1soc
15. Pacheco, Cristina (2016). "Mar de Historias. Rumores, sombras, nombres", en Periódico *La Jornada*. Recuperado en: www.jornada.unam.mx/2016/02/14/opinion/036o1soc
16. Pacheco, Cristina (2016). "Mar de Historias. No saber", en Periódico *La Jornada*. Recuperado en: www.jornada.unam.mx/2016/02/21/opinion/032o1soc

RELACIÓN ENTRE CAUSAS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ESTOMATOLOGÍA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ESTOMATOLOGÍA Y SALUD

Noé Martínez de la Luz¹, Olga Leticia Fuchs Gómez¹, Ma. Guadalupe Raggi Cárdenas¹, Susana Soto Cruz², Honorina Ruiz Estrada

¹Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la BUAP ²Instituto de Ciencias de la BUAP

RESUMEN

Las causas por las que los estudiantes abandonan sus estudios en el primer año de la carrera son múltiples y variadas llegando a estar relacionadas por los motivos iniciales que tuvieron para elegir una profesión. Puede ser una mala o inexistente orientación vocacional previa o motivos familiares, sociales y personales de elección de carrera que lleva a los alumnos al abandono de su aprendizaje y formación como profesionistas. El presente estudio tiene como objetivo determinar la asociación entre los motivos socioculturales, familiares y personales de elección de carrera y deserción escolar de los estudiantes. En este estudio se incluyó un total de 120 alumnos, 76 (63%) mujeres y 44 (37%) hombres, con una edad promedio de 18 años, una edad mínima de 17 años y una máxima de 28 años. Para recolectar la información referida a las atribuciones causales para la elección de Carrera. Se utilizó como técnica la encuesta y el cuestionario de Arbelaez et al. (2004) que contiene 30 preguntas, las cuales expresan las razones que las personas entrevistadas pueden considerar más importantes para su elección, estas se dividen en tres dimensiones con información específica en cada una de ellas. En la dimensión I (10 preguntas) se encuentran los factores externos socioculturales, en la dimensión II (8 preguntas) se encuentran los factores externos familiares y en la dimensión III (12 preguntas) se encuentran los factores internos o personales. Las preguntas están planteadas de forma cerrada con dos posibles respuestas Sí o No. Como conclusión se tiene que Los factores socioculturales de elección a la carrera influyen de manera significativa al fenómeno de deserción en los alumnos de esta universidad. Los factores familiares de elección de carrera no son motivos suficientes que inciden en la decisión de abandonar la carrera.

* Agradecimiento: VIEP, PRODEP.

1. INTRODUCCIÓN

Las causas por las que los estudiantes abandonan sus estudios en el primer año de la carrera son múltiples y variadas llegando a estar relacionadas por los motivos iniciales que tuvieron para elegir una profesión. Puede ser una mala o inexistente orientación vocacional previa o motivos familiares, sociales y personales de elección de carrera que lleva a los alumnos al abandono de su aprendizaje y formación como profesionistas.

El presente estudio tiene como objetivo determinar la asociación entre los motivos familiares, sociales y personales de elección de carrera y deserción escolar de los estudiantes.

El caso de Barraza, M. A., Ontiveros, H. V. C. y Aguilar, U. M. (2007) nos habla acerca de las atribuciones causales a la elección de la Licenciatura en Intervención Educativa de alumnos que

cursan en la Universidad Pedagógica de Durango. En su estudio de tipo correlacional y transversal a través de un cuestionario a 135 estudiantes se encontró que predominaron las atribuciones de origen interno al momento de haber decidido estudiar la carrera, siendo menor el que establece las atribuciones externas relacionadas con factores familiares (21%) y siendo mayor la que engloba las atribuciones internas (70%). Este tipo de estudio contribuye una línea emergente de investigación y en ese sentido se considera un campo fértil para la investigación, lo que motivó a preparar el presente estudio y hallar evidencia que relacione los factores internos y externos de elección de carrera y la deserción escolar.

A lo largo de los últimos años y con las actuales reformas a la educación, se han desarrollado diversas estrategias para atender algunos de los problemas que se presentan en la educación básica, media y superior de nuestro país; aún sin haber agotado todas las posibilidades, se avanza en la formación de los profesores, en la actualización y adecuación de los planes de estudio, en el equipamiento de laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, etcétera. Sin embargo, los asuntos referidos a las características de los estudiantes no han tenido la suficiente relevancia. En la mayoría de las instituciones de nivel superior se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad en las características de los alumnos; por consiguiente, los programas académicos no toman en consideración la evidente heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a las habilidades básicas, conocimientos y actitudes que dominan los alumnos. Es evidente que las instituciones de Educación Superior no pueden en un semestre o dos, cambiar los malos hábitos de estudio y deficientes contenidos de la formación previa del alumno y claramente, estos problemas se manifiestan en la universidad. Es el docente quien suele observar serios problemas en el aula y formularse la pregunta que responda si las dificultades que manifiestan los alumnos para integrarse al medio académico y social de la institución tienen que ver con el proceso de transición del nivel medio superior a la universidad; la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante; la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores; asimismo, si existe una relación directa entre la calificación obtenida en el examen de admisión y el desempeño académico del estudiante, o si es que existen aspectos vocacionales u ocupacionales errados al momento de haber elegido la carrera. En varias universidades se aplican exámenes psicométricos que permiten a las instituciones determinar qué alumnos son los indicados para cursar en sus aulas dichas carreras. Es menester tomar en cuenta las características vocacionales con que cuentan los alumnos ya que esto nos acerca a un supuesto de aprovechamiento en las diferentes áreas del conocimiento, permanencia en la institución educativa y el éxito escolar del educando; reflejando a la vez, un alto nivel de la institución educativa por un decoroso índice de eficiencia terminal. Si no se toma con seriedad el perfil vocacional del aspirante, existe la probabilidad de deserción escolar por causas de elección de la carrera.

2. TEORÍA

El campo educativo, sociológicamente estudiado, traspasa los límites de la educación escolarizada, pues incluye también la acción de los grupos primarios: familia, clase social, etc. Esta acción puede ser ejercida con independencia de las voluntades y motivaciones individuales, aunque también, según otros enfoques, pueden ser acciones consistentes y voluntarias. La educación es entonces un hecho social, porque se construye en verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que además se nos impone, ya que una sociedad que pretende ser global debe cubrir requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración. El enfoque social de la educación no desconoce los factores psicológicos que intervienen e inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo aunque no es su objeto de estudio, con mayor énfasis postula que la mayoría de los fenómenos psicológicos que son considerados comúnmente individuales son en gran parte reflejos de los fenómenos sociales que se estructuran en una conciencia colectiva.

Según Rivas (1998) la vocación es un proceso de conjuntos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende incluirse o en el que ya está instalado. Lo vocacional se centra en el individuo como persona completa con proyectos de vida individualizados y resume la historia personal conjugándola o superando las connotaciones y limitaciones sociales o de otro tipo, del mundo ocupacional. Durante años y en nuestro contexto ha sido utilizado especialmente como sinónimo de llamada, algo que le adviene al sujeto gratuitamente o al menos no racionalmente. En la cultura occidental lo vocacional expresa un proceso interactivo entre el individuo y la sociedad, y parte de esa relación se transmite a través del sistema escolar. Desde el punto de vista individual, lo vocacional está ligado a la aspiración de la autorrealización personal: la necesidad del ser humano de ejecución total, es decir, la tendencia de hacer actuales todas sus posibilidades. Lo vocacional hace siempre referencia a uno mismo; expresa la cualidad del significado que un individuo asigna al trabajo en relación a su propia vida. La conducta vocacional es un proceso gradual y acumulativo que se basa en la organización de informaciones y experiencias significativas para el sujeto. Aunque el aspecto más viable de la conducta vocacional sea la decisión de iniciar uno u otro plan de estudios y pudiera darse una interpretación superficial de tomar esa "situación puntual" como la base de la conducta, con ser importante, no es sino una fase de un proceso continuo que se inicia ya con los juegos de imitación de roles profesionales en la infancia. Paulatinamente el sujeto va almacenando informaciones vocacionales que le brindan el medio, y que va teniendo experiencias escolares que le permiten contrastaciones con diversas materias que se dirigen a diversas áreas vocacionales. Es todavía un conocimiento muy imperfecto y solo aproximado. En muchos casos, la decisión vocacional se torna fuente de temores y ansiedad y definitivamente se opta por una lección fortuita; la que se le ocurre a última hora o la que se le ocurre a los demás que tienen influencia sobre él.

Por otra parte, no se puede separar desarrollo personal y conducta vocacional. Cualquier decisión comporta riesgo y, en el área vocacional, es preciso disponer de la suficiente madurez como para tolerar un cierto grado de ambigüedad y apaciguar la ansiedad de la propia percepción, mediante ajustes de la realidad y no recurrir a mecanismos de distorsión de las experiencias. La elección es atributo de seres libres. Pero ello no implica que sea tarea fácil ni en muchas ocasiones placentera. Contando con lo que el estudiante tiene, una experiencia de sí mismo y del entorno vocacional limitada, es comprensible que busque apoyos para la toma de decisiones vocacionales. Esa ayuda, por ahora, no puede subsanar las posibles deficiencias del sistema escolar, ni puede concebirse de tal forma vinculante como para pedir que otros –por el sistema que sea- decidan por él "lo que más le conviene" (Rivas, 1998). Al final la decisión vocacional madura se caracteriza por el realismo, flexibilidad y libre compromiso del estudiante. Parece claro que no existe una única decisión vocacional que convenga inexorablemente al individuo, de tal manera que si el sujeto yerra o no descubre una determinada, se frene irreversiblemente su proyecto de vida.

En 2005 se llevó a cabo el "Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior", bajo la dirección de ANUIES. De éste y de otros estudios realizados por ANUIES se desprenden un conjunto de datos con referentes generales. Así se sabe que: a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso de la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen el título de licenciatura correspondiente; y d) el mayor abandono se da en carreras con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción, con indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral, y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional (Huesca Ramírez & Castaño Corvo, 2007). En América Latina, el problema de la deserción debe analizarse en el contexto social y económico de la región y particularmente teniendo una visión general de los sistemas educativos. Es un fenómeno social ocasionado por diversas causas ya sean políticas, económicas, familiares, cuestiones de salud, vocacionales, etc. Lo cual debe ser estudiado detenidamente para determinar las posibles soluciones, así como también su prevención. Debe diferenciarse deserción de términos como reprobación, la cual implica que el

alumno no obtiene el puntaje obtenido por la institución para considerarlo aprobado y ha agotado toda instancia regularizadora.

El modelo de Bean (1985, citado por Himmel, 2002) considera que las intenciones conductuales de permanecer o abandonar son resultado de un proceso que es afectado por las actitudes del estudiante, como consecuencia de las creencias del mismo que se ven afectadas por la calidad de los cursos y programas, la interacción con los docentes y pares, a esto se suma la de los factores no cognitivos tales como las características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses). Pueden existir múltiples factores por los que atraviesan los jóvenes para llegar a las diferentes instituciones de educación superior o universidades que los formarán como profesionistas, factores que influyen en la toma de decisión de elección de una carrera tales como: económicos, familiares, sociales, psicológicos, pedagógicos y vocacionales, sin olvidar los contextos sociopolíticos de cada entidad.

Situaciones personales podrían estar relacionadas al momento de elegir una carrera; la imposición, tradición o elegir una carrera como segunda opción, siendo esta última vista no siempre como la indicada, son factores que influyen en la formación profesional del estudiante. Al ser considerada una carrera como no apta debido a su perfil vocacional, puede esta situación marcar una baja en la autoestima del alumno por su paso en la universidad, puede verse disminuida la calidad y rendimiento escolar de los alumnos por cursar una carrera que no fue de primera elección. Todos estos factores pueden influir de manera directa o indirecta en la deserción escolar. Por tal motivo, el presente estudio pretende determinar si las causas de elección de la carrera influyen en la deserción escolar de los alumnos.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Las variables que se seleccionaron para este estudio fueron: Elección a la carrera por causas personales, elección a la carrera por motivos familiares, elección a la carrera por motivos sociales, deserción y como variables sociodemográficas, género y edad.

La población de interés estuvo constituida por 120 estudiantes de entre 17 y 28 años del primer semestre de la Licenciatura en Estomatología del Centro de Estudios e Investigación en Estomatología y Salud. Se aplicó el cuestionario a todos los estudiantes se determinó no establecer muestra y aplicárselo a todos, tomando como criterio de inclusión el ser alumno regular de la misma Licenciatura.

| Atribución Causal | | % |
|-------------------|--|----|
| a) | Atribuciones externas relacionadas con factores socioculturales | 28 |
| 1.- | Porque va de acuerdo con su género | 32 |
| 2.- | Porque es la que más demanda de empleo tiene actualmente | 18 |
| 3.- | Porque le va a brindar una posición importante dentro de la sociedad | 42 |
| 4.- | Porque le permitirá asegurar su futuro económico | 78 |
| 5.- | Porque quiere que la gente lo considere muy importante | 31 |
| 6.- | Porque tiene gran utilidad dentro de la sociedad | 82 |
| 7.- | Porque va de acuerdo a su presupuesto económico | 25 |
| 8.- | Porque le permitirá relacionarse con personas importantes | 33 |
| 9.- | Porque es la carrera de moda | 7 |
| 10.- | Porque la orientación vocacional recibida en el colegio te condujo a elegir esta carrera | 45 |

| | | |
|------|---|----|
| b) | Atribuciones externas relacionadas con factores familiares | 17 |
| 11.- | Porque algún miembro de su familia estudia o estudió esa carrera | 12 |
| 12.- | Porque sus padres esperaban que estudiara esa carrera | 8 |
| 13.- | Porque era importante para su familia que usted estudiara esta carrera | 13 |
| 14.- | Porque algún miembro de su familia le sugirió que la estudiara | 32 |
| 15.- | Porque sus padres se sentirían orgullosos de usted | 64 |
| 16.- | Porque alguien en su familia estaba dispuesto a prestarle ayuda académica | 16 |
| 17.- | Porque recibiría apoyo económico de su familia | 39 |
| 18.- | Porque se sintió obligado a estudiarla. | 18 |
| c) | Atribuciones internas | 84 |
| 19.- | Porque le ayudará a alcanzar sus metas propuestas | 92 |
| 20.- | Porque hará uso de los talentos especiales que posee. | 76 |
| 21.- | Porque llena todas sus expectativas. | 69 |
| 22.- | Porque siente motivación por ella. | 81 |
| 23.- | Porque creé que será un excelente profesional si la estudia. | 85 |
| 24.- | Porque se sentirá orgulloso de sí mismo. | 86 |
| 25.- | Porque le dará autonomía a su vida. | 83 |
| 26.- | Porque le permitiría desempeñar un cargo deseado. | 76 |
| 27.- | Porque conocía acerca de esta carrera y quiso estudiarla. | 66 |
| 28.- | Porque cree que es la única en la que se puede desempeñar. | 10 |
| 29.- | Porque cree que no exige mucha responsabilidad personal. | 4 |
| 30.- | Realmente desea seguir estudiando esta carrera. | 74 |

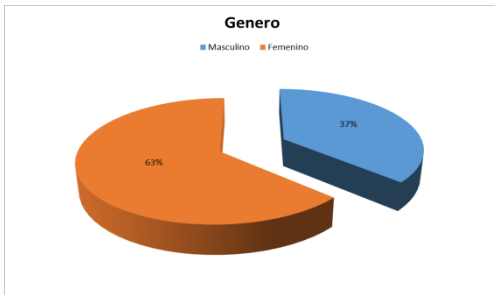
4. RESULTADOS

Según la población de interés el 63% de los encuestados son mujeres, mientras el 37% son hombres.

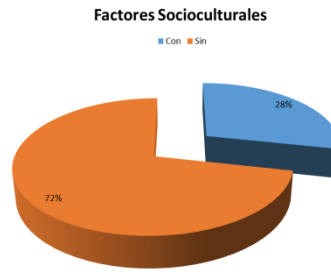
En estos resultados se puede observar que la atribución causal de menor presencia es aquella que considera a esta carrera como aquella que no exige mucha responsabilidad personal (4%), mientras que la de mayor presencia es aquella que considera que al estudiarla ayudará a alcanzar sus metas propuestas (92%).

En los resultados también se pueden observar los índices de presencia por dimensión, siendo menor el que establece las atribuciones externas relacionadas con factores familiares (17%) y siendo mayor la que engloba las atribuciones internas (84%).

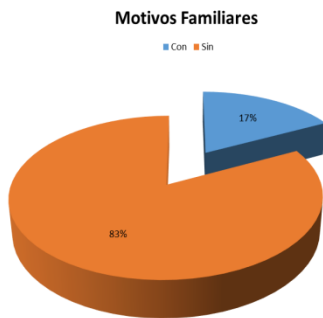
Grafica 1. Distribución por Género



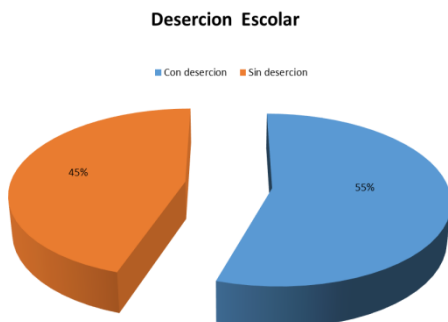
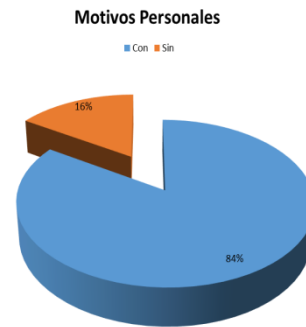
Grafica 2. Factores sociales de elección de carrera



Grafica 3. Motivos familiares de elección



Grafica 4. Motivos personales de elección



Grafica 5. Deserción escolar

Tenemos una deserción del 55%(66).

Tabla 3. Deserción por causas socioculturales. La prueba estadística registra un valor de X^2 de 4.658, y se obtiene un valor de P de 0.031 como un valor “significativo”. Lo que demuestra que existe una relación en la deserción escolar por motivos socioculturales.

| Deserción Escolar | Factor Sociocultural | | | | | |
|-------------------|----------------------|------|------------|------|-------|-----|
| | Sin Factor | | Con Factor | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Sin desertar | 44 | 51.2 | 10 | 29.4 | 54 | 45 |
| Desertar | 42 | 48.8 | 24 | 70.6 | 66 | 55 |
| Total | 86 | 100 | 34 | 100 | 120 | 100 |

$$X^2 = 4.658 \quad p = 0.031$$

Tabla 4. Deserción por causa familiar La prueba estadística registra un valor de X^2 de 0.047, y un valor de P de 0.828, obteniendo un valor “no significativo”. Lo que demuestra que no existe una relación en la deserción escolar por motivos familiares.

| Deserción Escolar | Factor Familiar | | | | | |
|-------------------|-----------------|------|------------|------|-------|-----|
| | Sin factor | | Con factor | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Sin desertar | 45 | 45.5 | 9 | 42.9 | 54 | 45 |
| Desertar | 54 | 54.5 | 12 | 57.1 | 66 | 55 |
| Total | 99 | 100 | 21 | 100 | 120 | 100 |

$$X^2 = 0.047 \quad p = 0.828$$

Tabla 5. Deserción por causa interna. La prueba estadística registra un valor de X^2 de 0.051 y un valor de P de 0.821, obteniendo un valor “no significativo”. Lo que demuestra que no existe una relación en la deserción escolar por motivos internos

| Deserción Escolar | Factor Interno | | | | | |
|-------------------|----------------|------|------------|------|-------|-----|
| | Sin factor | | Con factor | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Sin desertar | 9 | 47.4 | 45 | 44.6 | 54 | 45 |
| Desertar | 10 | 52.6 | 56 | 55.4 | 66 | 55 |
| Total | 19 | 100 | 101 | 100 | 120 | 100 |

$$X^2 = 0.051 \quad p = 0.821$$

En la siguiente tabla podemos observar en la relación de motivos socioculturales y la deserción escolar, se obtuvo una $X^2=4.658$ y una $p=0.031$, la cual es estadísticamente significativa, con lo cual podemos concluir que los factores socioculturales están asociados a la deserción escolar en los alumnos, además se aplicó Mann-Whitney para hacer la comparación entre grupos, obteniendo para los factores socioculturales una $z= -2.149$ y una $p=0.032$, estadísticamente significativa.

Se aplicó OR para los factores socioculturales, obteniendo un valor de $OR=2.51$, $IC(95\% 1.07-5.88)$, lo cual significa que los alumnos que presentan factores socioculturales tienen 2.5 más posibilidades de presentar deserción escolar en comparación de aquellos que presentan factores familiares o factores internos.

Tabla 6. Motivos a la elección de carrera

| MOTIVOS DE ELECCIÓN Y DESERCIÓN | | | | | | | |
|---------------------------------|----------|---------------|---------------|----------|-------|--------------|-------|
| MOTIVOS | | Con deserción | Sin deserción | χ^2 | p | Mann-Whitney | p |
| | | N | N | | | | |
| SOCIOCULTURAL | PRESENTE | 24 | 10 | 4.658 | 0.031 | -2.149 | 0.032 |
| | AUSENTE | 42 | 44 | | | | |
| FAMILIAR | PRESENTE | 12 | 9 | 0.047 | 0.828 | -0.216 | 0.829 |
| | AUSENTE | 54 | 45 | | | | |
| INTERNO | PRESENTE | 56 | 45 | 0.051 | 0.821 | -0.225 | 0.822 |
| | AUSENTE | 10 | 9 | | | | |

$OR=2.51, I.C 95\%(1.07-5.88)$

5. CONCLUSIONES

Se incluyó un total de 120 alumnos, 76 (63%) mujeres y 44 (37%) hombres, edad promedio de 18 años, la edad mínima de los estudiantes fue de 17 años y una máxima de 28 años, con una desviación estándar de 1.3 donde se pudo observar que 66 (55%) alumnos desertaron al inicio del primer año de la carrera; del total de mujeres (76), 41 (59.9%) desertaron y del total de hombres (44), 25 (56.8%) desertaron; de los datos obtenidos se obtuvo un valor no significativo estadísticamente ($p=0.761$, $\chi^2=0.761$) que nos refiere que la deserción escolar y el género son independientes. Referente a la relación existente entre los factores de elección de carrera y deserción se observó que existen factores socioculturales de elección de carrera que influyen en la deserción escolar ($p=0.031$ consideramos estadísticamente significativa una $p \leq 0.05$, y con una

$X^2= 4.658$). En el caso de elección a la carrera por causas familiares y su relación con la deserción escolar no se registró significancia estadística ($p=0.828$, $Xi^2=0.047$); de igual manera, el factor interno para elegir la carrera y su relación con la deserción escolar no influyó de manera significativa ($p=0.821$, $Xi^2=0.051$).

La deserción universitaria puede ser vista para algunas instituciones como un proceso más de selección, como si se tratara de la supervivencia del más apto, el más inteligente o el mejor preparado, o como una medida del rendimiento académico del alumnado y de la eficacia o ineficacia de su sistema educativo. La cátedra de primer año se convierte en un examen de ingreso encubierto, distorsionando el funcionamiento de la misma. Pueden incluso asumir con cierta naturalidad que la deserción o abandono es uno de los resultados posibles a los diversos problemas por los que atraviesan los jóvenes y meramente lo atribuyen a situaciones ajenas a la institución, donde sólo ellos actúan como un escalón más que el estudiante eligió para su formación o superación personal, sin reconocer que la formación de un verdadero profesionalista es gracias al desarrollo integral al pasar por la universidad. Hemos señalado que la escuela no está apartada de la sociedad, está incluida en esta e influye directamente en los diferentes grupos y estratos de la sociedad. Sociológicamente hablando, podríamos explicar que la decisión de desertar se debe a la dificultad de integración con el entorno de educación superior en el que cobra enorme importancia el ambiente social pues afecta al potencial académico y la congruencia normativa, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social. En este caso, la falta de integración social producirá insatisfacción lo que a su vez implicará un debilitamiento del compromiso institucional que permite finalmente conducir a la decisión de desertar

En los momentos actuales no parece necesario ser un analista riguroso y experimentar con los datos y resultados de las universidades para tomar conciencia del progresivo aumento del fracaso universitario. Puede entenderse que las respuestas de orientación vocacional y formación humana que se produce desde etapas preuniversitarias no parecen ser suficientes. Por lo cual, se hace necesario investigar el fracaso académico en el ámbito universitario con el fin de identificar los factores de inadaptación entre alumnos e institución.

Los factores socioculturales de elección a la carrera influyen de manera significativa al fenómeno de deserción en los alumnos de esta universidad ($p=0.031$, $Xi^2=4.658$).

Los factores familiares de elección de carrera no son motivos suficientes que inciden en la decisión de abandonar la carrera ($p=0.828$, $Xi^2=0.047$).

Las atribuciones personales a la elección de carrera parecería ser la causa primaria por la que los alumnos desertan; sin embargo, no existe razón para que los alumnos opten por abandonar sus estudios ($p=0.821$, $Xi^2=0.051$).

Existe una relación entre aspectos socioculturales por los que los estudiantes eligen la carrera con la relación para tomar la decisión de abandonar sus estudios.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barrazas, M. A., y Ontiveros, H. V. C. (2007). *Atribuciones causales a la elección de carrera. Caso: Licenciatura en Intervención Educativa*. Episteme No. 11 Año 3. <http://www.uvmnet.edu/intervención/episteme/número11-07/>
2. Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Calidad de la Educación, 17, 91-107

3. Huesca, R. Ma. G., y Castaño, C. Ma. B. (2007). *Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen 7, Número 12.
4. Rivas Martínez, F. (1998). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento* (3a Edición). Madrid: Morata.

ESTUDIO DEL IMPACTO TECNOLÓGICO EN EL BIENESTAR DE LA SOCIEDAD

Juan José Sandoval Marin¹, Celeste Guadalupe García Carrillo¹, Juan Antonio Vázquez García¹,
María Susana Flores Alarcon¹ y Claudia J. Torrero Flores¹

¹Instituto Tecnológico de la Laguna

RESUMEN

Desde hace algunos años el uso de los diferentes dispositivos tecnológicos ha jugado un papel muy importante en la vida cotidiana, ya sea en la elaboración de diferentes tipos de trabajos o tareas, en la comunicación y en el entretenimiento; las personas no miden hasta qué punto deben parar de utilizarlos ni qué riesgos implica la falta de gestión de estos dispositivos.

Estudiantes elaboraron una encuesta exploratoria para conocer el grado de dependencia que personas en el rango de edad de 5 a 10 años, 11 a 17 años, 18 a 24 años y más de 25 años tienen con respecto a la tecnología.

Se reportan los resultados que el análisis de datos arrojó con respecto al porcentaje de dispositivos de uso habitual, la aplicación que se da al uso de dispositivos, los síntomas y malestares que presenta la muestra, el número de horas de uso diario, etc.

Esta información permitirá elaborar estudios más profundos apoyados en personal capacitado para este tipo de proyectos, así como la difusión de los resultados en una plataforma Web.

1. INTRODUCCIÓN

El uso constante de los recursos tecnológicos en la vida diaria, se convierte en muchas ocasiones en adicción generando la pérdida en la noción del tiempo y tendencia al consumismo. En la actualidad, la aplicación de la tecnología no solo nos proporciona beneficios para facilitarnos la vida; promoviendo la investigación, manteniéndonos en comunicación, proporcionándonos entretenimiento y ofreciéndonos infinidad de comodidades, sino que también conlleva un conjunto de consecuencias si se usa de forma inadecuada o descontrolada afectando a la salud tanto física como psicológica.

2. TEORÍA

La tecnología aporta grandes beneficios a la humanidad, su papel principal es crear mejores herramientas útiles para simplificar el ahorro de tiempo y esfuerzo de trabajo, la tecnología juega un papel principal en nuestro entorno social ya que gracias a ella podemos comunicarnos de forma inmediata.

Además de que la tecnología nos facilita la vida en cuestión de tiempo y dinero, promueve la investigación, genera nuevas formas de relacionarse y comunicarse, proporciona entretenimiento, ofrece comodidades y simplifica la realización de tareas, ayuda a los individuos a desarrollar habilidades psicomotrices, estimula el razonamiento lógico, aumenta reflejos y la capacidad de decisión.

La elección, desarrollo y uso de tecnologías puede tener impactos muy variados en todos los órdenes del quehacer humano y sobre la naturaleza. Uno de los primeros investigadores del tema fue McLuhan, quien planteó cuatro preguntas a contestar sobre cada tecnología particular aplicándola en impacto práctico, simbólico, tecnológico, ambiental, ético y epistemológico.

A partir de estas cuestiones se han encontrado diferentes impactos en las áreas del mundo, donde la tecnología deja rastro en cuanto se refiere a áreas como la cultural, ambiental, ética, social, económica, educativa, entre otras.

El abuso tecnológico se refiere a un uso excesivo de la tecnología que provoca que las personas disminuyan exageradamente su actividad física y replacen prácticamente casi todas las actividades que hacen cotidianamente por una aplicación tecnológica. Lo que llega a afectar a los individuos en aspectos personales, económicos y a su salud.²

Actualmente se han observado una serie de malos hábitos en la población respecto al uso de la tecnología, que se ven reflejados socialmente en la educación de cada individuo, así como en las consecuencias que puedan generarles en la salud.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Se elaboró una encuesta exploratoria para conocer el grado de dependencia que un grupo de personas tienen con respecto a la tecnología. La población encuestada fue una muestra de 200 personas, de las cuales se puede observar que se entrevistaron a 50 individuos de cada categoría, siendo las categorías niños, adolescentes, jóvenes y adultos abarcando rangos de edad de 5 a 10 años, 11 a 17 años, 18 a 24 años y más de 25 años respectivamente. Se analizó la relación existente entre los individuos de diferentes edades y el uso de los dispositivos tecnológicos, así como los problemas que estos servicios pudieron llegar a generarles.

4. RESULTADOS

Con el incremento de la globalización cada vez es mayor el número de individuos que tienen acceso a la tecnología. Existe una gran variedad de dispositivos tecnológicos en el mercado a los que un individuo puede tener acceso. La gráfica de la Figura 1 muestra el porcentaje en preferencia de uso que se le da a algunos dispositivos tecnológicos siendo estos: computadora, tableta electrónica, celular, televisión, consola de videojuego.

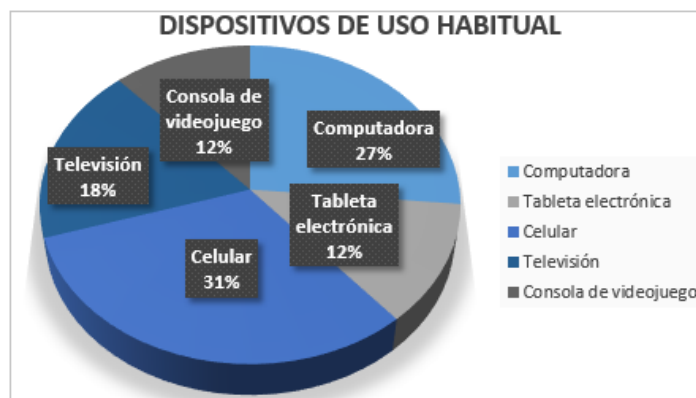


Figura 1. Gráfica que muestra los dispositivos tecnológicos más utilizados en la población encuestada.

A través de los diferentes dispositivos tecnológicos se puede realizar una gran cantidad de tareas o trabajos incluyendo que por medio de estos medios podemos mantener comunicación o tener acceso a diferentes fuentes de entretenimiento. La gráfica de la Figura 2 muestra el porcentaje en aplicaciones frecuentes que los individuos le dan a los dispositivos tecnológicos siendo las aplicaciones en entretenimiento, trabajo profesional, comunicación, educación y redes sociales.

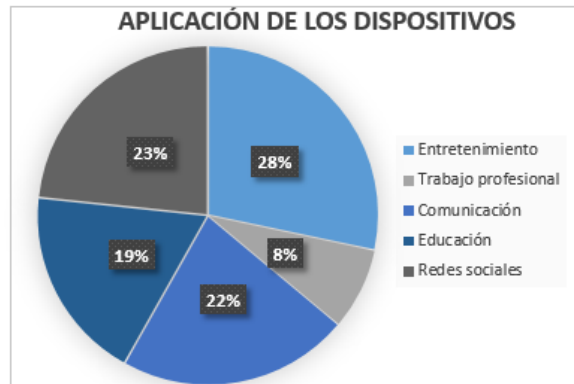


Figura 2. Gráfica que muestra la aplicación que la población encuestada les da a los dispositivos en cuanto a servicios y tareas.

Con el uso frecuente de los dispositivos tecnológicos se pueden presentar algunos síntomas o malestares que pueden afectar la salud física y biológica de los individuos. La gráfica de la Figura 3 muestra el número de personas por cada rango de edad que presentaron síntomas o malestares como: dolor de cabeza, dolor de espalda, dolor de cuello, dolor de articulaciones, lesión de muñeca, insomnio o estrés visual. Se puede observar la mayoría de las personas presentan estrés visual durante la interacción directa con un dispositivo, seguido de insomnio y malestares en cuanto a dolor de cuello, espalda y cabeza.

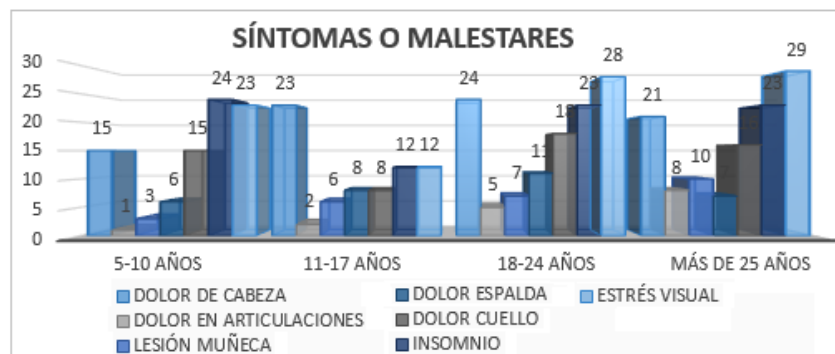


Figura 3. Gráfica que muestra los síntomas y/o malestares más frecuentes en la población encuestada clasificada por rango de edad.

Muchas veces el uso regular de los dispositivos tecnológicos puede generar dependencia tecnológica, lo que se traduce en un gasto de horas en muchos casos excesivo, donde las personas no tienen el control del tiempo que gastan interactuando con estos aparatos. La gráfica de la Figura 4 muestra el número de personas por cada rango de edad que pasan un determinado tiempo utilizando los dispositivos tecnológicos. Se puede observar como la mayoría de los niños pasan de 6 a 7 horas frente a los dispositivos, en comparación a los adolescentes que pasan de 2 a 3 horas y a los jóvenes y los adultos que pasan aproximadamente de 4 a 5 horas, utilizando los aparatos en su mayoría. Concluyendo así que los niños son los que invierten más tiempo para el acceso y uso de la tecnología.

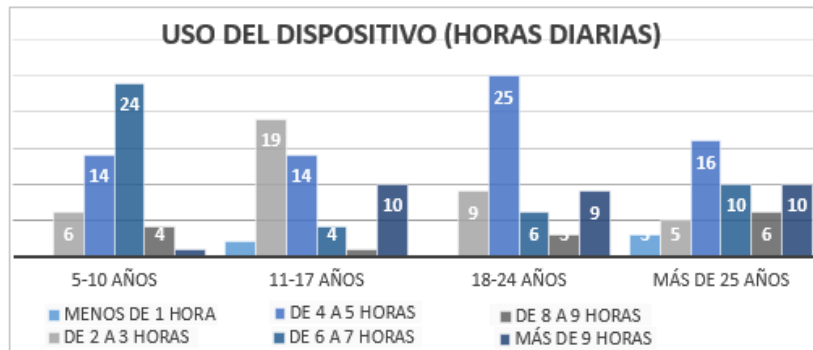


Figura 4. Gráfica que muestra las horas diarias dedicadas al uso de dispositivos tecnológicos en la población encuestada clasificada por rango de edad.

Muchas veces el acceso a la tecnología nos quita tiempo de calidad con las necesidades fisiológicas básicas como la alimentación y el descanso, provocando desordenes de diferentes tipos que se traducen después a daños nocivos en la salud. La gráfica de la Figura 5 muestra el número de personas por cada rango de edad que dijeron presentar cambios de alimentación o descanso.

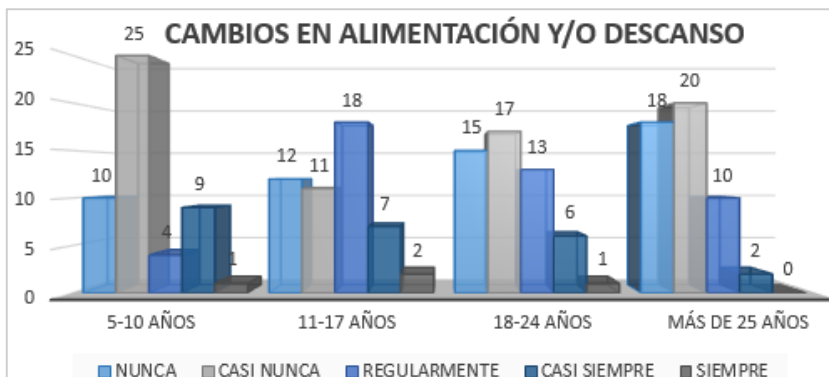


Figura 5. Gráfica que muestra la frecuencia con el que el uso de los dispositivos tecnológicos produce cambios en la alimentación y/o descanso de la población encuestada clasificada por rango de edad.

Hoy en día se puede observar como la convivencia y las relaciones entre los individuos han disminuido considerablemente, y se ha cambiado por relaciones virtuales y comunicación a través de la tecnología, trayendo cambios a nivel social y cultural en la población. La gráfica de la Figura 6 muestra los porcentajes en que las personas dijeron tener cambios en atención a sus relaciones o convivencia por el uso tecnológico.

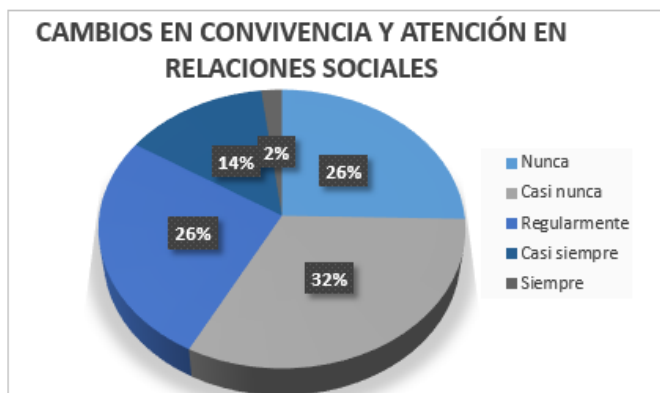


Figura 6. Gráfica que muestra el porcentaje en la frecuencia con el que el uso de los dispositivos tecnológicos repercute en la atención y convivencia de las relaciones sociales de la población.

5. CONCLUSIONES

Esta información permitirá elaborar estudios más profundos apoyados en personal capacitado para este tipo de proyectos, así como la difusión de los resultados en una plataforma Web que además permitirá que nuevos individuos contesten la encuesta en línea actualizando gráficos de resultados globales en tiempo real. Así mismo se agregarán secciones de información en la plataforma web con el fin de exponer el efecto nocivo que generan distintos hábitos tecnológicos en nuestra población, para fomentar y promover el uso apropiado del tiempo libre, así como el consumo moderado de los dispositivos tecnológicos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Herbert Marshall McLuhan y B. R. Powers, La aldea global en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI, Editorial Planeta-Argentina, Buenos Aires (Argentina), 1994, pp. 21-29.
2. Berner G, Juan Enrique y Santander T, Jaime. (2012). Abuso y dependencia de internet: la epidemia y su controversia. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.* vol.50, No.3, pp. 181-190. ISSN 0717-9227. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v50n3/art08.pdf>

LA AUTOEVALUACIÓN EN COLEGIADO. UN PROCESO COMPARTIDO PARA FORTALECER LA PRÁCTICA DOCENTE.

María Del Rosario Landín Miranda, Sánchez Trejo Sandra Ivonne, Lizbeth Natali Ferral Gómez

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un proyecto de intervención que se generó como producto de egreso de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Artículo 3° en Poza Rica, Veracruz, México. Su propósito fue gestionar el aprendizaje en las profesoras desde y para su práctica docente. A lo largo del proyecto se trabajó con tres profesoras de las asignaturas de Historia, Geografía y Español durante diez sesiones con el propósito de autoevaluar su práctica docente y contrastarla desde el marco de los 12 principios pedagógicos del currículo de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), enfocados a la transformación de la práctica. En las sesiones, las profesoras evaluaron sus propias actuaciones con indicaciones que les proporcionamos para orientar un proceso objetivo y de diálogo compartido. Los resultados nos permiten afirmar que la autoevaluación en colegiado es una herramienta que fortalece la práctica docente pues ayuda a enriquecer una valoración más objetiva de la misma; favorece la interacción entre colegas y las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje; se instala una vigilancia epistemológica y autorreguladora de la actuación en el aula, favoreciendo la autonomía ética y la interiorización de criterios frente a la práctica. La autoevaluación es una responsabilidad profesional, enfocada a la mejora y el desarrollo profesional a nivel de aula o escuela.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación actualmente nos hace pensar en los procedimientos que el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) está llevando a cabo, hay una disputa sobre que tan objetivos y coherentes son al evaluar a los docentes de nuestro país. Desde el comienzo de este proceso de evaluación hubo discusiones entre los docentes de México, se generó tensión en el contexto de la educación básica por la preocupación de perder sus plazas, por los criterios para evaluar el desempeño de un docente, sin embargo, algunos maestros aprobaban la evaluación como medida para asegurar la calidad educativa en México.

Desde nuestra formación pedagógica creemos firmemente que la evaluación es la mejor opción para mejorar nuestro actuar diario en la docencia, la evaluación en sus tres modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, nos permite darnos cuenta de nuestras debilidades y fortalezas, nos permite valorarnos y tomar medidas para mejorar en determinado proceso. La evaluación docente permite mantener a los maestros preocupados por su aprendizaje y actualización docente.

Derivado de las premisas anteriores, presentamos una estrategia que se desprende del proyecto de intervención que trabajamos en la maestría en gestión del aprendizaje de la Universidad Veracruzana “La autoevaluación en colegiado” surge por la necesidad de atender la práctica docente de los maestros, nos enfocamos en generar un espacio donde la reflexión que propicia la

autoevaluación ayudará en el crecimiento profesional de los profesores. El lugar de intervención con dicha estrategia fue con docentes de la escuela secundaria Artículo 3° de Poza Rica, Veracruz, México.

La autoevaluación en colegiado, permite hacer una introspección de la práctica docente y compartir las experiencias con los docentes. Consideramos que la autoevaluación en los diversos escenarios educativos nos permite reconocer que las experiencias que se construyen día a día son una rica fuente de conocimiento y son nutridas por la vivencia de los sujetos. El trabajar en colegiado y compartir las experiencias educativas fortalece la práctica docente porque nos permite compartir nuestras dudas de todo lo que acontece dentro y fuera del aula, de aprender a escuchar, a dialogar y a reflexionar desde y para la práctica docente.

A partir de la autoevaluación docente entre los grupos colegiados, se pueden rescatar las experiencias que vivimos con alumnos y alumnas, con padres y madres de familia, con maestros y maestras; esto permite reinventar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje las cuales surgen en el marco de la discusión y dinámica del propio grupo colegiado.

2. TEORÍA

La autoevaluación en colegiado

La evaluación en sus tres modalidades, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación son fundamentales en el proceso educativo, Díaz (2010) las define de la siguiente manera:

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones... La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios... La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra. (p. 45-47)

La evaluación en sus distintas modalidades juegan un papel importante en el proceso de formación, nos permite mirar las ausencias, debilidades, incoherencias, fortalezas y beneficios de un proceso educativo, los resultados de ese proceso nos permiten tener un juicio de valor y tomar decisiones para mejorar.

El profesor es el encargado de llevar a cabo las modalidades de la evaluación, sin embargo, es importante conocer el contexto en donde se desenvuelve la práctica de los profesores, de acuerdo a Achilli (1998) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio del docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar.

Fierro (1999) define la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestras, alumnado, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro. (p.21)

Con base a los conceptos anteriores, la práctica docente es el contexto en el cual labora los profesores, siendo aún más clara Díaz (como se citó en Achilli, 1998) define la práctica docente como una “actividad docente que se desarrolla dentro del aula” El autor incluye cinco aspectos de la práctica docente:

- Relaciones con los alumnos
- Organización de la enseñanza
- Clima de aula
- Relaciones con los padres
- Atención a la diversidad en el grupo de alumnos. (p.28)

La práctica docente está encaminada en trabajar todas las áreas educativas, es el maestro quien debe buscar estrategias para lograr que sus alumnos aprendan, sin embargo, también el docente debe de buscar su propio aprendizaje, Nieto (2001) establece que es importante que el docente debe evaluar su propia práctica “para mejorar la práctica docente, es necesaria una ajustada y seria evaluación de esta práctica por el propio profesor” (p. 23) la autoevaluación en colegiado permite que los docentes reflexionen y aprendan de su labor para ir perfeccionando desde y para la práctica docente, Airasian y Gullickson (1998) sustentan la siguiente premisa:

La autoevaluación del profesorado se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que el profesorado participa en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, sus propias experiencias sobre lo que significa ser profesor/a, y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes del día a día. (p. 13)

La autoevaluación es una modalidad que requiere ética y profesión para ser objetivos con nuestra propia evaluación. Con la autoevaluación se adquieren habilidades que benefician al proceso de gestión, observación, reflexión, sistematización, escritura, creatividad y metacognición como lo señala Delgado (2012) “La autoevaluación se orienta fundamentalmente al dominio afectivo, pues favorece la metacognición” (p. 203).

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2011) cita que la autoevaluación busca que conozcan y valoren los procesos de aprendizaje y las actuaciones, para mejorar el desempeño. También hace una referencia sustancial sobre la evaluación “toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente” (p. 32).

La autoevaluación permite adentrarnos a nuestra forma de trabajo, darnos cuenta de cómo actuamos, nos encamina a la autonomía, al respecto Anijovich (2010) menciona lo siguiente:

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer su modo de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeños esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el dialogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. (p. 133)

El diálogo entre pares es esencial, pues nos permite compartir nuestra experiencia y de esta forma nos convierte en personas críticas, al respecto, Delgado (2012) señala que “La autoevaluación constituye la mejor oportunidad para apreciar el sentido de crítica y autocrítica” (p. 202). Los docentes necesitamos tener una visión amplia sobre nuestro actuar, entre pares es importante que nos escuchemos de manera atenta, recibir críticas y hacer criticas es elemental para crecer profesionalmente.

La autoevaluación en colegiado representa un proceso sincero de reflexión, Díaz (2010) alude que “estamos a favor de procesos de autoevaluación docente que posibilite la reflexión sistemática del

quehacer del aula y que, consecuentemente, promuevan la dinamización de estrategias y habilidades para mejorar la enseñanza” (p. 27). Efectivamente, la autoevaluación docente, al reflexionarse, genera nuevas formas de enseñar y aprender.

Evaluación y aprendizaje

La evaluación es un proceso de valoración que permite tomar decisiones. En el contexto de la escuela secundaria Artículo 3° de Poza Rica, Veracruz los profesores tienen tres visitas pedagógicas por un profesor externo que asigna la SEP, en esas visitas los asesoran sobre cómo hacer las planeaciones y los observan para contrastar las planeaciones que hacen con la realidad que viven en las aulas. Cuando van a ser observados y evaluados, entienden lo que viven los alumnos, las emociones son similares, los asesores pedagógicos los evalúan y entregan los resultados a la dirección, es poco frecuente que se sienten a dialogar y a retroalimentar los resultados de la evaluación. Desafortunadamente esa es la realidad que se vive en las instituciones. La evaluación solo se remite a un resultado.

A pesar de la realidad que mencionamos anteriormente, pensamos que la evaluación es fundamental para conocer y valorar determinado proceso. De manera puntual nos referimos a Ruiz (2004) quien expone su punto de vista sobre la evaluación:

...el término evaluación incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines muy diversos: “valorar, enjuiciar, comparar, controlar, fiscalizar”.... Además, estas acciones muchas veces se asumen como algo impuesto, totalmente externo al individuo, y que determinan, por ejemplo, si un trabajo está bien o mal realizado o si una persona tiene un nivel suficiente o no de conocimiento sobre un tema. (p. 17)

La evaluación, más que enjuiciar, comparar, controlar y fiscalizar debería ser un proceso de valoración y de reflexión, donde se consideren las distintas áreas escolares y humanas, coincidimos con House (1997) cuando expresa “La evaluación aboca un juicio acerca del valor de algo” (p. 42).

La finalidad de la evaluación es valorar los aprendizajes de los estudiantes, conocer sus debilidades, fortalezas, su forma de relacionar los contenidos con su realidad, Stake (1967) citado en Simons (1999) expresa “La finalidad de la evaluación educativa es descriptiva: informa a los destinatarios de las actuaciones de determinados educadores y alumnos” (p. 28). La evaluación permite describir el proceso de aprendizaje, Rosales (2000) menciona “Tradicionalmente se ha venido considerando como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos” (p. 52). Actualmente los planes de estudio están centrados en el alumno, es decir, hay un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje.

El aprendizaje se da en todo momento, es un proceso que nunca termina, en el aula y fuera de ella se aprende, sin embargo como profesores sabemos que nuestro compromiso es guiar a los estudiantes para que ellos obtengan aprendizajes de acuerdo a la asignatura, que la teoría tenga sentido con la realidad que ellos viven cotidianamente. Así como debemos cuidar el aprendizaje de los alumnos es importante atender el aprendizaje del docente, ya que él se encarga de transmitir sus conocimientos. Bazarra, Casanova y Ugarte (2011) en su libro “Ser profesor y dirigir profesores en tiempo de cambio” señalan lo siguiente “...si los profesores como colectivo hemos perdido un tren, es tal vez porque hemos centrado nuestra labor en enseñar y no en aprender” (p. 25).

3. PARTE EXPERIMENTAL

La planeación que diseñamos para trabajar la autoevaluación en colegiado giró en torno a diez sesiones de trabajo una vez por semana durante una hora con tres profesoras:

- Licenciada en lingüística, maestra de español con diez años de práctica docente.
- Licenciada en pedagogía, maestra de geografía con veinte años de práctica docente, y
- Licenciada en derecho, maestra de historia con quince años de práctica docente.

Para autoevaluar su práctica docente, las profesoras, en colegiado, se enfocaron en los doce principios pedagógicos de la RIEB (2011). Los principios pedagógicos son los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Las profesoras narraron su forma de abordar cada principio pedagógico con base a sus planeaciones de clase y sus registros diarios, iban contrastando la teoría con la práctica, se autoobservaban para analizar su práctica docente, se escuchan, se preguntaban, compartían sus experiencias para enriquecer la práctica docente de las demás. Las profesoras lograron generar metacognición, pues se daban cuenta de sus aciertos y desaciertos, esto les permitía replantear sus prácticas docentes a partir del trabajo colegiado. Las profesoras se enfocaban en autoevaluar su práctica, reconociendo sus fortalezas y debilidades derivados de un proceso compartido para fortalecer la práctica docente.

4. RESULTADOS

La autoevaluación en colegiado requiere de una búsqueda constante de nuevos valores, de acciones que permitan mejorar y aprender. Es una forma innovadora de valorar y fortalecer la práctica docente, implicó un proceso de reflexión para generar crítica y autocrítica, para comprender el sentido de la práctica en relación con la mejora de los propios procesos de aprendizajes.

Durante las sesiones de trabajo el objetivo central fue gestionar un espacio de trabajo colegiado donde la autoevaluación docente promoviera en las profesoras la reflexión y el aprendizaje desde su propia práctica y desde la práctica de las otras.

La intervención nos lleva a reconocer que el docente debe de contar con un acompañamiento en su quehacer diario en el aula que le permita mejorar su actuación en la misma, superando el pragmatismo, la mecanización en la implementación de sus programas y las rutinas académicas. Debe contar con espacios que le permitan desarrollar su imaginación, su creatividad, por ello, de acuerdo con Díaz, B. (2009) “es conveniente la construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula” (p. 75). Por ello, la autoevaluación en colegiado, nos permitió compartir nuestro actuar docente, donde la reflexión implica un proceso de autoevaluación en la cual podemos encontrar el verdadero sentido y significado de la práctica docente.

La autoevaluación en colegiado es una herramienta que fortalece la práctica docente pues ayuda a enriquecer una valoración más objetiva de la misma; favorece la interacción entre colegas y las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje; se instala una vigilancia epistemológica y autorreguladora de la actuación en el aula, favoreciendo la autonomía ética y la interiorización de criterios frente a la práctica. La autoevaluación es una responsabilidad profesional, enfocada a la mejora y el desarrollo profesional a nivel de aula o escuela.

5. CONCLUSIONES

Fue para nosotras un reto trabajar con la autoevaluación docente, los profesores son quienes evalúan, son los que emiten un resultado durante cada bloque del ciclo escolar, sin embargo, cambiaron los papeles, ahora las profesoras tenían que autoevaluarse, tenían que reconocer sus fortalezas, debilidades y la interacción dentro de su práctica docente. Por lo tanto este proyecto implicó responsabilidad, sinceridad, compromiso y vocación por parte de las profesoras para autoevaluarse y compartir las reflexiones en colegiado.

Durante la intervención se hizo presente la metacognición, es decir, las profesoras hicieron conciencia sobre sus actuaciones en las aulas y fuera de ellas, se dieron cuenta que las planeaciones son fundamentales para tener un control en las actividades de aprendizaje, también reflexionaron sobre la esencia de enseñar y aprender de aprender y enseñar. La práctica docente requiere de una búsqueda interminable por lo desconocido, los profesores deben de estar en constante evaluación, necesitan retarse ante lo nuevo, por ello, la autoevaluación es una herramienta que el docente debe de tener presente en su práctica diaria para crecer profesionalmente.

La autoevaluación es una herramienta que ayuda a repensar si lo que se hace va por buen camino. Para la institución educativa es sustancial que los profesores se autoevalúen en determinado tiempo, pues les permite tener un sentido de crítica en sus prácticas pedagógicas. Ser profesor es un compromiso y es un arte, un compromiso porque debe buscar siempre lo mejor de su formación y el de sus estudiantes y es un arte porque debe diseñar estrategias innovadoras para el proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Achilli, E. (1998). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Bs. As: Cuad. de Antrop. Soc. UBA.
2. Airasian, P. y Guillickson, A. (1998). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero.
3. Anijovich, R. (comp) (2010). La evaluación significativa”. Buenos Aires: Paidós.
4. Bazara, L. Casanova, O. y Ugarte, J. (2011). Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambios. España: Narcea

5. Delgado, K. (2012). Aprendizaje y evaluación. Lima Perú: San Marcos E. I. R. L.
6. Díaz, B. (2009). El docente y los programas escolares. Lo Institucional y lo didáctico. UNAM: IISUE
7. Diaz, F. (2010). Modelo para autoevaluar la práctica docente. España: Wolters kluwer.
8. Fierro, C. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós.
9. House, E. R. (1997). Evaluación ética y poder. Madrid, España: Morata.
10. Reforma Integral de Educación Básica (2011).
11. Rosales, C. (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza .Madrid, España: Narcea.
12. Ruiz, J. (2004). Como hacer una evaluación en centros educativos. Madrid, España: Morata.
13. Nieto, M. (2001). La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente. Barcelona: CISSPRAXIS.
14. Simons, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de la evaluación. Madrid, España: Morata.

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN TRES NIVELES DE EDUCACIÓN (BÁSICO, MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR)

Juan Ramírez Baldras, Teresa Jaens Contreras, Sandra Vázquez Romero

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología del Instituto Politécnico Nacional

RESUMEN

La violencia que ocurre en el contexto escolar se denomina: violencia escolar, que es cualquier acción u omisión intencional que en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a personas o a terceros (material de la escuela o propiedades de las compañeras y los compañeros). La violencia entre alumnas y alumnos tiene la característica de ser generada por un abuso de poder entre pares, la ejerce una persona o grupo de personas contra sus semejantes y puede expresarse en diferentes tipos de daño: físico y/o psicológico. Esta violencia escolar, si se ejerce de una manera injustificada, deliberada, sistemática y continua contra la misma persona o grupo de personas, con el objetivo de molestar, asustar, humillar y someter, se le denomina acoso escolar (bullying). El análisis de los estudios considerados muestra que en los tres niveles de educación (básico, medio superior y superior) existe violencia escolar la cual, es ejercida por todos los actores (alumnado, docentes y personal administrativo) del ámbito escolar. En los tres niveles de educación son los alumnos los que violentan más a sus compañeras y compañeros debido a una conducta aprendida (estereotipo de masculinidad) en el macrosistema en el que se desarrollan y que replican en la escuela. Los estudios consideran que para prevenir, atender y erradicar la violencia, ésta se debe desnaturalizar y visualizar, se deben realizar prácticas democráticas donde se tome en cuenta la opinión de todos los actores del ámbito educativo. A partir de este análisis, se concluye que se deben promover en las escuelas prácticas de intervención preventivas para erradicar la violencia.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de violencia ha recibido diferentes definiciones con notables divergencias entre disciplinas, presupuestos teóricos u objetivos de investigación, evidenciando la complejidad del fenómeno (González, y otros, 2013). En la Tabla 1, se muestran algunas de éstas definiciones.

Tabla 1. Definiciones de violencia

| Según: | Definición de violencia |
|---------|---|
| ONU | Se habla de violencia cuando una persona utiliza su fuerza o posición de poder con el propósito de lastimarse a sí misma o a otros. Esto incluye actos que causan daño (físico, emocional, hacia la salud y el bienestar general) o pueden causar daño y amenazas (Convivencia-Escolar, 2011). |
| Galtung | Consiste en amenazas evitables contra la satisfacción de condiciones humanas básicas. La violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales, señalando las siguientes condiciones básicas: bienestar, identidad y libertad (González, y otros, 2013). |
| Otros | Toda acción u omisión que se realice de manera intencional y que pueda dañar o dañar a terceros (Convivencia-Escolar, 2011). |

De acuerdo con Convivencia-Escolar (2011), la violencia, se puede clasificar dependiendo del tipo de:

- Conducta: acción u omisión.
- Daño: físico, psicológico o emocional, sexual y patrimonial.
- Víctima: niñas, niños, ancianas, ancianos, mujeres y hombres.
- Contexto: familia, escuela, trabajo, comunidad, etc.

El espacio idóneo para enseñar y aprender la conducta libre de violencia de cualquier tipo, es la comunidad educativa, la cual está integrada por: madres y padres, alumnas y alumnos, y el personal escolar. Los valores, formas de vivir y convivir sin violencia, son viables de aprenderse en los centros escolares (Convivencia-Escolar, 2011). El ambiente escolar, se hace evidente a través de la manifestación de sentimientos y actitudes de la comunidad educativa acerca de las condiciones necesarias para que la enseñanza y aprendizaje tengan lugar. El ambiente surge de las rutinas prácticas de la organización, que son importantes para sus integrantes y que se definen por sus propias percepciones e influyen en su actuación dentro de la organización. El ambiente, es una característica relativamente perdurable –aunque potencialmente modificable– en una organización que es experimentada por sus participantes, que afecta sus acciones y que se basa en la percepción colectiva. Por lo tanto, la escuela, en la que está presente el ambiente escolar, es un espacio para la igualdad, para la transmisión y generación de conocimientos, pero también es un espacio político-cultural donde se juegan relaciones de poder (González, y otros, 2013).

La violencia que ocurre en el contexto escolar se denomina: violencia escolar, que es cualquier acción u omisión intencional que en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a personas o a terceros (material de la escuela o propiedades de las compañeras y los compañeros).

Cuando la violencia escolar ocurre entre personas, se consideran tres tipos principales (Convivencia-Escolar, 2011):

- La violencia de la profesora o el profesor contra la alumna o el alumno.
- La violencia de la alumna o el alumno contra la profesora o el profesor.
- La violencia entre alumnas y alumnos.

La violencia entre alumnas y alumnos tiene la característica de ser generada por un abuso de poder entre pares, la ejerce una persona o grupo de personas contra sus semejantes y puede expresarse en diferentes tipos de daño: físico y/o psicológico. esta violencia escolar, si se ejerce de una manera injustificada, deliberada, sistemática y continua contra la misma persona o grupo de personas, con el objetivo de molestar, asustar, humillar y someter, se le denomina acoso escolar (bullying) (UNICEF, 2009).

2. VIOLENCIA ESCOLAR EN PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE MÉXICO

UNICEF (2009), reporta que el 42.3% de las maestras y los maestros han detectado casos de acoso escolar. Una quinta parte de las maestras y los maestros señalaron que entre sus alumnas y alumnos existen grupos que intimidan a otras compañeras y compañeros en el salón. Las directoras y directores encuentran menos casos de acoso escolar que las maestras y los maestros.

Los alumnos y las alumnas, señalaron que molestan a:

- Otros alumnos por no cumplir con el estereotipo masculino
- Otras alumnas por no cumplir con el estereotipo femenino.
- Estudiantes de mismo sexo, por su forma de vestir, por tener gustos distintos, por su apariencia física, por su forma de hablar, por su forma de caminar.

Lo anterior es muestra de manifestaciones de discriminación sexista.

Los alumnos son los principales sujetos y objetos de la agresión física, lo que denota la existencia de prácticas violentas asociadas a la masculinidad tradicional.

El 90% de la población escolar ha sufrido humillaciones, agresiones o insultos. Los propios compañeros y compañeras constituyen los principales agresores en el espacio escolar.

De la población escolar:

- Una tercera parte ha sido agredida por un compañero.
- Una cuarta parte ha sido agredida por una compañera.
- Una décima parte ha sido agredida por algún docente.

Las maestras y los maestros manifestaron que:

- Las alumnas presentan:
- Conflictos o discusiones con otros grupos de alumnas.
- Conflictos por los juegos.

Discusiones por ciertos alumnos.

- Los alumnos presentan
- Conflictos por el futbol y otros juegos.
- Conflictos entre otros grupos de alumnos.
- Conflictos con alumnas.

Para el manejo del acoso escolar:

Las directoras optan por dar solución a la problemática por medio del dialogo con una carta compromiso o mediante la conversación con las madres de y padres de familia.

Los directores lo hacen amenazando con la suspensión y asumen que es una problemática que se da fuera de la escuela.

Las maestras dan pláticas de orientación a las alumnas y a los alumnos, levantan reportes, hablan con las madres y los padres de familia, envían a las alumnas y los alumnos a trabajo social o prefectura.

Los maestros hacen lo mismo que las maestras pero en menor grado, además, han llegado a solicitar supervisión policiaca porque consideran que la problemática debe resolverse fuera del ámbito escolar.

Se hace evidente la necesidad de concientizar al personal docente para que formen a las alumnas y los alumnos en una cultura de la no violencia con el fin de no naturalizarla, asumiendo que el acoso escolar es un fenómeno presente en el ámbito de las escuelas, para luego desarrollar estrategias encaminadas a promover una cultura de respeto entre todas las personas que integran la comunidad escolar, que permitan la prevención, atención y erradicación de está.

3. VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Tapia y Corral (2014), toman el modelo ecológico como eje de análisis de la violencia en la educación media superior. Dicho modelo está dividido en tres contextos:

Macrosistema. Incluye las creencias y valores acerca de mujeres, hombres, niños y familia, además de los conceptos acerca del poder y la obediencia, así como las actitudes hacia el uso de la fuerza para solucionar conflictos, conceptos de roles familiares, derechos y responsabilidades.

Exosistema. Incluye la legitimación institucional de la violencia, la carencia de legislación adecuada, la escasez de apoyo institucional para las víctimas y la impunidad de las personas agresoras.

Microsistema. Incluye la historia individual de la o el joven, su historia personal de violencia en la familia de origen, el aprendizaje de violencia o de resolución violenta de conflictos y el autoritarismo en las relaciones familiares.

El estudio que hicieron (898 estudiantes de un plantel educativo con 337 mujeres y 561 hombres) devela que existe agresión, entre alumnas y alumnos, de estudiantes hacia el profesorado y del personal docente hacia las y los estudiantes; y que, por parte de todos estos actores hay tolerancia hacia las prácticas de estas violencias, lo que posibilita que la violencia generada quede impune. Observaron que los mecanismos de disciplina y los reglamentos son: no suficientes, no efectivos, no adecuados y resultan hasta contraproducentes. La escuela debe evitar que la violencia quede impune porque esto la legitima, naturaliza y la hace invisible.

Se recomienda que la escuela promueva la participación democrática de todos sus actores, de una atención igualitaria y respetuosa en las aulas, promueva la atención psicológica, imparta talleres y conferencias, de orientación a familiares e incluya materias dentro del currículo que promuevan el desarrollo personal y la educación igualitaria. Es necesario que la escuela cuente con materiales educativos que incluyan la perspectiva de género y el tema de la violencia en la escuela. El profesorado está obligado a discutir y repensar sus creencias y mitos con relación a la construcción social de los géneros y evitar reproducir las desigualdades de género en las aulas, además deberá enseñar los contenidos educativos con perspectiva de género, aplicar criterios de igualdad entre mujeres y hombres, eliminar las creencias tradicionales, tratar con igualdad al alumnado y tener conocimientos amplios para aplicar medidas preventivas de violencia.

4. VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

González y otros (2013), en su estudio (1517 estudiantes de 15 IES, 566 alumnos, 933 alumnas y 18 sin responder) mencionan que las IES son espacios sociales en donde conviven estudiantes, docentes y trabajadores administrativos cuyo fin es la formación de profesionales y la generación de conocimientos en donde predomina un ambiente social escolar que favorece la convivencia y las relaciones cordiales, aunque en ocasiones el alumnado padece violencia sexual que se manifiesta como agresiones verbales de tipo sexual (20%), acoso sexual (6.5%) y muy ocasionalmente violación. Comentan que es importante conocer la gravedad de la violencia para actuar en consecuencia, ya que solamente de los tres niveles de gravedad estudiados (agresiones verbales de tipo sexual, acoso sexual y violación), el acoso sexual y la violación constituyen un

delito castigado por la ley. En su mayoría los agresores son estudiantes aunque docentes y administrativos también son señalados como agentes de violencia sexual.

Entre las cuestiones precisas que las y los responsables de la gestión en las IES deben impulsar para incidir en la erradicación de la violencia de género están:

- Tomar en cuenta la opinión de las alumnas y alumnos para las decisiones organizativas.
- Marcar límites claros entre lo que está permitido y lo que no está permitido en cuanto a la relación entre estudiantes; y entre docentes y estudiantes.
- Que el personal docente, administrativo y directivo de un trato respetuoso al alumnado.
- Que el alumnado se sienta orgulloso de pertenecer a las IES por su calidad académica, interés social y promoción de los derechos humanos.
- Que se generen mecanismos de seguridad al interior de la IES.

Es importante conocer y difundir entre la población escolar las herramientas jurídicas con las que en México se cuenta para prevenir y castigar los delitos generados por la violencia.

5. CONCLUSIONES

Los estudios considerados muestran que en los tres niveles de educación (básico, medio superior y superior) existe violencia escolar la cual, es ejercida por todos los actores (alumnado, docentes y personal administrativo) del ámbito escolar. En los tres niveles de educación son los alumnos los que violentan más a sus compañeras y compañeros debido a una conducta aprendida (estereotipo de masculinidad) en el macrosistema en el que se desarrollan y que replican en la escuela. La violencia escolar también se reproduce por los estereotipos de género incluidos en el currículo oculto a través de la visión y las expectativas que las y los docentes esperan de las alumnas (trabajadoras, detallistas, tranquilas, coquetas, atrevidas) y los alumnos (violentos, atrevidos, inquietos). La falta de legislación adecuada (exosistema) es otro factor que promueve la reproducción de la violencia escolar porque mucho del daño que provoca no se castiga, lo que promueve que la persona que daña continúe con esa práctica ya que tiene conocimiento de antemano que no habrá consecuencias por sus acciones.

Los tres estudios consideran que para prevenir, atender y erradicar la violencia, ésta se debe desnaturalizar y visualizar, se deben realizar prácticas democráticas donde se tome en cuenta la opinión de todos los actores del ámbito educativo. Los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje deben dar trato igualitario a las alumnas y los alumnos, deben desmontar el currículo oculto promoviendo materiales didácticos con carácter formativo en género y enseñar contenidos educativos con perspectivas de género.

BIBLIOGRAFÍA

1. Convivencia-Escolar. (2011). 4to Premio UNICEF Categoría: Buenas prácticas sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en México. *Somos comunidad educativa: hagamos equipo. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying)* (págs. 2-24). Ciudad de México: UNICEF.
2. González, J. R., Suárez, C., Polanco, M. M., Hernández, A., Fuentes, A., Keyser, U., . . . Juárez, A. P. (2013). Violencia de género en IES de seis estados de la República Mexicana:

- una aproximación metodológica. En J. R. González, *Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior en México* (págs. 19-83). México, D. F.: Horizontes Educativos UPN.
3. Tapia, F. M., & Corral, V. V. (2014). Estudio de género sobre la violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician la violencia entre los estudiantes. En F. M. Tapia, G. I. Saucedo, & L. L. Ramos, *Violencia de género, juventud y escuelas en México. Situación actual y propuestas para su prevención*. (págs. 109-122). México, D. F.: Centro de estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género. H. Congreso de la Unión. Cámara de Diputados, LXII Legislatura.
 4. UNICEF. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. La violencia cotidiana en las escuelas ¿Indicios de bullying?* México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.

LA MUJER, RESPUESTA A LAS EMERGENCIAS EN LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y AGENTE ACTIVO DE LA RESILIENCIA

Padrón Gamboa Gabriela¹, Salas Torres Hilda²

¹Centro de Investigación en Química Aplicada ²Colegio Ignacio Zaragoza, A.C. La Salle Saltillo

RESUMEN

Hombres y mujeres poseen capacidades y vulnerabilidades diferentes, tienen una percepción distinta sobre los riesgos y desastres. Los hombres se exponen más por seguir su rol de protectores del patrimonio, mientras que las mujeres suelen proteger más a sus dependientes, es por eso que las mujeres pueden colaborar mucho en la elaboración de los mapas de riesgos de la localidad, de su centro de trabajo, ya que ellas son quienes conocen los riesgos que pesan sobre sus familias y Comunidades. Dentro del contexto de igualdad de derechos entre los sexos hay que reconocer las diferencias que nos hacen ver a la mujer como un sujeto de particular importancia y significación en la resiliencia y en la prevención de desastres. En efecto, todos los estudios al respecto señalan que las mujeres y las niñas son más prudentes que los hombres y los niños, son más receptivas a los mensajes de prudencia y más alérgicas a tomar riesgos innecesarios. Fuera de una visión limitada de las mujeres como sector con cierta vulnerabilidad ante las catástrofes, hay que reconocerles sobre todo su inmensa capacidad de transformación de la sociedad, al ser capaces de vehicular cambios de mentalidad. En nuestra opinión hay que privilegiar el trabajo de base en la construcción de una cultura de la resiliencia. Además de los riesgos de catástrofe, la resiliencia también exige una atención particular a los accidentes corrientes de la vida. La influencia de la mujer es predominante, cabe pues diseñar campañas precisas de prevención dirigidas específicamente a mujeres, que tendrían probablemente una mayor eficacia y un efecto más duradero.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas han surgido numerosos estudios que señalan la importancia de considerar la perspectiva de género ante situaciones de desastre; estos estudios ponen en evidencia que no tomar en cuenta dicha variable desemboca en una significativa inequidad entre hombres y mujeres tanto antes como después del desastre. Las investigaciones constatan además que, ante esas situaciones, las fortalezas de la mujer son ignoradas, desaprovechadas e invisibilizadas. Como respuesta a esto, la temática sobre género ante los desastres está siendo cada vez de mayor interés.

La perspectiva de la Resiliencia se ha incorporado en las últimas décadas varios contextos Globales, incluido el *Cambio Climático* influenciado por *desastres tecnológicos*. En la *Cooperación Internacional al Desarrollo* también, aquí desde la necesaria visión de la participación de los actores en su propio desarrollo. La *Declaración de París (2005)*¹, lo recoge de alguna forma en sus principios, conocidos como las *tres AAA*, por "*Apropiación, Armonización y Alineación, & Resultados y Mutua Responsabilidad*" pues invitan a evitar los comportamientos que no favorecen el empoderamiento de la población destinataria por su dependencia de la ayuda y la dispersión de ésta. También se han desarrollado índices multifactoriales que miden la capacidad de respuesta a Desastres de índole natural, psicosocial químico-tecnológicos, entre otros. Cualquier actuación que

posibilita que las personas y comunidades afectadas por desastres puedan recuperarse y avanzar, incluso desarrollando fortalezas útiles para la convivencia con el riesgo y el manejo de las amenazas es esencial. En muchas ocasiones son las mujeres las que representan en sus comunidades o ámbitos laborales los pilares en los que se asienta la confianza y los apoyos en situaciones críticas. Aunque su liderazgo no siempre se vea reconocido, cada vez son más los casos de mujeres lideresas.

Para entender el concepto de resiliencia en el ámbito de la intervención social citaremos a *Villalba Quesada (2004)*² “es un concepto interdisciplinar y postmoderno que emerge en lo social para la identificación, evaluación, reconocimiento y fortalecimiento de capacidades en individuos, grupos, familias y comunidades, y esa interdisciplinariedad permite explorar y profundizar enfoques alternativos en los procesos de ayuda y de intervención social”. Y siguiendo a *Fraser, Richman y Galinsky (1999)*³ implicaría:

- Sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo
- Mantener la competencia bajo presión, esto quiere decir saber adaptarse con éxito al alto riesgo
- Y recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida.

Las mujeres en las comunidades sociales o laborales tienen un papel importante durante las diferentes etapas de un desastre, son ellas quienes reciben preparación, formación, quienes tienen la responsabilidad de multiplicar la información, ser responsables de su propio actuar, tienen además el conocimiento y la experiencia de su entorno, pero también quienes primero responden a una situación antes de llegar la primera ayuda especializada.

Si se observa alrededor de cada uno de nuestros territorios, es la mujer quien permanece el mayor porcentaje del tiempo en sus comunidades, por el mismo rol que juega, por ello es importante desarrollar cada vez más su potencial y permitir su fortalecimiento.

2. TEORÍA

Si bien las mujeres han sido partícipes en situaciones de desastre, no siempre han estado involucradas en muchos temas de su organización, también su situación se ha visto limitada por factores culturales y su fuerza física, lo que ha requerido importantes cambios de actitud en la población y de definir mecanismos para su integración, en donde la pieza clave ha sido la preparación, formación y capacitación. Hoy en día el perfil que se visualiza en las sociedades es otro y ya se logra ver la integración de la mujer en los aspectos de preparación, intervención y recuperación, y se trabaja para que sean percibidas como fuente de conocimientos, capacidades, posibilidades de acción, parte de la solución y agentes de cambio.

Es importante seguir uniendo esfuerzos para que la participación de las mujeres en el antes, durante y después de los desastres tenga una incorporación más sólida y la posición que se merecen como partícipes del desarrollo de un país.

Como se mencionó anteriormente, se han realizado grandes esfuerzos y estos han sido traducidos a las comunidades de muchas maneras y pese a que se ha trabajado de manera continua, los resultados sólo se han venido observando paulatinamente y se traducen en mujeres con empoderamiento, lideresas, mujeres con roles protagónicos, entre otros, aún Invisibles en muchos medios, pero para los cuales vale la pena seguir trabajando y uniendo voluntades que aportarán en:

- Incrementar la participación de la mujer dentro del desarrollo de su comunidad, ciudad y/o país.
- Disminuir los impactos negativos de los desastres sobre las mujeres, esto a través de una mejor preparación.

Las mujeres dentro de las comunidades tienen un papel importante durante las diferentes etapas de un desastre, son ellas quienes reciben preparación, formación, quienes tienen la responsabilidad de multiplicar la información, ser responsables de su propio actuar, tienen además el conocimiento y la experiencia de su entorno, pero también quienes primero responden a una situación antes de llegar la primera ayuda especializada.

Su participación en su entorno no solo como individuos sino también en diferentes grupos o asociaciones, resaltan cualidades importantes y valiosas que las conecta inmediatamente de acuerdo a cada necesidad, se movilizan voluntaria y espontáneamente para ofrecer ayuda a sus familias, vecinos o colegas en su ámbito laboral. Su preparación antes de un evento es fundamental ya que potencializa de manera positiva cada acción que realice.

En el terreno laboral las mujeres ya han empezado a ser más partícipes y demuestran también capacidad en la respuesta después de un desastre. Promueven racionalmente la utilización de los recursos y se involucran fácilmente en cualquier tipo de tarea que se necesite. Su capacidad administrativa, organizativa, de imparcialidad y su compromiso social, son fundamentales.

El rol de la mujer no para solo allí en la prevención y ante la emergencia, sino que ha trascendido a la prevención y a la rehabilitación, cuyo objetivo es restablecer, en el menor tiempo posible, los servicios básicos de su entorno.

3. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN LA PREVENCIÓN Y ANTE EMERGENCIAS DENTRO DE SU ENTORNO LABORAL

Su rol como profesionista o como profesional es importante y la buena toma de decisiones marca diferencias. La mujer profesional tiene participación en la prevención y preparativos.

Las mujeres que se han desarrollado dentro de una profesión, al igual que los hombres, han realizado grandes contribuciones en actividades relacionadas con los desastres: planificación, capacitación, organización, rescate, coordinación, entre otros.

En los últimos años las mujeres se han venido fortaleciendo y preparando para dejar de ser encasilladas en el tan llamado "sexo débil", el trabajo no ha sido fácil, pero la tarea continúa. Si bien hay algo con lo que no se puede comparar a la mujer respecto al hombre, es con la fuerza física en muchas de las tareas, papel que es determinante pero no limitante. Sin embargo, el trabajo, la preparación y la formación de muchas mujeres bien entrenadas, las ha llevado a participar de la mano con muchos hombres en temas del rescate. También han sido fundamentales en el fortalecimiento de programas y en especial con el enfoque de género en sus necesidades y capacidades.

Un sin número de mujeres profesionales han trabajado incansablemente por incentivar la participación y el liderazgo de otras mujeres en el campo de los desastres y más aún en diferentes áreas.

4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO

El Centro de Investigación en Química Aplicada (CIQA) es un organismo descentralizado, perteneciente al Sistema de Centros Públicos de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que tiene por objetivo realizar actividades de investigación científica básica y aplicada,

desarrollo experimental, innovación tecnológica y formación especializada de capital humano de alto nivel en los campos de la química, los polímeros, los materiales avanzados, la biotecnología, el medio ambiente, los recursos naturales y demás disciplinas afines.

Como estrategia competitiva, se mantiene un balance entre las actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico aplicado en las áreas de los polímeros, materiales avanzados y química.

La investigación que se realiza en el CIQA, se enfoca al desarrollo de nuevos materiales poliméricos para nuevas aplicaciones, orientando los esfuerzos en cinco líneas de investigación:

1. Síntesis de Polímeros
2. Procesos de Polimerización
3. Materiales Avanzados
4. Procesos de Transformación de Plásticos
5. Plásticos en la Agricultura

Una parte muy importante es la creciente tendencia a realizar desarrollos tecnológicos en nuevos materiales poliméricos y/o procesos que, entre otras cosas, brindan a las empresas una mayor rentabilidad y competitividad a nivel nacional e internacional.

Para facilitar la protección y licenciamiento de estas nuevas tecnologías, el CIQA cuenta con una Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT) certificada por la Secretaría de Economía.

Además, través de sus Programas de Posgrado y Capacitación, brinda conocimientos y desarrolla habilidades en el campo de los polímeros y materiales avanzados.

A lo largo de 40 años de ir cumpliendo su objetivo y misión, el CIQA se ha robustecido fuertemente como Centro de investigación, a la par de estos logros el CIQA ha estado atento al fortalecimiento del cumplimiento de la normatividad en materia de seguridad, contando siempre con su Comisión Mixta de Seguridad e Higiene. Sin embargo, la presencia de condiciones de riesgo, así como, la posible ocurrencia de desastres o contingencias, no sólo está determinada por la amenaza de que se presente un fenómeno de riesgo de origen natural, humano o químico-tecnológico, sino fundamentalmente por la existencia de condiciones de vulnerabilidad ante tales riesgos o peligros. El enfoque de la gestión del riesgo de desastres analiza el riesgo o peligro como el resultado de la conjunción entre la presencia de una amenaza, el grado de vulnerabilidad y de capacidad de respuesta y adaptación de la población expuesta a la amenaza. De allí que la magnitud del impacto de una contingencia esté directamente vinculada a las vulnerabilidades y capacidades preexistentes en la población del Centro que se puede ver afectada o involucrada.

Concibiendo lo anterior, podemos decir que, el CIQA como institución comprometida con la comunidad interna y externa actualmente cuenta con su Unidad Interna de Protección Civil, en donde la población de mujeres tiene una participación activa y en continua capacitación.

Para lograr cumplir este objetivo en materia de seguridad la Dirección General del CIQA en conjunto con Protección Civil y Bomberos del municipio de Saltillo, Coahuila logró la conformación de la Unidad Interna de Protección Civil del Centro, teniendo una respuesta positiva por parte de sus empleados en donde la participación de la mujer profesionista de todas las áreas del CIQA se hizo presente.

Acorde a las recomendaciones previas hechas a la Dirección General del CIQA por parte de la Dirección de Protección Civil y Bomberos del municipio de Saltillo, Coahuila, el Centro efectuó una convocatoria para la conformación de su Unidad Interna de Protección Civil, ésta se realizó a toda la comunidad del Centro en donde todos los empleados son invitados y, bienvenidos aquellos que quieran formar parte de la Unidad Interna de Protección Civil del CIQA, para recibir las metodologías de formación, adiestramiento, disciplina y conocimiento en materia de seguridad.

Un gran porcentaje de las personas que asistieron, fueron mujeres, podríamos especular que, la concientización que la mujer ha desarrollado en su entorno laboral dentro de un laboratorio se ve de manifiesto en los cuidados y conocimientos que adquiere y tienen en relación con los productos químicos que manipulan dentro de sus investigaciones o caracterizaciones de sus productos de reacción e investigación, así mismo, los equipos de alta o mediana complejidad que manejan pueden causar un daño a su salud, a su entorno o al medio ambiente en caso de que ocurriese una contingencia o emergencia. Sin embargo, también se dio de manifiesto que, aunque los hombres estén presentes, prefiere no asistir a la convocatoria y por ende a las capacitaciones.

Esa preocupación de la mujer por su entorno la lleva a ser partícipe activa y le ha permitido un enfoque diferente, la ha llevado a adquirir mayores capacidades y fortalezas en el campo de la gestión del riesgo.

Muchas mujeres después de su formación, siendo lideresas o aun sin serlo, han llegado a tener mayor reconocimiento en su ámbito laboral y gestionar procesos de cambios importantes en materia de seguridad. Las mujeres que se desempeñan como coordinadoras o responsables de seguridad, así como, brigadistas han tenido un papel primordial en la prevención de accidentes y han atendido acertadamente las emergencias o contingencias en esta larga tarea que es “trabajar con seguridad”.

Ellas han fortalecido sus conocimientos y han sido excelentes multiplicadoras de información en materia de seguridad.

En general se ha visto en las mujeres un mayor compromiso, su comportamiento, la forma como piensan y cómo actúan deja de ser la misma, genera un cambio de actitud y las lleva a ser protagonistas, situación que hace que no sean vistas como vulnerables, aspecto totalmente diferente a decir que viven en condiciones de vulnerabilidad.

Podemos afirmar que, al concluir la conformación de la Unidad Interna de Protección Civil del CIQA

En muchos casos ellas mismas han roto barreras culturales impuestas por la sociedad, por su comunidad o entorno laboral y las han superado, agregando un valor importante a los métodos, adquiriendo o reforzando capacidades potenciales importantes de liderazgo, planificación, organización, ejecución, coordinación, que lleva a comunidades más seguras y resilientes a las contingencias o emergencias.

Actualmente el CIQA cuenta con una Unidad Interna de Protección Civil conformada por una coordinación general, tres vocalías, una coordinación de evacuación y repliegue que tiene a su cargo a las cinco brigadas del Centro.

Conforme lo marca la Secretaría de Trabajo y Prevención Social, las brigadas de “orden obligatorio” son:

- Evacuación y Repliegue
- Combate contra Incendios
- Primeros Auxilios (Primer Respondiente en Urgencias Médicas)

Más sin embargo, el CIQA cuenta con dos brigadas de elite, para atender cualquier contingencia emanada de las actividades propias que se realizan en la Institución. Las brigadas de elite con que cuenta el CIQA son:

- Búsqueda y Rescate
- HazMat (Respuesta a Emergencias por Manejo de Materiales Peligrosos)

Para el caso de estas dos brigadas sus integrantes recibieron capacitaciones que ponían de manifiesto sus capacidades físicas, de resistencia psicológica (estrés y emocional), de destrezas y de recuperación.

Si tomamos en cuenta que la población total de empleados del CIQA está integrada por un 59 % de hombres y un 41 % de mujeres, pudieses suponer que en la Unidad Interna de Protección Civil del CIQA estaría conformada por una mayor participación de hombre, sin embargo, esto no ocurre, ya que podemos visualizar que dentro de la Unidad Interna de Protección Civil del Centro de Investigación en Química Aplicada, la participación de las mujeres es de la siguiente manera:

- a) Coordinación General, 50 %.
- b) Vocalías 46 %.
- c) Coordinación de Evacuación y Repliegue 100 %.
- d) Brigada de Evacuación y Repliegue 48 %.
- e) Brigada de Combate de Incendios 31 %.
- f) Brigada de Primeros Auxilios 56 %.
- g) Brigada de Búsqueda y Salvamento 65 %
- h) Brigada de HazMat 67 %

En conclusión, se denota una mayor participación, compromiso y habilidades por parte del sexo femenino dentro de la Unidad Interna de Protección Civil del CIQA especialmente en las brigadas de elite de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

1. <http://www.oecd.org/development/aideffectiveness/34580968.pdf>; Declaración de París sobre la eficacia de la Ayuda (2005) y Programa de Acción
2. Villalba Quesada, C. 2004. *El concepto de Resiliencia. Aplicaciones en la Intervención Social*. Inédito. Dpto. de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. 25 pp.
3. Fraser, M.W., Rischman, J.M., y Galinsky, M.J., (1999). *Risk, protection and resilience: toward a conceptual framework for social work practice*. *Social Work Research*, 23, (3), 131-143.

EL DESPLAZAMIENTO DE LOS TRABAJADORES CAMPESINOS PARA EL CULTIVO DE LA PAPA EN LA COMUNIDAD LOS PESCADOS, PEROTE, VER.

Cecilia Monfil Salazar, Rosa María Cobos Vicencio, Virginia Calleja Mateos, Sandra Luz Hernández Mar y Leticia Chávez Díaz

Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Poza Rica

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar los principales factores que influyen en la movilidad de los trabajadores campesinos y las condiciones laborales y familiares a las que son expuestos con la finalidad de obtener recursos económicos.

La comunidad de Los Pescados es caracterizada por la actividad agrícola la cual gira en torno al cultivo de maíz, trigo, haba y papa siendo la papa el principal producto generador de ingresos de la comunidad, a través de la investigación nos percatamos de la organización que hay en torno a esta actividad, donde podemos mencionar que no todas las personas cuentan con los terrenos y las condiciones económicas para llevarla a cabo y solo son dos familias las cuales brindan trabajo a los campesinos, cabe mencionar que el cultivo no solo se realiza dentro de la comunidad ya que los patrones cuentan con grandes extensiones de tierra en los municipios vecinos al igual que convenios con otros productores por lo cual los trabajadores campesinos deben trasladarse para el cultivo y preparación de la tierra esto durante el tiempo de la cosecha, lo cual implica una ruptura en la comunicación familiar y en el contexto social en el cual se desarrolla además de las condiciones a las que se deben adaptar por conseguir un ingreso con el cual cubran las necesidades del hogar.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación abordará la temática del desplazamiento de los trabajadores campesinos para el cultivo de la papa en la comunidad de los pescados, perote, ver.

Como punto de partida la investigación se estudió desde una perspectiva personal, familiar, económica y cultural a las cuales se enfrentan los trabajadores campesinos durante el desplazamiento del cultivo de papa siendo esta actividad la principal generadora de recursos económicos.

El objetivo de la investigación, es abordar el proceso al cual se enfrentaron los trabajadores campesinos de la comunidad de los Pescados al desplazarse a comunidades vecinas para el cultivo de papa, así como los cambios que propicia este desplazamiento en sus vidas y en sus relaciones familiares. De igual manera expresaran el porqué y el cómo fue que inicio este proceso de desplazamiento además de describir la estancia dentro de estas comunidades también cuáles fueron sus vivencias y satisfacciones.

Teniendo en cuenta que el desplazamiento de la población se produce desde un lugar de origen a otros destinos, puesto que este fenómeno está presente en la actualidad debido a la falta de

fuentes de empleo lo que genera infinitas necesidades que presentan los seres humanos, para satisfacer, y tener un buen desarrollo.

2. TEORÍA

El ámbito rural es donde el desplazamiento de personas tiene mayor impacto, dado a que las oportunidades de trabajo dentro de la comunidad son escasas afectando de gran manera a las familias, donde los padres (trabajadores campesinos) se desplazan a parcelas vecinas durante un largo lapso de tiempo, con la finalidad de obtener recursos económicos para la satisfacción de algunas necesidades, pero sin embargo este fenómeno de desplazamiento genera un descontrol en la estructura familiar ya que al ser el padre el principal aportador de ingresos, que manda dinero a su familia para solventar gastos de los servicios básicos y pasa varios meses fuera de su familia la estructura familiar se rompe generando problemas.

3. PARTE EXPERIMENTAL

El método utilizado para la realización de esta investigación fue de corte descriptivo cualitativo guiado por la metodología del autor Roberto Hernández Sampieri, para lo cual se aplicaron técnicas e instrumentos para la recopilación de información tales como: observación, entrevistas y cuestionarios a los trabajadores campesinos de la comunidad de los Pescados.

Los trabajadores campesinos se encuentran vulnerables al enfrentarse al proceso de desplazamiento ya que sufren cambios intensos en el ámbito social y familiar en el cual se desarrollan. El desplazamiento de los campesinos para el cultivo de papa ha presentado cambios sustanciales en ellos, en sus aspiraciones a un trabajo con mayor remuneración, siendo pocos los que han logrado el acceso a los recursos necesarios.

Este desplazamiento o emigración genera una serie de conflictos de identidad donde el trabajador campesino al cambiar su contexto social debe adaptarse a las costumbres y tradiciones del lugar donde residirá durante el tiempo de la cosecha. Es en este momento cuando el fenómeno toma importancia ya que cuando el trabajador campesino regresa a su comunidad de origen este es excluido de cierta manera tanto en el ámbito social como en el familiar.

4. RESULTADOS

La Migración (desplazamiento) según el INEGI (2010) es el cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, generalmente con la intención de mejorar su situación económica así como su desarrollo personal y familiar.

Cuando una persona deja el municipio, el estado o el país donde reside para irse a vivir a otro lugar se convierte en un emigrante, pero al llegar a establecerse a un nuevo municipio, estado o país, esa misma persona pasa a ser un inmigrante, la finalidad de realizar la migración son con el propósito de adquirir empleo, mejora de la salud, la educación y seguridad.

La comunidad de los Pescados está conformada por 38 familias de las cuales solo dos son generadoras de fuentes de empleo y las otras 36 familias no cuentan con parcelas para el cultivo de la papa por lo que se tienen que emplearse con las dos familias que son las generadoras de empleo. En este sentido estos empleos son actividades agrícolas las cuales se desempeñan por las personas de la comunidad teniendo que desplazarse a comunidades vecinas.

Las situaciones que enfrentan estos trabajadores campesinos por el hecho de querer mejorar su estilo de vida y falta de empleo son:

- El 5% extrañar a la familia, esposa e hijos, sentirse solos, tristes.

- El 5% en la falta de comunicación en el contexto familiar.
- El 40% de la población emigra por falta de empleo en su lugar de origen.
- El 50% para mejorar su calidad de vida económicamente.

5. CONCLUSIÓN

En conclusión podemos mencionar que el desplazamiento de los trabajadores campesinos para el cultivo de papa se da debido a que esta actividad es la principal generadora de empleos y a la falta de estudios de los habitantes de la comunidad y no tienen capacidad para desempeñar otro tipo de actividades, teniendo que enfrentarse a este tipo de circunstancias con la finalidad de contar con un empleo remunerado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Andreis, A. C. (2009). *Desplazamiento Interno Forzado*. Barranquilla : Ediciones Uninorte .
2. Sampieri, R. H. (2007). *metodología de la investigacion*. México: Printed by Compañía Editorial Ultra.
3. Sanches, F. P. (2003). *La economía agrícola Mexicana ¿sin campesinos?* Mexico: Fondo editorial.

EVALUACIÓN DE TRES DIMENSIONES DE APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS CONGNITIVAS Y CONTROL DEL APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO, EN ESTUDIANTES DE LA LIC. EN BIOLOGÍA DE LA UDEG

Gloria Parada Barrera y Ma. de Jesús Rimoldi Rentería

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

Es de suma importancia realizar investigaciones encaminadas a conocer aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en Educación Superior. Identificar qué estrategias y cómo las aplican resulta una prioridad. El objetivo de la investigación fue evaluar la frecuencia de utilización de diversas estrategias que ayudan al aprendizaje de los estudiantes, las cuales están enmarcadas en tres grandes Dimensiones: 1) Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje, 2) Estrategias de Apoyo al Aprendizaje y 3) Hábitos de Estudio. La investigación está basada en un estudio transversal descriptivo, donde se aplicó a 25 estudiantes del curso Invertebrados de la Lic. en Biología, el instrumento "Escala ACRA versión abreviada para Alumnos Universitarios", el cual contiene 44 ítems y dispone de cuatro opciones de respuesta: (a) nunca o casi nunca, (b) algunas veces, (c) bastantes veces y (d) siempre o casi siempre; y contempla esas tres grandes Dimensiones de Aprendizaje. Los resultados muestran que los porcentajes más altos se ubican en las categorías (c) bastantes veces y (d) siempre o casi siempre, en las tres Dimensiones de Aprendizaje. Así, considerando las categorías (c) y (d) vemos que el 72% de los estudiantes aplica Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje, 66% aplica Estrategias de Apoyo al Aprendizaje y 83% desarrolla Hábitos de Estudio. Y solo el 20%, 22% y 14% respectivamente para cada Dimensión, lo aplica algunas veces. Los resultados nos permitirán desarrollar e implementar estrategias sobre todo en las dos primeras Dimensiones, mismas que podrán fortalecer aprendizajes, pudiendo llegar a ser parte de un buen desempeño profesional.

1. INTRODUCCIÓN

En Instituciones de Educación Superior como lo es el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara, estamos preocupados por conocer diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes; identificar las estrategias cognitivas que utilizan, las que apoyan a su aprendizaje y sus hábitos de estudio, son las que forman parte de esta investigación, para en un futuro próximo diseñar y aplicar estrategias apropiadas que apoyen e incrementen sustancialmente su desempeño académico.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estrategias de Aprendizaje

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar lo que son las Estrategias de Aprendizaje, Román y Gallego (1994) mencionan que es un proceso donde se realizan operaciones mentales basadas en el razonamiento y en la solución de problemas, haciendo énfasis en la forma en que se procesa la información. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) consideran que son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un

aprendiz desarrolla de forma consciente, controlada e intencional para aprender y solucionar problemas. Para Pozo y Postigo (1993) son tres los rasgos que caracterizan a las estrategias de aprendizaje: a) se precisa de planificarlas para aplicarlas; b) requieren de una reflexión para saber emplearlas y c) el estudiante selecciona inteligentemente de entre varios recursos para alcanzar su meta de aprendizaje.

Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA

Es un instrumento de evaluación que permite identificar diversas estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes cuando están aprendiendo, ya sea a través de información contenida en artículos, libros de texto, apuntes, o bien, realizando trabajo práctico en laboratorio o campo, sin olvidar el momento de preparación de un examen. La escala considera las siguientes Dimensiones: I Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje, II Estrategias de Apoyo al Aprendizaje y III Hábitos de Estudio.

OBJETIVO

Identificar la frecuencia con la que los estudiantes aplican las siguientes Dimensiones de Aprendizaje: Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje, Estrategias de Apoyo al Aprendizaje y Hábitos de Estudio, como parte de su proceso de formación académica.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo y transversal en calendario 2015-A, a 25 estudiantes del curso Invertebrados de la Lic. en Biología del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. Se aplicó el instrumento *Versión Abreviada de la escala ACRA para Alumnos Universitarios*, de De la Fuente y Justicia (2003), el cual contiene 44 ítems con cuatro opciones de respuesta: (a) nunca o casi nunca, (b) algunas veces, (c) bastantes veces y (d) siempre o casi siempre.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan las tres dimensiones de aprendizaje y el porcentaje en que las desarrollan los estudiantes:

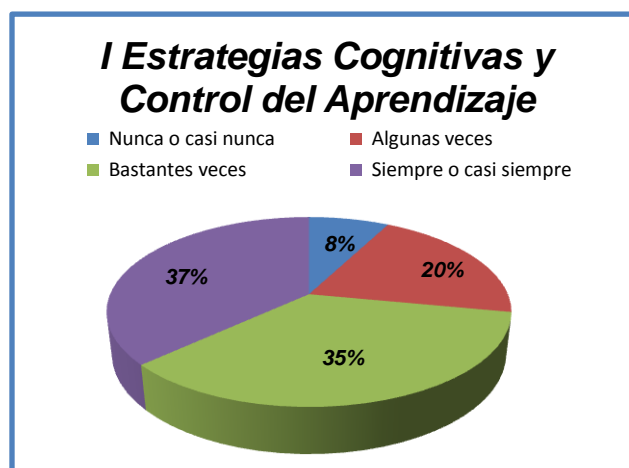


Fig. 1. Dimensión I Aplicación de Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje

En la *Fig. 1* se observa que el 37% de los estudiantes aplican estrategias cognitivas y control del aprendizaje siempre o casi siempre; 35% lo hacen bastante veces, 20% algunas veces y solo el 8% nunca o casi nunca. Considerando los dos porcentajes más altos vemos que el 72% de los estudiantes aplica estrategias cognitivas y control del aprendizaje (bastantes veces y siempre o casi siempre). En esta Dimensión se encuentran consideradas la elaboración de resúmenes, construcción de esquemas, estrategias de atención, elaboración, reflexión, evocación de información, búsquedas secundarias, análisis de datos, preparaciones mentales, búsqueda y ajuste, subrayado, utilización de signos, repetición de datos importantes, relectura, entre otros.



Fig. 2. Dimensión II Aplicación de Estrategias de Apoyo al Aprendizaje

Con respecto a la aplicación de estrategias de apoyo al aprendizaje, 32% lo hace siempre o casi siempre, 34% bastantes veces, 22% algunas veces y 12% nunca o casi nunca. Considerando los dos porcentajes más altos se observa que el 66% de los estudiantes aplica estrategias de apoyo al aprendizaje (bastantes veces y siempre o casi siempre). Cabe señalar que en esta Dimensión se consideran la motivación intrínseca, el control de la ansiedad, la concentración, la ayuda a otros, búsqueda de ayuda, evitar y resolver conflictos, generar intercambio de opiniones, entre otros.

En la aplicación de hábitos de estudio, el 42% siempre o casi siempre los desarrolla, 41% bastantes veces, 14% algunas veces y solo el 3% nunca o casi nunca. Considerando a los dos más altos porcentajes, vemos que el 83% de los estudiantes lo aplica bastantes veces y siempre o casi siempre. Cabe señalar que en esta Dimensión se consideran la exploración, descanso, repaso, así como resumir mentalmente lo que estudia, expresar con sus propias palabras lo aprendido, entre otros.



Fig. 3. Dimensión III Hábitos de Estudio

5. CONCLUSIONES

De manera general se puede señalar que la Dimensión Hábitos de Estudio es la que en primer término desarrollan los estudiantes (83%), en segundo lugar las Estrategias Cognitivas y Control del Aprendizaje (72%) y en tercer lugar las estrategias de Apoyo al Aprendizaje (66%).

Que el 83% de los estudiantes desarrollen en primer lugar hábitos de estudio, no es realmente satisfactorio, ya que prioritariamente deberían desarrollar estrategias que les permiten la adquisición y control del aprendizaje, a través de estrategias que los acercan al entendimiento, razonamiento y asimilación de la información, para transformarla a un nivel cognitivo más profundo, lo que realmente se traduce en aprendizaje.

En un futuro próximo se plantea realizar el diseño y aplicación de estrategias pertinentes que apoyen cada momento del aprendizaje y que además lleguen a satisfacer con suficiencia las tres Dimensiones del Aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. De la Fuente, J. y F. Justicia. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para Alumnos Universitarios. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. No. 1 (2). ISSN: 1696-2095. España.
2. Díaz Barriga, F. y G. Hernández Rojas. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.
3. Pozo, J. y Y. Postigo. (1993). Las Estrategias de Aprendizaje como Contenido del Currículo. En C. Monereo (Comp.). Las estrategias de aprendizaje, procesos, contenidos e interacción. Barcelona. Ediciones Domenech.
4. Román, J.M. y S. Gallego. (1994). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. TEA Edic. Madrid

FACTORES PERSONALES Y GINECOOBSTETRICOS DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA EN LA ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL DEL EMBARAZO

Gisela Ortiz Ramírez¹, Raquel García Ramírez², Guillermina García Madrid², Ma. de los Ángeles Marín Chagoya², Marcela Flores Merlo², Francisco Javier Báez Hernández², Rayo Cruz Rivera².

¹ Maestría de la FE-BUAP. ² Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

RESUMEN

Introducción. La adolescencia es una etapa altamente vulnerable a factores de riesgo sexuales y reproductivos. Los embarazos no planeados, conducen a las adolescentes a asumir la maternidad de manera temprana y abrupta, con efectos desfavorables para su proyecto de vida y la de sus hijos. **Objetivo.** Conocer si la edad, el número de embarazos y la edad gestacional se relacionan con la adaptación psicosocial de las adolescentes al embarazo. **Metodología.** Estudio descriptivo, correlacional, transversal, realizado en 135 adolescentes embarazadas, seleccionadas mediante muestreo probabilístico aleatorio sistemático, a quienes se aplicó el Cuestionario de Autoevaluación Prenatal de Lederman. **Resultados.** La edad promedio fue de 17.5 años, el 47.4% (64) estudiaban la preparatoria, el 53.3% (72) dependía económicamente de su pareja y el 59.3% (80) cursaban el tercer trimestre del embarazo. Se obtuvo un nivel medio de adaptación psicosocial al embarazo en el 62.97% (85) con una relación negativa entre las variables edad y adaptación psicosocial ($r = -.333$, $p = 000$), edad y aceptación al embarazo ($r = -.408$, $p = 000$). Sin embargo, no hubo relación con el número de embarazos y la edad gestacional ($r = -.029$, $p = .741$), ($r = -.093$, $p = .282$). **Conclusión.** En las adolescentes embarazadas, la adaptación psicosocial y aceptación al embarazo se da en relación con la edad, resultados que concuerdan con la de otros estudios.

Abstract

Introduction Adolescence is a very vulnerable stage to sexual and reproductive risks. Unexpected pregnancies, lead teenagers to maternity in a very early and difficult way, with negative effects for their life and that of their children. **Objective.** To know the role of age, number of pregnancies and gestational age in the process of psychosocial adaptation to pregnancy in teenagers. **Methodology.** Descriptive, correlational, transversal study in 135 pregnant teenagers, chosen through probabilistic sampling systematically at random to whom the Prenatal Auto evaluation Lederman Questionnaire was applied. **Results.** The average age was 17.5 years. 47.4% (64) were studying high school, and 53.3% (72) were economically dependent from their couple, 59.3 (80) were on third trimester of pregnancy. In 62.97 (85) there was a middle level of psychosocial adaptation to pregnancy, with a negative relationship between the variables age and psychosocial adaptation ($r = -.333$, $p = 000$), age and pregnancy acceptance ($r = -.408$, $p = 000$). However, there was not relationship with the number of pregnancies and gestational age ($r = -.029$, $p = 741$), ($r = -.093$, $p = .282$). **Conclusion.** In pregnant teenagers, psychosocial adaptation and acceptance to the pregnancy are in relationship with age, these results agree with other studies.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia periodo comprendido entre los 10 y 19 años de edad de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) se caracteriza por cambios físicos, psíquicos, emocionales y sociales incluida la madurez sexual y la capacidad reproductiva. Etapa del ciclo vital humano de grandes oportunidades pero también altamente vulnerable, dado que en la búsqueda de la autonomía e identidad personal, sexual y conformación de bases para una posterior relación de pareja, las adolescentes pueden establecer vínculos de riesgo y comportamientos no saludables que pueden condicionar su salud y su proyecto de vida, como es el caso de los embarazos no planeados o no deseados en donde la maternidad temprana las conduce de manera abrupta, a un mundo adulto para el cual no están preparadas, con efectos desfavorables sobre su vida y la de sus hijos (Huerta, 2011, Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012)

De acuerdo a la OMS (2014) y Mora, Hernández (2015) el embarazo en la adolescencia es un gran problema de salud pública a nivel mundial, médicamente se asocia a un mayor riesgo de defunción materno infantil, debido a que un alto porcentaje de adolescentes embarazadas no acuden a consulta prenatal, por lo que tienen altas probabilidades de presentar placenta previa, parto prematuro, parto prolongado, desproporción céfalo-pélvica, formación de fístulas recto-vaginales o cistovaginales, preclamsia, anemia grave y otras condiciones como las infecciones de transmisión sexual, abortos o mortinatos (como también se denomina a la muerte fetal). Los bebés de madres adolescentes además de presentar una alta tasa de mortalidad pueden nacer con malformaciones congénitas, problemas de desarrollo, retraso mental, ceguera, epilepsia o parálisis cerebral y problemas de conductas y funcionamiento intelectual. Desde el punto de vista psicosocial, las adolescentes presentan problemas emocionales, aislamiento, pánico, ausentismo escolar y laboral, deserción escolar, problemas familiares, uniones maritales inestables, hogares monoparentales, sintomatología depresiva e intentos de suicidio, así como pobreza y altos costos en materia de salud. Factores todos ellos causales de conflicto en relación a la adaptación psicosocial en el embarazo, que ponen a prueba la capacidad de la mujer para adaptarse a los cambios privativos de este estado fisiológico y aceptarlo.

Para Lederman (1984), el embarazo es un periodo de transición entre dos estilos de vida, dos estados del ser: la mujer sin bebé y la mujer con bebé. Cambio de paradigma o de percepción en donde la mujer sin bebé mira el mundo de un modo diferente a la mujer con bebé. Proceso psicológico que involucra siete dimensiones de la personalidad de la mujer embarazada: 1. Aceptación y adaptación al embarazo, 2. Identificación con un rol materno, 3. Relación con la madre, 4. Relación con el esposo, 5. Preparación para el parto, 6. Temor a la pérdida de control y desamparo y 7. Preocupación por el bienestar de ella y el bebé. Así como grados variables de resistencia y progreso que pueden ser manifestados por sentimientos de tristeza, enojo, alegría, aceptación, aburrimiento y/o estados de ambivalencia entre otros, los cuales determinan el grado de adaptación psicosocial al embarazo de la mujer embarazada. Concibiendo patrones de respuesta de alta adaptación, adaptación media o baja, o no adaptación.

Investigaciones realizadas por Rivera, López, Moreno, y Cárdenas (2008), Ontiveros y López (2010), Lima, Ferreira, Medeiros, Araujo, Batista, y Viana (2011), Garrido y Marchan (2011). documentan que la adaptación psicosocial en el embarazo depende de factores como la edad, el número de embarazos y la edad gestacional. Variables que han sido estudiadas básicamente en mujeres adultas y/o casadas pero muy poco en adolescentes embarazadas. Ontiveros y López (2010), al estudiar la adaptación psicosocial al embarazo en primigestas de bajo riesgo obstétrico, encontraron una asociación negativa poco significativa de ésta variable con la edad ($r = -.140$, $p < .05$) y la escolaridad ($r = -.252$, $p < .05$). Concluyeron que a menor edad y escolaridad, mayor dificultad para la adaptación psicosocial. Rivera, López, Moreno y Cárdenas (2008) al realizar un estudio similar en mujeres embarazadas primigestas en el segundo y tercer trimestre del embarazo, también obtuvieron una asociación negativa poco significativa de la adaptación

psicosocial en el embarazo con la edad ($r = -.167, p = < .05$) y la escolaridad ($r = -.147, p < .05$). Por lo que su conclusión fue similar a la de los estudios antes mencionados. Lima, Ferreira, Medeiros, Araujo, Batista, y Viana (2011), al investigar la adaptación psicosocial en el embarazo en mujeres brasileñas obtuvieron que la dimensión identificación con el rol materno fue la subescala con el promedio más alto (24.8), mientras que la relación con la madre obtuvo el promedio más bajo (15.4).

En virtud de que en la actualidad las cifras de embarazos en adolescentes son alarmantes, y tienen un carácter negativo tanto para la joven como para el bebé e incluso para los miembros de su familia, de que cada año a nivel mundial, 16 millones de mujeres adolescentes (15 a 19 años) dan a luz, principalmente en países de ingresos bajos y medianos (95%), mientras que cerca de tres millones se someten a abortos, muchos de ellos de forma clandestina y de que en México, durante el año 2013, los datos de egresos hospitalarios señalan que del total de egresos en mujeres de 15 a 19 años, el 83.9% se debió a causas de tipo obstétrico, entre las que se encuentran embarazo, aborto, complicaciones en el embarazo, parto o puerperio, y otras afecciones, nos planteamos como objetivos principales: conocer el nivel de adaptación psicosocial en el embarazo en adolescentes embarazadas de entre 10 y 19 años de edad de un hospital público de Segundo Nivel de Atención de la ciudad de Puebla, México, e identificar si la edad, el número de embarazos y la edad gestacional se relacionan con la adaptación psicosocial.

2. METODOLOGÍA

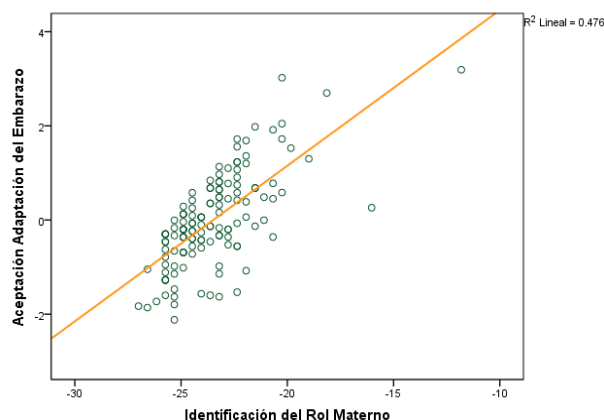
El estudio fue de tipo descriptivo, correlacional, predictivo, transversal. La población fue conformada por adolescentes embarazadas de entre 10 y 19 años de edad, que acudieron al servicio de consulta externa. El muestreo fue probabilístico aleatorio sistemático en donde de cada dos embarazadas que se presentaban a consulta sólo se encuestó a la segunda. El tamaño de la muestra fue de 135 adolescentes embarazadas a quienes se aplicó el Cuestionario de Autoevaluación Prenatal de Lederman (1979) versión en español recuperado en Armengol, Chamorro y García (2007). El estudio fue implementado previa aprobación del proyecto por las autoridades de la institución hospitalaria en la que fue realizado. A las adolescentes embarazadas que cumplieron con los criterios de inclusión, se les invitó a participar en el estudio previa información de los objetivos, del llenado de los instrumentos y la firma del consentimiento. A las que eran menores de edad se le solicitó el consentimiento informado a su representante legal, como lo establece el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación (2012/1984). Durante el desarrollo de todo el estudio se preservó el respeto a la dignidad de las participantes y se protegió su integridad física y emocional, así como la privacidad y confidencialidad de la información. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico y estadísticos descriptivos e inferenciales

3. RESULTADOS

La edad promedio fue de 17.5 años, el 47.4% (64) estudiaban la preparatoria, el 53.3% (72) dependía económicamente de su pareja y el 59.3% (80) cursaban el tercer trimestre del embarazo. En relación al nivel de adaptación psicosocial en el embarazo destacó el nivel de adaptación psicosocial medio en un 62.97% (85), seguido del nivel bajo en un 21.48% (29) y el nivel alto solo obtuvo un 15.55% (21). Se obtuvo una relación negativa entre las variables edad y adaptación psicosocial en el embarazo ($r = -.333, p = .000$), pero no hubo relación con el número de embarazos y la edad gestacional ($r = .029, p = .741$), ($r = .093, p = .282$). También se dió una relación negativa del grado de escolaridad y la dependencia económica con la adaptación psicosocial en el embarazo ($r = -.348, p = .000$), ($r = -.229, p = .007$) y una relación positiva con el estado marital ($r = -.227, p = .008$). Finalmente se obtuvo que la dimensión aceptación y adaptación al embarazo, predice la identificación del rol materno, en adolescentes embarazadas de un hospital público de Segundo Nivel de Atención con una $F = 146.413, p = .000$, un efecto explicado en un 52.4% y un efecto impulsado con una $t = 9.051$. Así como una relación lineal

positiva entre las variables, la cual muestra de acuerdo a la gráfica de dispersión (grafico 1) que a mayor aceptación y adaptación al embarazo mayor identificación del rol materno.

Gráfico 1 Gráfico de dispersión Aceptación y Adaptación del Embarazo. Identificación del Rol Materno



4. CONCLUSIÓN

El embarazo en la adolescencia constituye un evento de importantes y serias repercusiones psicosociales en la mujer, factores de la personalidad de la adolescente como su condición de maduración reproductiva, la falta de apoyo y comprensión de la pareja o de la familia, la minusvalía en su autoestima, la ausencia del amor propio y de seguridad por su estado, aunado a las condiciones del contexto social en el que vive la hacen vulnerable a no aceptar muchas veces su embarazo y su rol materno, lo que pone en riesgo su futura maternidad, el proceso del trabajo de parto y el funcionamiento fisiológico del recién nacido.

REFERENCIAS

1. Agenda de Salud (2012:1984). Derechos, códigos y leyes. 1a Edición., Ediciones Fiscales ISEF.
2. Armengol, R., Chamarro, A., García, M. (2007). Aspectos Psicosociales en la Gestación: *El Cuestionario de Evaluación Prenatal*. Anales de Psicología. Vol. 23, N° 1 (junio), 25-32. España.
3. Garrido, H., y Marchan, C. (2011). Adopción del rol materno en madres adolescentes primerizas según grupo de convivencia. Revista de Psicología. Perú. 13 (1): 11-28. Recuperado en: www.alfepsi.org/attachments
4. Huerta, E. (2011). Factores de Riesgo Asociados al Embarazo en Adolescencia. REV MED HONDUR, Vol. 79, No. 2, 2011 Recuperado en: www.bvs.hn/RMH/pdf/2011/pdf.
5. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI, 2015). Estadísticas de mortalidad, 2013. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2013. México. Recuperado en: www.inegi.org.mx/saladeprensa/.../2015/.../especiales2015_07_1.pdf
6. Lederman, R. (1984). *Psychosocial Adaption in Pregnancy*. Assessment of seven dimensions of maternal development. 2da. ed., New York: Springer Publishing Company, Inc.

7. Lederman, R., Lederman, E., Work, B.A., Jr., McCann, D. S. (1979). The Relation Ship of psychological factors in pregnancy to progress in labor. *Nursing research*, 28, 94-97.
8. Lima, J., Ferreira, E., Medeiros, M., Araujo, L., Batista, A., Viana, E. (2011). Evaluación de la Adaptación Psicosocial del Embarazo. *Revista. Scielo Ginecologia. Obstetrícia. Vol.33 No 8. Rio de Janeiro Brasil. Recuperado en: <http://dx.doi.org.com>*
9. Mora, C. AM. y Hernández, V. M (2015). Embarazo en la adolescencia. ¿Qué representa para la sociedad actual? *Ginecol Obstet México. 83:294-301.*
10. Ontiveros, P., López, E. (2010). Adaptación psicosocial y nivel de ansiedad en embarazadas primigestas de bajo riesgo obstétrico. *Bol. Clínica. Hospital. Infantil Edo. Sonora; 27 (2): 92-98.*
11. Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014). El embarazo en la adolescencia. Nota descriptiva N° 364. Recuperado en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es/>
12. Rivera, A., López, E., Moreno, M., y Cárdenas, V. (2008). Adaptación psicosocial y nivel de ansiedad en primigestas de alto y bajo riesgo obstétrico. Facultad de Enfermería. Secretaría de Salud. Encuentro Estatal de salud Nuevo León.
13. Secretaría de Educación Pública (2012). Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: Una visión desde el PROMAJOVEN. México, D. F. Recuperado en: http://www.promajoven.sep.gob.mx/archivos/titulos/Embarazo_Adolescente.pdf
14. Secretaría de Salud (2015). Subsistema de Información sobre nacimientos ocurridos (SINAC). Base de datos 2014.

EL CELULAR INTELIGENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

Carmen del Pilar Suarez Rodríguez,^{1,2} Enrique Arribas Garde³, J. Jesús González Bautista⁴,
Micaela Hernández Martínez² y Leonardo Ceciliano Hernández⁵

¹ Coordinación Académica Región Huasteca Sur, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. MÉXICO. ² Escuela Normal de Estudios Superiores del magisterio Potosino, Plantel 5, S.L.P. MÉXICO. ³ Universidad de Casilla-la Mancha, Albacete, ESPAÑA. ⁴ Escuela Secundaria Técnica No. 71, Matlapa, San Luis Potosí. MÉXICO. ⁵ Instituto Tecnológico de Toluca, Metepec, MÉXICO.

RESUMEN

El avance en la tecnología ha permitido desarrollar estrategias educativas para impactar en el aprendizaje de las diferentes disciplinas, las ciencias experimentales han incorporado diversas herramientas tecnológicas en la instrucción, el uso de internet, applets, cámaras de video, espacios virtuales, calculadoras, software especializado y recientemente celulares inteligentes y tabletas ofrecen una alternativa para los jóvenes y niños que han nacido en una época de automatización y globalización. En este trabajo se describe la contribución de las TIC en la enseñanza- aprendizaje de la Física y su uso en la educación en México. Se espera que esta revisión permita a los profesores de nivel básico, medio y medio superior identificar aquellos recursos y estrategias susceptibles a su aplicación en el aula.

Palabras clave: Celular inteligente, Física Educativa, materiales educativos

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la tecnología ha cambiado nuestro mundo en forma casi inimaginable; hoy por hoy los dispositivos móviles se han ido apropiando de una parte de nuestras vidas, sin ellos se dificulta pensar en comunicarnos, no sólo a través de envío de voz y texto sino también con el acceso a un mundo de datos a través de servicios ofertados mediante el internet. A finales de los años ochenta las computadoras personales llegaron a muchos hogares, con el servicio de internet a finales de los 90 el uso de las laptops se extendió ampliamente. Con la mejora del software para edición de textos se desplazó completamente a las máquinas de escribir por ejemplo, las hojas de cálculo son una herramienta potente, cada vez contienen más módulos para análisis de datos en diferentes áreas de las matemáticas, estadística, diseño de experimentos, etc.

Con la disminución de costos en la telefonía celular, se abre un nuevo mercado, cada vez más personas usaban estos dispositivos para realizar llamadas, posteriormente mensajes de texto y posteriormente las redes sociales y servicios de mensajería, videoconferencias, etc. A medida que aumenta el crecimiento poblacional también aumentan las necesidades de comunicación y la demanda de servicios, las aplicaciones se han vuelto más complejas y han sustituido a múltiples dispositivos que tenían que ser adquiridos por separado como son las cámaras, agendas, termómetros, brújulas, GPS, etc. Estas aplicaciones consumen muchos recursos y es necesario contar con dispositivos cada vez más potentes y de mejores características, que a su vez permiten realizar tareas cada vez más complejas, como enviar recordatorios, indicarnos el lugar donde nos encontramos, editar textos, entre otras muchas funciones, de ahí el nombre de celulares inteligentes.

Las tabletas tienen las funciones de una computadora pero a un menor tamaño lo que incrementa las potencialidades de su uso. Otra ventaja de estos dispositivos es que a diferencia de una computadora de escritorio que tiene dispositivos de entrada, salida y almacenamiento, el teléfono celular y las tabletas no requieren de un dispositivo adicional para el envío de información, es decir, no se requiere de un teclado o un ratón para ejecutar las indicaciones ni seleccionar la información ya que éste se encuentra integrado, lo que facilita su transporte, disminuye costo y es más funcional.

Los profesores en todo el mundo siempre en la búsqueda de herramientas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes han utilizado los recursos tecnológicos dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje, los programas de radio y televisión fueron fuertemente explotados, en nuestro país, incluso generó la existencia del sistema de telesecundarias siguiendo este modelo educativo. Era común ver en las aulas televisores que transmitían programas educativos, con la aparición de las videocaseteras se extendió el uso de películas que podían ser transmitidas a cualquier hora y reproducidas las veces que fueran necesarias, esto favoreció que de desarrollaran videos con fines académicos. Incluso aparecieron canales de televisión con este fin como el Discovery Channel, History Channel, Animal Planet, entre otros, en México el canal 22 del IPN, TV UNAM, Televisión Universitaria de la UASLP.

Se han utilizado ampliamente a los celulares como herramienta dentro del aula, de forma innovadora, así es como surge el aprendizaje móvil. Estos proyectos están ayudando a las personas a lograr un aprendizaje sustancial y están cambiando sus vidas para bien, así encontramos que mientras unos aprenden una segunda lengua a través de la red conectados a un teléfono inteligente, otros más que están investigando y encontrando información científica utilizando su celular, también hay quienes aprenden lecciones de música por medio de su teléfono celular, es así como los dispositivos móviles han ido evolucionando la vida y los aprendizajes de los habitantes de este planeta tierra; sin embargo a través de estos quince años de investigación hasta hoy no ha sido posible tener un gran impacto sobre la educación, por lo que es necesario mantener el crecimiento de usuarios además de estrategias innovadoras que logren llevar a objetivos interesantes y sobretodo de gran aprendizaje.

Observando el futuro se ve claro que el aprendizaje móvil se establecerá en un mundo en que la tecnología tendrá que ser más accesible, conectada al mundo de hoy; de mayor cobertura y con costos más bajos para garantizar el acceso a los grupos menos favorecidos. Sin embargo la tecnología por sí sola no logrará el aprendizaje, aun con toda su red benéfica, es necesario diseñar programas efectivos donde el usuario pueda interactuar con el medio social, económico y cultural; Hoy es bien visto que los usuarios utilicen el celular como medio de mejorar la lectura y la escritura, así comprendemos que la tecnología móvil está presente en la vida de millones de personas en este preciso momento y hacia ellos va dirigido este enfoque de la tecnología móvil solo que aplicado al aprendizaje cotidiano.

Es común que los teléfonos celulares estén prohibidos en las escuelas debido a que es considerado un distractor en momentos del horario de clases; sin embargo tienen un gran potencial para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, bajo esquemas bien diseñados e insertados en estrategias consideradas en las planeaciones didácticas adecuadas al contexto educativo de los educandos.

Es por ello que hoy más que nunca es necesario fortalecer las estrategias destinadas a la mejora de los aprendizajes utilizando el móvil como herramienta tecnológica de vanguardia en el contexto en que se desenvuelven los estudiantes de nivel básico, ya que hoy vivimos en la era de la tecnología digital más globalizada, esto es motivo de estudio y de análisis para saber más de los alcances en el aprendizaje de los jóvenes en la actualidad.

Luego entonces, el teléfono inteligente puede ser un medio a través del cual es posible lograr trasladar a los educandos a la nube informática, poner de manifiesto los conocimientos y las habilidades y por lo tanto serán beneficiados con la amplia red de usuarios potenciales en cada región de nuestro país. También es necesario destacar la importancia que aporta este medio de aprendizaje en casa ya que no tan solo es susceptible de utilizarlo en la escuela es evidente que los jóvenes hacen uso del teléfono celular en todo momento siempre y cuando cuenten con cobertura de la señal o bien red wi-fi, esto es imprescindible reconocer que las habilidades y capacidades de los educandos se ha extendido y ampliado de tal forma que hoy hasta el celular más sencillo brinda la facilidad de conectarse a la nube en fracciones de segundos, aunado a la rapidez con que se desenvuelven nuestros alumnos en esta era digital.

Por ello es que contamos con formas de incorporar estos aprendizajes ya que las interfaces ahora son de mayor capacidad y rapidez que en un abrir y cerrar de ojos encontramos la información que necesitamos para complementar lo que en un día de clases con normalidad se requiere agregar al cumulo de ideas y conocimientos así como la apropiación de los conceptos y temas de relevancia que permitan el involucramiento de todos los actores que conforman la comunidad digital más grande que existe el día de hoy, por lo tanto estas estrategias van destinadas al aprovechamiento y optimización de los recursos digitales específicamente en el uso de los teléfonos celulares que son utilizados en la actualidad y que aún no han sido utilizados

2. FUNDAMENTACIÓN

La importancia de las ciencias en la actualidad debe considerarse en varios sentidos: como herramienta que permite entender los fenómenos de la naturaleza, instrumento que ayuda en la mejora en las condiciones de vida y a su vez en estos procesos desarrollar en quien la ejerce capacidades, habilidades y actitudes que favorecen la crítica, reflexión y responsabilidades para entender y cuestionar.

Lograr lo anterior no esta tarea simple, para ello hay que considerar lo expuesto por Delors(1996) [1]. Define a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, hay quienes consideran un quinto pilar más aprender a crear. Estos pilares constituyen la base de la formación integral del individuo, mismos que si se analizan estimulan su desarrollo a través de la enseñanza de la ciencia

La mayor controversia se observa en el momento de su enseñanza, que en muchas de las ocasiones sigue siendo centrada en lo académico, ubicada en una educación tradicional, memorística, con saberes inconexos y descontextualizados. [2]. Es por ello que enseñar ciencias, específicamente física, merece ser atendida dentro de la construcción y reconstrucción de quien es el centro del aprendizaje: el alumno, que tendrá del constructivismo mayores oportunidades de interactuar con el objeto de aprendizaje y a su vez con sus compañeros, logre mediante la conexión con situaciones o experiencias previas encontrar el significado de lo que se quiere aprender o “descubrir”. [3]. En esta situación el docente colaborara en la formación de andamiajes que le permitirán al estudiante extender su potencial o alcanzar la zona de desarrollo próximo con la ayuda de quienes también están en este proceso de reconstrucción. [4].

Cabe aclarar que lo que marca una gran diferencia para el logro de los aprendizajes es el empleo adecuado de las estrategias para enseñar, entre ellas destaca el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para desafiar y retar a los alumnos en relación a un tema en particular, desarrollando habilidades de colaboración, observación, indagación, manejo y comunicación de la información, por citar algunas.

Otra estrategia es la referente la enseñanza por descubrimiento (se apoya en las experiencias que permiten investigar y reconstruir), una más es el método de indagación, que fomenta capacidades de crítica y creatividad, cuya finalidad es la de explicar, predecir, identificar situaciones, causas y

efecto, así como consecuencias; el método de proyectos, busca enfrentar a los alumnos a situaciones que impliquen emplear lo aprendido en diferentes contextos. [5].

Lo expuesto constituye un reto para el educador actual, ya que para lograr la motivación e interés suficiente para tal fin tendrá que valerse de herramientas actuales, ahora de uso común, como el teléfono inteligente, que a través de la interacción virtual de los objetos de conocimiento y en su oportunidad con los objetos reales, permitirá darle un valor real y alcanzable aquello que en un momento parecía poco común y ordinario, mucho menos cotidiano y de esta manera se dará cuenta que la ciencia, como la física siempre ha estado presente, volviendo lo ordinario extraordinario.

3. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Plataformas de aprendizaje de la física: existe una gran cantidad de plataformas y recursos disponibles en la WEB hoy día, pero uno de los recursos más utilizados por los profesores y los estudiantes son:

Física con ordenador: este curso virtual ha sido diseñado bajo un ambiente JAVA, se revisan contenidos académicos de unidades y medidas, cinemática, dinámica, celeste, sólido rígido, oscilaciones, movimiento ondulatorio, fluidos, fenómenos de transporte, física estadística y termodinámica, electromagnetismo, y mecánica cuántica, tiene la ventaja que se encuentra disponible para ser descargado y ser utilizados sin acceso a internet, dentro de las actividades se incluyen simulaciones que facilitan el aprendizaje de los contenidos científicos. Se encuentra disponible en <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/>. En la figura 1 se muestra un ejemplo sobre fenómenos ondulatorios.

Lecciones de física. Disponible en <http://www.physicslessons.com/ipysics.htm> se muestran diversos experimentos de varias áreas de la física, mediciones, mecánica, fluidos y calor, ondas y sonidos, luz, electricidad y magnetismo, física moderna y atómica.

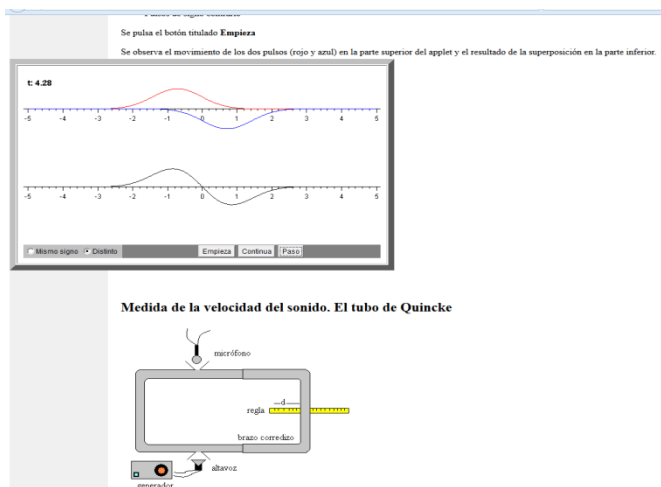


Figura 1. Ejemplo de actividades y simulación contenidas en una plataforma física con ordenador.

Búsqueda de la información: al momento de realizar una investigación, es necesario contar con la información fiable, además de apoyar en la resolución de problemas y la elaboración de gráficos,

ejemplo de ello es *WolframAlph*, aunque también si se refiere a la búsqueda de información hay que considerar la opción de *Wikipedia* como un valioso apoyo.

Aprendizaje colaborativo: sin duda la colaboración en términos de investigación tiene un papel importante, por ello las redes sociales como el facebook, permite una mayor interacción, colaboración e intercambio de información, al ser su interfaz de fácil acceso, además de uso habitual entre los jóvenes, lo que permite ser un medio práctico para el aprendizaje.

Mandos remotos: uno de los recursos de apoyo a la educación, están en los mandos remotos (Clickers), dispositivos que de sondeo de respuestas que permiten evaluar de manera objetiva presentaciones y ponencias, interactuar, confrontar respuestas y motivar a los estudiantes a emitir sus valoraciones las cuales pueden ser calificadas y evidenciadas en la clase, identificando concepciones erróneas de los estudiantes en el momento que se producen, además de ofrecer la alternativa de guardar los resultados y mostrarlos en múltiples formatos de gráficos y utilizarlos como parte de su evaluación sumativa.

Analizadores de video: para la modelación matemática se encuentran disponibles software que utiliza videos que pueden ser capturados desde el celular y posteriormente ser subidos al software, ver las imágenes paso a paso y realizar actividades similares a las de una cámara de alta velocidad pero a un costo considerablemente menor. Un ejemplo es el uso del software tracker, disponible gratuitamente en: <http://physlets.org/tracker/>

Aplicaciones para celular y tabletas: utilizando los sensores de los celulares como la lámpara, las cámaras de video y de fotografías, el GPS, las bocinas, micrófono, se han desarrollado aplicaciones con las cuales se pueden realizar mediciones, e ir lo tanto hacer experimentos lo que convierte a estos dispositivos como herramientas y laboratorios de bajo costo.

Algunas de ella son:

Iphysics, Physics Toolbox Sensor Suite: incluyen acelerómetro, sonómetro, luxómetro, magnetómetro, medidores de nivel, reglas, plomadas, goniómetros, etc. . [6-14].

4. CONCLUSIONES

En el uso adecuado de los dispositivos (celulares inteligentes y tablets), está la oportunidad de allegar herramientas valiosas y a bajo costo que posibiliten en los estudiantes un mayor desarrollo de su potencial académico al emplearlas para aprender a aprender. A su vez de posibilitar una interacción mayor rompiendo las barreras de las distancias, lo que permite dar una mayor oportunidad a quienes se encuentran en situación de desventaja de tener con estos dispositivos un medio para consultar, investigar, discutir, analizar, compartir, crear, etc., a su vez demostrar lo que los estudiantes son capaces de hacer. Dentro de esta dinámica el educador tendrá que tener claro los objetivos a alcanzar así como una visión proactiva del contexto que permita mantener el interés de quienes participen con estos recursos.

Se confía que la tecnología a través del uso de estos dispositivos, encamina a la auténtica autonomía de los estudiantes al proporcionar información y apoyo sobre su aprendizaje, así como también una permite una participación más consciente de la situación de su contexto así como el mejoramiento del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Delors, "Los cuatro pilares de la educación", La Educación encierra un tesoro México: El Correo de la UNESCO.
2. JM Aran Mestre, I.Marias Benito (2008), Ciencias para el mundo contemporáneo. Octaedro 2008.
3. Bodroba Elena, Debora J. Leong, 2004. Herramientas de la mente. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México
4. BRUER, J.T. (1997). Escuelas para pensar. España. SEP, México.
5. De Miguel Díaz Mario, (2005), Modalidades de enseñanza centradas en las Competencias
6. Silvia E. Calderón, Pablo Núñez, José L. Di Laccio, Leila M. Iannelli, Salvador Gil, Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC, 2015, Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 12(1), 212-226.
7. Susanne Voelkel* and Daimark Bennett 2014 New uses for a familiar technology: introducing mobile phone Innovations in Education and Teaching International polling in large classes
8. Valverde-Crespo Daniell, Joaquín González-Sánchez. (2016), Búsqueda y selección de información en recursos digitales: Percepciones de alumnos de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
9. Ogata, H., Houb, B., Li, M., Uosakic, N., Mouri, K., & Liu, S. (2014). Ubiquitous Learning Project Using Life-logging
10. Technology In Japan. Educational Technology & Society, 17 (2),(2014), 85–100.,Ubiquitous Learning Project Using Life-logging Technology in Japan, Hiroaki Ogata1*, Bin Hou2, Mengmeng Li2, Noriko Uosakic, Kosuke Mouri2 and SongranLiu2
11. Tobin White and Lee Martin, January/February 2014, Mathematics and Mobile Learning,
12. Echeverria A. Nussbaum, M. Calderon, J.F. Bravo, Infante C. y Vasquez, A. (2008) Face-to-face collaborative learning supported by mobile phones, Interactive Learning Environments
13. Hock Lye Koh And Su Yean The, (2014) e-learning for college physics: bridging knowledge gap in science sobre Wikipedia, International Journal of Humanities and Arts Computing 8 (2014) Supplement: 167–178
14. Redish, E., Millikan Award Lecture Building a Science of Teaching Physics, Am. J. Phys. Vol. 67, 562-573 (1999).

NIÑOS Y NIÑAS CON EXPERIENCIA MIGRATORIA Y SU VISIBILIZACIÓN EN LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Milén Aragón Domínguez¹

¹Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

Desde un enfoque metodológico cualitativo el trabajo aborda los retos que la migración contemporánea, a través de sus nuevos actores, los niños y niñas, han impuesto a las políticas educativas. El reporte que se presenta sitúa algunos de los problemas y necesidades que las instituciones educativas y los niños que se encuentran expuestos a la experiencia o situación migratoria, en el afán de corroborar si el gobierno mexicano ha mostrado interés para responder a las necesidades de los niños y niñas, a través de políticas educativas.

En ese sentido se revisan estratégicamente algunos de los puntos que se consideran prioritarios en materia de educación en el Plan Nacional de Desarrollo y tres de los programas más importantes en el tema de inclusión y atención a la población migrante en México: el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes y el Programa Binacional de Educación Migrante.

La investigación destaca en los resultados obtenidos hasta ahora, que el binomio educación y migración, debe ser atendido por los Estados parte (los de origen y recepción, y en algunos casos los de traslado), a través de sus políticas, programas e instituciones educativas, gestionando prácticas que permita a los niños insertarse, adaptarse y desempeñarse efectivamente; lo que implica garantizar políticas que velen por las necesidades de los niños que se van a Estados Unidos, pero también para aquellos que retornan.

1. INTRODUCCIÓN

La agudización de la migración, provocada por los efectos excluyentes de la globalización neoliberal, acarreó cambios en la política migratoria en México y Estados Unidos, este último preocupado por el tema de seguridad nacional y el estatus ilegal de muchos de los migrantes en zonas productivas estratégicas del país; impulsó políticas y estrategias como las reformas legales IRCA de 1986 (Zúñiga, 2000), las cuales daban amnistía a los indocumentados, la regularización de la residencia y la adquisición de la ciudadanía estadounidense. Esta iniciativa se hizo acompañar de medidas más estrictas en el cruce ilegal de la frontera y la recepción de migrantes.

La situación redobló para los migrantes ilegales los costos de traslado y las dificultades para cruzar la frontera norte, sin embargo la migración no se detuvo, por el contrario, dio paso a la nueva diáspora migratoria, la cual estaría definida por una movilidad familiar o por lo menos de otros integrantes de ella, sin ser necesariamente el jefe de familia.

A esta nueva diáspora no sólo la caracteriza la diversificación del mercado laboral para los emigrantes, el importante efecto que cobran sus remesas en sus lugares de origen, o a los cambios en los patrones de origen, traslado y destino migratorio; sino también la transformación en

las características etáreas y de género de los nuevos actores: las mujeres jóvenes, adolescentes, niños y niñas.

Debemos reconocer que a pesar de haber un “paulatino aumento de los migrantes (adultos) que van acompañados de sus familias (cónyuges o hijos)” (Zúñiga, 2000, p.303), son también una cuantía importante los hogares que dejan a sus hijos bajo el cuidado de un familiar o conocido y que buscan su reunificación, al menos por temporadas. De hecho Guadarrama (2010, p. 337) comenta que una de las principales razones por las que a los niños se les empujan a migrar es por la reunificación familiar, es decir, que los padres mandan por ellos ante su preocupación por reunirse con sus hijos.

La población de niños, es realmente significativa, Celia Mancillas (2009) comenta que la población de hijos de migrantes y niños migrantes en los Estados Unidos excede actualmente los 30 millones y es el componente más extenso y en crecimiento de la población de jóvenes norteamericanos menores de 18 años.

Frente a la transformación constante del fenómeno migratorio hay que reconocer que ya no basta con el análisis desde las disciplinas tradicionales, la economía, la sociología o la antropología, puesto que hay problemas y necesidades nuevas en torno que deben visibilizarse y analizarse desde otros espacios disciplinares. Uno de ellos debe ser el de la educación, perspectiva que mostrará las dificultades a las que se enfrentan niños y niñas en contextos (no son ellos quienes migran, pero sí provienen de familias con prácticas migrantes) o situación migrante (ellos están en el proceso de migración) para tener un adecuado desarrollo social y humano a partir de su incorporación, permanencia y conclusión de su formación educativa.

El contexto migratorio familiar al que éstos niños están expuestos, los sitúa la mayoría de los casos, en una situación de vulnerabilidad al ver sus oportunidades educativas y de desarrollo restringidas o poco motivadas por la dependencia (y fluctuación) de las remesas, por la ausencia o poca atención en su desempeño académico o por la necesidad de cuidados parentales o familiares. Por otro lado, el estado de movilidad (temporal o recurrente) en el que otro sector de niños y niñas se encuentra, pronuncia la inestabilidad para permanecer y desempeñarse académicamente de una forma óptima. Ambos casos son preocupantes, dado que, la educación como uno de los pilares que permiten el desarrollo individual y colectivo de los sujetos se encuentra interrumpido o deteriorado.

2. TEORÍA

Si bien, este trabajo solo reporta algunas de las fuentes que se han consultado en el proceso de construcción de la tesis de maestría, de donde este esfuerzo nace, es necesario confirmar que gran parte de los documentos revisados, en su mayoría artículos académicos, tienen como base a la sociología o al enfoque socioeducativo. De las investigaciones que se enfocan al tema de las necesidades escolares de los niños con experiencia migrantes y las políticas educativas que han sido reclamadas como una urgencia no solo para mitigar las migración juvenil e infantil, sino para atender de manera inclusiva a esta población y posibilitarles el acceso a oportunidades educativas que incidan positivamente en su vida futura, resaltan Víctor, Zúñiga (2000), Víctor, Zúñiga y Hamann, Edmund (2008), Alicia Tinley (2006, 2009, 2011), Giorguli, (2009), Osorio, Olivares, Gómez y Rivera(2014).

Las necesidades educativas de los niños con experiencia migrantes a través de los autores.

Los anteriores autores, versan su preocupación por analizar cómo influye el factor migratorio directa (niños y niñas migrantes) o indirectamente (que su familia y comunidad tengan experiencia migrante) en el desempeño, permanencia y conclusión de su formación académica, ya sea de quienes se quedan o regresan a México o de quienes se van a Estados Unidos.

Respecto a la influencia indirecta, Tinley (2006, 2009, 2011) y Giorguli, (2009) destacan que en México las oportunidades educativas son precarias, primero porque son inequitativas y de baja calidad y segundo, porque las enseñanzas son ficticias y poco útiles frente a la realidad y necesidad (productiva) de los estudiantes, lo que provoca el descontento precipitado por la escuela. A ello se suma, como se ha mencionado, el desgaste emocional que el niño o niña tiene cuando su familia se enfrenta a las separaciones causadas por la migración, influyendo con frecuencia en su rendimiento y permanencia en la escuela, así mismo; se considera la poca vigilancia, respaldo y seguimiento de los tutores hacia el niño, las carencias económicas (reciban o no remesas) y la dinámica migratoria familiar, todos ellos, factores que los vulneran llevándolos a truncar su formación.

Para el caso de los menores que emigran hacia Estados Unidos se evidencia que existen una serie de complejidades a las que se enfrentan, como la actitud o percepción, en algunos casos negativa, de los residentes respecto a los migrantes; los cambios culturales, particularmente por el idioma y las costumbres; el acoplamiento a las reglas y funcionamiento de las instituciones educativas, son aspectos que complican la adaptación de los menores en el extranjero, situación que de no ser bien manejada, se concretará en el abandono anticipado de la escuela.

Con esta situación se justifica la necesidad de trabajar, por un lado, en políticas binacionales (Zúñiga, 2000), en las que los gobiernos mexicano y estadounidense impulsen programas que faciliten la incorporación y permanencia educativa de los inmigrantes mexicanos, y por el otro lado, que se mejoren las estrategias de atención a los niños, niñas y adolescentes retornados para facilitar la incorporación y permanencia educativa.

Zúñiga (2000), Tinley (2006, 2009, 2013) y Giorguli, (2009), destacan que no existen políticas ni estrategias adecuadas (*best practices*) para fomentar el pleno desarrollo escolar de los estudiantes migrantes. “En este sentido, en la medida que la política educativa en México logre mejorar la calidad de la educación y aumentar la capacidad de retener a los jóvenes en la escuela por más tiempo, los jóvenes expuestos a la migración (también) se verán beneficiados (Giorguli, 2009, p. 340).”

3. PARTE EXPERIMENTAL

El trabajo tiene por finalidad evidenciar los retos que se enfrentan en materia educativa para la procuración de niños con experiencia migratoria en el país. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. El nivel de este reporte de avances de investigación, es expositivo y fue posible su elaboración a través de trabajo de gabinete, en el que la revisión y el análisis documental fueron las tareas fundamentales para el desarrollo teórico del trabajo.

El cuerpo de la investigación se centra en señalar las iniciativas de política educativa, que se verán materializadas en programas operativos para las instituciones educativas, entre los que destacan, el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes (PRONIM) y el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).

4. RESULTADOS

Antes de comenzar la reflexión respecto a las actuales políticas y programas encaminados a abrir y mejorar las oportunidades educativas para los niños y niñas con experiencia migrante, se deben resaltar algunas de las primeras iniciativas que visibilizaban y atendían a estas poblaciones.

En 1976 surgen las primeras y tímidas acciones de cooperación entre México y Estados Unidos para gestionar intercambios, atención a migrantes, y atención de comunidades mexicanas en el extranjero (Zúñiga, 2000). Para 1981 la Secretaría de Educación Pública (PRONIM, 2013) ofreció

atención educativa a la población migrante, siendo esta la jornalera agrícola. A partir de 1990 las estrategias de intercambio y atención se institucionalizan y dan espacio a nuevas propuestas.

En 1997 frente a la exigencia de aproximadamente 2 millones de mexicanos, incluidas familias enteras, obligan al país a ofrecerles el acceso a la educación inicial y básica a niñas y niños en contexto y situación migrante y se impulsa el "Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes" (PRONIM, 2013), que atendía a diez entidades y que fungió como el antecedente al "Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes" en 2012 (PRONIM, 2013), el cual se apoyó de la creación del Sistema Nacional de control Escolar para Migrantes (SINACEM), misma que buscaba monitorear y llevar un seguimiento de estos niños y su reinserción a la escuela.

Los programas actuales

Actualmente el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), señala cinco metas nacionales. "México una Educación de Calidad", la estrategia número tres, contempla como prioridad fomentar una educación de calidad, garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, ampliar el acceso a la cultura e impulsar la formación de los ciudadanos y el fomento tecnológico y científico.

La prioridad de garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se busca concretar a partir de la creación y reforzamiento de programas, proyectos y acciones como lo es el

Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE). El programa promueve la calidad en los aprendizajes en distintos niveles, desde educación básica hasta nivel superior; así mismo la retención de los educandos, el desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de las escuelas en una dimensión de equidad y con una perspectiva de género que permita la reducir las brechas de desigualdad.

Si bien, los esfuerzos de este programa están dirigidos a salvaguardar y promover los derechos y oportunidades en materia educativa de las poblaciones en situación de vulnerabilidad: población indígena, afro descendiente, migrante, con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, la mayoría de las estrategias y acciones que el programa menciona remiten a impulsar y reforzar oportunidades formativas (desde una visión intercultural) para grupos indígenas, discapacitados o con aptitudes especiales; sin embargo poco se desarrolla y profundiza en las acciones para atender e involucrar la participación de las poblaciones migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa. Hasta el momento, el Plan Nacional de Desarrollo y el PIEE sólo han mostrar la intención por visibilizar a las poblaciones vulnerables e introducir estrategias generales para contemplarlas en las prioridades educativas.

En 2012 el "Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes" (iniciativa que comenzó a operar desde 1997) se expandió a 28 estados y el Distrito Federal con el nombre de "Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes" (PRONIM); para el año 2013 se incrementó a 30 entidades y el Distrito Federal, incorporándose Campeche y Tlaxcala.

El PRONIM es una iniciativa que atiende desde lo educativo a la población migrante para que niñas y niños cursen su educación inicial y básica en territorio mexicano. Este esfuerzo, debemos reconocer, aporta importantes clasificaciones respecto a las poblaciones influidas por la migración, entre ellas destacan: la migración interna (que ha de ser atendida en cualquier otra escuela pública nacional), los repatriados mexicanos (aquellos connacionales que regresan al país), la albergada en territorio mexicano (las poblaciones que ingresan al país ofreciéndoles los diversos servicios, entre ellos el educativo), y aquellos que vive en contexto más no en situación migrante (como son niñas y niños que se quedan en sus lugares de origen a cargo de un familiar, mientras madre/padre migran).

A pesar de estas útiles diferenciaciones y el esfuerzo por apoyar a que las niñas y niños de familias jornaleras agrícolas completen en territorio nacional su formación, es importante mencionar que las estadísticas muestran que la mayor cantidad de población con estas características y en las que se centró en el programa es la población indígena y rural. Sin embargo este programa ya no se encuentra en pleno funcionamiento para todas las entidades, de hecho, en las páginas oficiales de la Secretaría de Educación Pública, de la Secretaría de Gobernación o de Relaciones

Exteriores, este programa ha dejado de ser enunciado.

Por último está el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que surge de la preocupación de los gobiernos mexicano y estadounidense respecto a la problemática educativa de los migrantes. El programa busca asegurar la continuidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan parte de su año escolar en México y la otra en Estados Unidos. Este programa legitima y brinda la posibilidad de que los padres y madres de familia inscriban a sus hijos e hijas en alguna de las escuelas primarias o secundarias que participan con el programa en cualquier momento del ciclo escolar, así mismo el programa facilita el proceso de revalidación y legalización de los estudios cursados en cualquiera de las naciones.

5. CONCLUSIONES

El tema migratorio compete a más de un actor, es un fenómeno que debe ser atendido por los Estados parte (los de origen y recepción, y en algunos casos los de traslado), a través de sus políticas, programas e instituciones ejecutoras. La migración mexicana reclama acuerdos y acciones nacionales pero también binacionales con Estados Unidos. Las acciones nacionales, como pilar para vigilar la óptima preparación de los niños que regresan a México, y las binacionales, para velar por la óptima preparación de mexicanos en Estados Unidos.

El Plan Nacional de Desarrollo y el PIEE sólo han alcanzado visibilizar a las poblaciones vulnerables, y a diferencia de la atención que se le brinda a las comunidades indígenas en este programa, la migración es aun campo en investigación. En tanto el PRONIM, aportó categorías para los niños según su influencia migratoria y permitió sembrar las primeras estrategias para trabajar con migración interna o retornada en el escenario nacional, sin embargo esto provocó que se concentrara el apoyo en los grupos indígenas- rurales. Por último el PROBEM, que solo se concentra en acuerdos de trámite, inscripción, revalidación, y legalización de los niveles cursados en México o en Estados Unidos.

Consideramos pertinente retomar la idea de Zúñiga (2000), la cual fundamenta la necesidad de emprender políticas educativas binacionales que posibiliten las “best practices” (Tinley, 2006), es decir prácticas que permita a los niños insertarse, adaptarse y desempeñarse efectivamente; lo que implica garantizar políticas que velen por las necesidades de los niños que se van a Estados Unidos, pero también para aquellos que retornan. Así mismo, reconsiderar los perfiles de los niños con experiencia migrante para identificar necesidades concretas que puedan ser abordadas a través de estrategias de mejora dirigidas a los espacios escolares, la capacitación docente y los materiales de apoyo técnico- pedagógico.

Debemos comenzar por reanalizar y generar políticas y programas útiles a las necesidades de los niños con esta experiencia puesto que las acciones que las instituciones (la SEP) y sus programas (Programa Binacional de Educación Migrante) han llevado a cabo, hasta ahora no contemplan una mirada integral y especializada de la atención a estos grupos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Mancillas, C. (2006). Migración de menores mexicanos a Estados Unidos. Conapo. Recuperado el 10 de febrero de 2015, de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicaspUBLICAS/06.pdf
2. Delgado, R. y Mañán, O. (2005). Migración México- Estados Unidos e integración económica. Política y cultura, núm.23, primavera, 2005, pp.9-23. Recuperado el 10 de febrero de 2015, de la base de datos de Redalyc. Consultarse en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702302>
3. DOF (2013). Plan Nacional de desarrollo. Véase en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
4. DOF (2013). Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Véase en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013
5. DOF (2015). Reglas de operación del Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Véase en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
6. Giorguli, S. E. y Serratos, I. (2009). El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de la migración. En *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana* (pp.313-344). México. Conapo.
7. Guadarrama, A. C. (2010). La protección jurídica del menor inmigrante indocumentado en el derecho mexicano. En *Migraciones globales. población en movimiento, familias y comunidades migrantes*. (pp.335-355). Sinaloa, México. Ed. Jarales.
8. Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/ Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 76, enero-abril, 2008, pp. 65-85.
9. Tinley, A. (2006). Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas. *Sociología*, año 21, número 60. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6006.pdf>
10. Tinley, A. (2009). La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos: aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración. *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana* (pp. 265- 312). México. Conapo.
11. Tinley, A. (14/04/2013). Algunas reflexiones sobre los retos educativos de los jóvenes mexicanos en Estados Unidos. Periódico digital Contracorriente. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de http://www.educacioncontracorriente.org/archivo/index.php?option=com_content&view=article&id=2494:contracorriente&catid=19:memorias
12. Osorio, H; Olivares, M; Gómez, C. y Rivera, G. A. (2014). Desempeño escolar de adolescentes con padres y madres migrantes internacionales del departamento de Chinandega. Publicado en la memoria del VIII Congreso Interdisciplinario de Investigación. Nicaragua. Universidad Centroamericana.
13. SEP. (2015). Programa Binacional de Educación Migrante. Véase en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Binacional_de_Educacion_Migrante#.VUA sN2R_Oko
14. Zúñiga, V. (2000). Migración México- Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales. En Conapo: *Migración México- Estados Unidos. Opciones de política* (pp. 301-327). México. Conapo.

MANEJO DE RESIDUOS PELIGROSOS DENTRO DE UN SISTEMA DE GESTION AMBIENTAL PARA SU CERTIFICACION Y FORMACION DE RECURSOS HUMANOS ESPECIALIZADOS

J. Sánchez Aguilar, L.R. Morales Juárez, V. Machorro Sánchez, J. Pozos Osorio

Instituto Tecnológico de Puebla, Departamento de Ciencias Básicas.

RESUMEN

El desarrollo y capacitación de los alumnos del ITPuebla durante su formación profesional, inmensos en un Sistema de Gestión Ambiental, donde se aplique tanto la educación ambiental formal como la no formal, permite que el alumno genere hábitos que le retribuyan en un mejor desarrollo profesional. El ITPuebla, ha implementado un SGA que considera entre otros aspectos el manejo adecuado de los Residuos Peligrosos, por lo que es importante conocer y evaluar el comportamiento de estos, para que con los datos obtenidos se pueda informar con datos contextualizados a los usuarios sobre los impactos, riesgos y áreas de oportunidad para generar beneficios ambientales.

Al aplicar los principios de valoración y el manejo integral de residuos peligrosos, bajo criterios de eficiencia ambiental y social, se impacta en el diseño de instrumentos, programas y planes de política de operación ambiental para la gestión en la disposición correcta de los residuos peligrosos generados (RP), el conocer el nivel de apropiación de los instrumentos establecidos en el SGA para el manejo de los RP, permite el establecer áreas de oportunidad para generar una cultura ambiental que permita a los alumnos un mejor desarrollo en un futuro, y que tanto el SGA como los instrumentos que derivan de este tengan una utilidad real. Aunque los resultados no son del todo satisfactorios en la evaluación de la apropiación de los conceptos, el seguimiento al SGA al respecto de los RP sí resulta adecuado.

Clave: residuos peligrosos, gestión ambiental, certificación.

1. ANTECEDENTES

El Tecnológico Nacional de México (TNM), tiene la responsabilidad de coordinar 239 instituciones que conforman el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST). Estas instituciones se dividen en la rectoría de los 113 Institutos Tecnológicos y Centros federales; y la asesoría académica, técnica y pedagógica de 126 Institutos Tecnológicos descentralizados de los gobiernos de los estados, los cuales representan el 96.4 y 17% respectivamente. En el SNEST se ofrecen 30 programas de licenciatura, 54 de maestría en ciencias, 44 de maestría con orientación profesional, 18 de doctorado y 6 programas de especialización. La matrícula total del SNEST para los ciclos escolares 2009-2014 se concentra en la tabla 1, en el que se consideran el total de estudiantes, clasificándolos en estudiantes en los Institutos Tecnológicos y Centros Federales y el total de estudiantes en los Institutos Tecnológicos Descentralizados.

Tabla 1. Matrícula total del SNEST ciclos escolares del 2009 al 2014

| Ciclo escolar | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-------------------------------|---------|---------|----------|---------|---------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Total alumnos SNEST | 387,414 | 413,929 | 440,3116 | 470,359 | 491165 |
| Alumnos I.T. Federales | 256,755 | 266,621 | 276,630 | 290,007 | 296,319 |
| Alumnos I.T. Descentralizados | 130,659 | 147,308 | 163,486 | 180,352 | 194,846 |

Fuente: Datos obtenidos de la Tercera Asamblea General Ordinaria del Consejo Nacional de Directores en Octubre 2013.

La población estudiantil de educación superior atendida por el TNM es significativa, en el 2013 representó el 14.8% de la matrícula total, reportada por Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que fue de 3'174,810 alumnos (Subsecretaría de Educación Superior, (DGESU, 2013)). La matrícula y la cobertura crecen, se ha consolidado una amplia oferta educativa, la vida académica de las instituciones profundiza su profesionalización. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, los cambios culturales y educativos y, sobre todo, los retos de la economía nacional e internacional, en las que se enfrentan los alumnos hoy en día los abruma y los enfrentan a decisiones nada fáciles. Los problemas de contaminación y agotamiento de recursos, así como la globalización de los conceptos de cuidado del medio ambiente y eficiencia energética son temas que derivan en el desarrollo de tecnologías y procesos industriales. Actualmente para los sectores sociales, gubernamentales e industriales, es indispensable que el personal tenga conocimiento de programas y normas en las que se contemplen y cumplan con estándares que protejan al medio ambiente, recursos naturales y reduzca significativamente la contaminación. Con esta perspectiva minimizar los impactos ambientales negativos, ya sea esto por la vía de la aplicación de la normatividad vigente o por los programas voluntarios de cumplimiento ambiental aplicables a las organizaciones. Torres (2014), señala que esencialmente a los niveles educativos superiores se les atribuye la responsabilidad de desarrollar las capacidades de los individuos para coadyuvar a mejorar la calidad de vida en el planeta, ya que esta tiene la posibilidad de incidir en la formación de los seres humanos integrando la dimensión ambiental como una prioridad que guíe su desempeño personal y profesional en cualquiera de sus campos de desarrollo. Las instituciones de educación superior no pueden, ni deben, permanecer ajenas a la solución de los problemas ambientales a través de sus funciones principales de docencia, investigación y vinculación.

Una de las herramientas que actualmente son exigidas principalmente en los sectores industriales es el cumplimiento a la norma ISO 14001:2004/NMXSAA-14001-IMNC-2004, la cual considera el establecimiento de un sistema de administración ambiental, por tanto es cada vez más necesario que los futuros profesionistas se apropien de una cultura de respeto y manejo ambiental, ya que esto propiciará que su inserción y desarrollo en las organizaciones sea más rápida y firme.

La alternativa para que en las personas y las sociedades se genere una cultura de protección al ambiente y se promueva el cambio de paradigmas se tiene en la educación ambiental, de acuerdo a Menéndez (2005) la presencia explícita que los diversos ámbitos de educación poseen en el nuevo modelo de currículum vitae europeo quedando enmarcados en como se muestra en la figura 1.

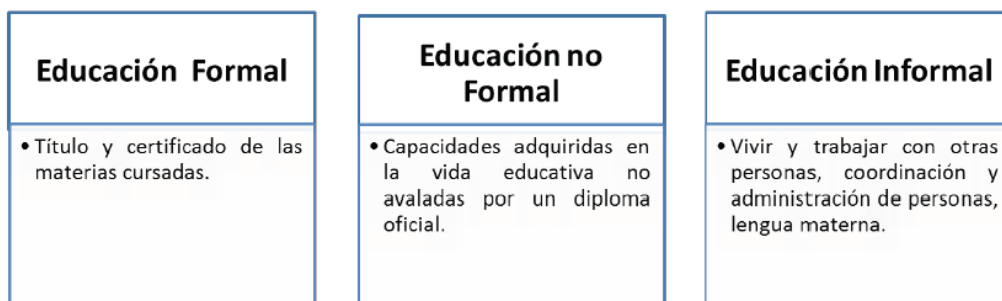


Figura 1. Modelo de currículum vitae europeo

Villaverde (1996), menciona en su artículo La Educación Ambiental formal y no formal que los mejores resultados de una educación ambiental se obtendrán al atender los tres tipos de educación, el autor sostiene que “Educar ambientalmente debe suponer, a nuestro juicio, contextualizar nuestros procesos educativos dentro de procesos más amplios que, en el campo social, refuercen los valores y formas de vida esenciales a la comunidad”. Significa asimismo entender la Educación conectada a los problemas económicos, a las opciones de crecimiento en una u otra dirección, que vive cada comunidad. Habituar el proceso educativo-ambiental viene a ser, en definitiva, insertarlo en el «corazón» de los problemas del desarrollo de cada grupo social, haciendo de lo educativo un motor para la reflexión crítica, las opciones libres y alternativas, las decisiones que comprometen. Así entendida, la E.A. no formal es parte constitutiva de los elementos que favorecen el desarrollo sostenible de una comunidad, y «transporta» en sí misma el germen de modos de entendimiento armónicos entre los seres humanos y su entorno y los seres humanos entre sí. Además, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa

Sectorial de Educación 2013 - 2018, establece que “la educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos y que “es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos” Federal, P. E. (2013).

El TNM, acorde a estas necesidades globales ha implementado un SGA que tiene como política

“establecer el compromiso de orientar todas las actividades del Proceso Educativo, hacia el respeto del medio ambiente; cumplir la legislación ambiental aplicable y otros requisitos ambientales que se suscriban, promover en su personal, clientes y partes interesadas la prevención de la contaminación y el uso racional de los recursos, mediante la implementación, operación y mejora continua de un Sistema de Gestión Ambiental, conforme a la norma ISO 14001:2004/NMXSAA-14001-IMNC- 2004. Y como objetivo general Crear una cultura de responsabilidad ambiental en el personal, estudiantes y partes interesadas” (Tecnológico Nacional de México, 2011).

Como parte de este SGA y de sus políticas el TNM Impulsa la certificación de los Institutos Tecnológicos, bajo las siguientes líneas de acción:

- La *implementación* del programa para arraigar la cultura del cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable del entorno.
- *Incorporar la certificación* en esta norma como una variable de clasificación dentro de las instituciones.

- *Formar auditores* en la gestión ambiental e iniciar el proceso de certificación.
- *Continuar el proceso de certificación internacional* de auditores líderes en gestión ambiental.
- *Incentivar la participación del personal* de los Institutos Tecnológicos en el proceso de certificación del sistema de gestión ambiental.
- *Incorporar en los concursos de creatividad y emprendedores* la categoría de proyectos para el desarrollo sustentable y cuidado del medio ambiente.

Para el 2011 el número de instituciones certificadas fue de 48: de ellas, tres Tecnológicos federales y 45 descentralizados, mientras que 60 Tecnológicos estaban en proceso de implementación del sistema. Finalmente, en 2012, un total de 121 Institutos Tecnológicos han logrado la certificación de su SGA con base en los criterios de la norma ISO 14001:2004. A su vez el Instituto Tecnológico de Puebla (ITP) desde el año 2010 implementa su SGA, teniendo como política "El Instituto Tecnológico de Puebla establece el compromiso de orientar sus procesos estratégicos, con responsabilidad y respeto al medio ambiente, cumpliendo con la legislación ambiental aplicable y otros requisitos; promoviendo la prevención de la contaminación y el uso racional de los recursos, mediante la implementación, operación y mejora continua de un SGA conforme a la norma ISO 14001:2004/NMX-SAA-14001-IMNC-2004" (Instituto Tecnológico de Puebla , 2014).

El SGA del ITP considera en su plan rector lo relativo a residuos sólidos, residuos peligrosos, manejo del agua, ahorro de energía y educación ambiental, y a la fecha se desarrollan actividades para el logro de las metas, en donde todos los miembros de la organización tienen asignadas sus responsabilidades y dentro de estos se considera de manera puntual a los alumnos, para los que se desarrollan actividades como: un programa de Servicio Ambiental en el que participan obligatoriamente todos los alumnos de nuevo ingreso; un programa de Educación Ambiental que consta de dos momentos:

- El primero consiste en una conferencia de sensibilización en el que se hace referencia a la singularidad del planeta en el universo y el impacto ambiental de la actividad humana.
- El segundo momento, consiste en actividades relacionadas con el cuidado del ambiente, que van desde siembra de árboles, riego de áreas verdes hasta recolección y separación de residuos sólidos urbanos en todas las instalaciones, y el manejo responsable de sustancias y residuos peligrosos, lo anterior con el objetivo de crear conciencia ambiental a través de actividades vivenciales y generar una cultura ambiental en los alumnos.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo considera por una parte la determinación y análisis de los Residuos Peligrosos generados, por lo que para la evaluación de RP generados se determina la cantidad y el tipo de RP generados en la organización educativa en el período 2006 - 2014; se emplea el método analítico de Duque F., (1996) y el método dialéctico de Covarrubias, F. (1995) para el tratamiento teórico.

Para aplicar el diagrama de procedimientos de RP para el manejo y disposición, se toma como referencia la Norma ISO 14001:2004, requisito 4.4.6 y Reglamento de la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de Residuos Peligrosos, emitida por la SEMARNAT dividido en 4 secciones: primero, se considera el responsable de residuos peligrosos; segundo, Jefes de Departamentos generadores de residuos peligrosos; tercero, Jefe de Departamento de Recursos Materiales y Servicios y cuarto, el prestador de servicios.

El procedimiento implica la aplicación correcta de las normas; NOM-052 SEMARNAT 1994; NOM-009-SCT 2/2009; NOM-011-SCT 2/2003; NOM 027-SCT 2/2009; NOM-054-SEMARNAT/1993; NOM-087-SEMARNAT-SSA1-2002.

El ITP está dado de alta como generador de residuos peligrosos ante Secretaría del Medio Ambiente Recursos Naturales, Delegación Federal, Estado de Puebla, con la Modalidad SEMARNAT-07-017, de conformidad a la Norma Oficial Mexicana NOM-O58-SEMARNAT-1993.

El proceso se cierra cuando el prestador de servicios hace entrega del manifiesto. Esto implica que los residuos peligrosos han sido confinados en las instalaciones del prestador de servicios. Una vez obtenido el manifiesto, el listado de residuos peligrosos confinados, son reportados en la bitácora de Control General de Residuos Peligrosos de la institución.

Con el registro y el manejo adecuado de los RP se informa a los responsables de las áreas y a los usuarios, con el objetivo de generar una conciencia, así mismo se informa de los procedimientos que deben seguir para el cumplimiento de las normas y procedimientos aplicables y de las metas establecidas por el SGA.

En una segunda etapa se evalúa el grado de apropiación y generación de hábitos por los alumnos, para lo cual se elabora un instrumento dirigido a los que cursan la materia de química.

Para el manejo de datos, se seleccionó una escala de valores, asignando un valor de 1 cuando el encuestado no proporciona respuestas o cuando su respuesta no sea correcta, el valor de 2 cuando el encuestado tiene no una idea precisa de lo que se le está preguntando, y se emplea el valor de 3 cuando el encuestado proporciona respuestas asertivas.

Para hacer el análisis en concordancia con el objetivo de la investigación, se clasifica la respuesta al programa de residuos peligrosos de acuerdo a una categorización; primero se considera el conocimiento; segundo la apropiación y manejo; y en tercer lugar la disposición de los actores seleccionados para integrar la muestra aleatoria estratificada no proporcional ya que los estratos contienen diferentes cantidades de elementos y a sus vez los elementos de los estratos tienen características diferentes, con lo que se proporciona un diagnóstico del nivel de conocimiento y apropiación del SGA relativo al manejo de RP por los alumnos y estar en posibilidades de establecer medidas de mejora.

3. RESULTADOS

En la cuantificación, se consideró un periodo de abril del 2009 a agosto del 2014, el retiro de residuos peligrosos generados en la institución educativa, como se muestra en la Tabla 2, en la que en la primera columna se indica el tipo de residuo según la clasificación de SEMARNAT establecida en el CRETIB; encontrando que el 75% de residuos peligrosos corresponde al tipo de sustancia toxica ;el 6.25 % de los residuos peligrosos retirados corresponden a las sustancias reactivas; el 6.25% corresponden a las sustancias corrosivos-reactivos-tóxicos; las sustancias tóxicas y reactivas corresponden al 6.25%; las sustancias tóxicas inflamables corresponden al

3.13%, de igual manera las sustancias biológicas infecciosas corresponden al 3.13%, donde se reportaron 29 áreas generadoras de residuos peligrosos y como se muestra en la Tabla 2, en esta misma tabla se informa que la cantidad total confinada por la empresa prestadora del servicio fue de 6.175 Toneladas.

Tabla 2. Residuos Peligrosos Generados en el ITP por área, en el periodo 2009-2014

| Características CRETIB | Cantidad generada (Kg) | Area | Año | | | | | |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------|------|------|-------|-------|------|
| | TOTALES | Descripcion | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| RPBI | 29.54 | Servicios Médicos | | 7.2 | 5.7 | 6.5 | 8.22 | 0.04 |
| T | 3 | Recursos Materiales | | | | | | 3.00 |
| T | 5 | Recursos Humanos | | | | | | 5.00 |
| T | 4 | Recursos Financieros | | | | | | 4.00 |
| T | 175.2 | Planeación y Vinculación | | | | 175.2 | | |
| T | 10 | Oficinas | 10 | | | | | |
| T | 51.015 | Metal Mecánica | | | 51.0 | | 0.015 | |
| T e I | 10 | Metal Mecánica | | | 10.0 | | | |
| T y R | 128 | Lab. Manufactura | | | | | 128.0 | |
| T | 17 | Oficina de Sistemas Certificados | | | 17.0 | | | |
| T | 361 | Depto. Sistemas y Computación | | | 349 | | | 12 |
| CRT | 100 | Lab. Química | 100 | | | | | |
| T | 13 | Lab. Química | | | 9.98 | 3 | | |
| R | 26 | Lab. Química | | | | | 3.75 | 22.8 |
| T | 64.8 | Lab. de Electrónica | | | | 64.8 | | |
| T | 1 | Lab. de Circuitos | | | | 1 | | |
| T | 14.5 | Tec. de Puebla | | 14.5 | | | | |
| T | 6 | Ingeniería Industrial | | | | 6 | | |
| T | 2 | Gestión de Calidad | | | | | | 2 |
| T | 33 | Servicios Escolares | | | | | 21 | 12 |
| T | 382 | Centro de Información | | | | | 382 | |
| T | 3 | Ciencias Básicas | | | 3 | | | |
| T | 27 | Comunicación y Difusión | | | | | | 27 |
| CRTI | 39.5 | Posgrado | 39.5 | | | | | |
| T | 200 | Posgrado | 200 | | | | | |
| T | 9.6 | Ciencias Económico Administrativas | | | 9.6 | | | 7 |
| RT | 20 | Electricidad y Electrónica | 20 | | | | | |
| T | 77 | Electricidad y Electrónica | | | 36 | 7.2 | 33 | |
| R | 65 | Electricidad y Electrónica | | | | | 37 | 28 |
| T | 3845.4 | Mantenimiento Eléctrico | 46.4 | | 1615 | 780 | 926 | 478 |
| T | 349 | Centro Cómputo | | | 349 | | | |
| T | 98.6 | Desarrollo Académico | | | 66.8 | 16.8 | | 15 |

Fuente: Elaboración propia (2015)

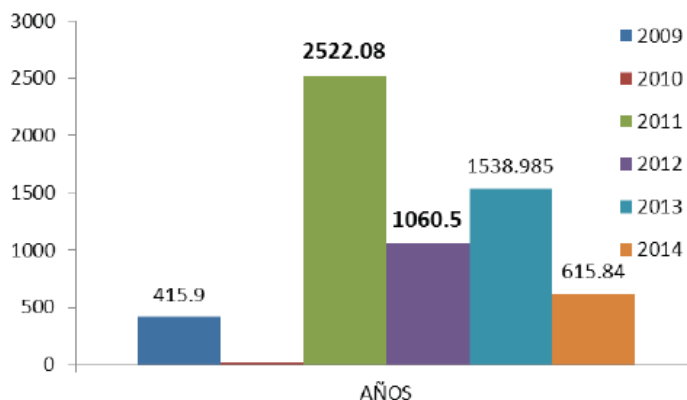
Se observa que en el año 2011 se reporta la mayor cantidad de retiro de residuos peligrosos y el año 2010 se hizo el retiro de 21.7 kg, los cuales son considerados como los límites máximos y mínimos de retiro durante los 6 años.

En el caso del departamento que generó la mayor cantidad de RP fue mantenimiento eléctrico con una cantidad total de 3845 kg en cada año durante los 6 años, mientras que el laboratorio de química ha retirado 139.53 kg en cada año durante los 6 años. Sin embargo tenemos los casos del centro de información el cual retiro en el año 2013, 382 kg por única ocasión y el centro de cómputo retirando 3489 kg en el año 2011 por única vez, y se tiene el caso extremo para el laboratorio de circuitos que en el año 2012 retiro 1 kg por única vez.

En cuanto al impacto ambiental observamos que los departamentos de Electricidad y Electrónica, así como el laboratorio de química han generado en total 91 kg de sustancias reactivas, esto quiere decir que son los departamentos que generan mayor impacto ambiental por el tipo de sustancia retirada, porque su nivel de riesgo está considerado entre los límites: (1 en caso de calentamiento, 2 inestable en caso de cambio químico violento, 3 puede explotar en caso de choque ó calentamiento y 4 puede explotar según el código de diamante), la cual se observa que va de poco peligroso a muy peligroso y conlleva a riesgos a la salud e impactos negativos hacia al ambiente.

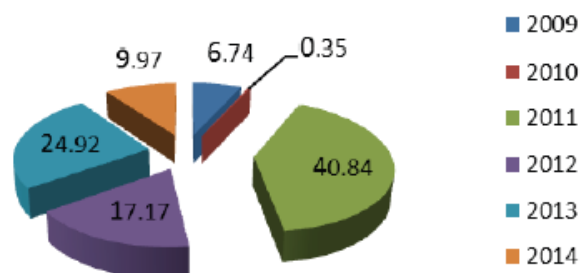
El laboratorio de química, posgrado y servicios médicos se han generado 408.59 kg durante los seis años las sustancias corrosivas, reactivas, tóxicas e inflamables. Con relación a su impacto ambiental podemos considerar que hay sustancias que se manejan con puntos de fusión bajos que oscilan entre los 93 °C hasta sustancias que alcanzan puntos de fusión de 25 °C y dentro de estos residuos generados también tenemos sustancias que son oxidantes, corrosivas y tienen riesgos biológicos los cuales son clasificadas en riesgos específicos según el código de diamante.

En relación a las sustancias tóxicas se cuantificó que son 24 áreas generadoras de 5.4 toneladas y que este retiro ha minimizado los impactos ambientales generados en la institución educativa.



Gráfica 1. Kilogramos de Residuos Peligrosos generados anualmente
Fuente: Elaboración propia (2015)

La grafica 2 está representando la cantidad de residuos peligrosos generados por año y expresados en porcentaje.



Gráfica 2. Porcentaje Anual de Residuos Peligrosos Generados, periodo 2009-2014
Fuente: Elaboración propia (2015)

Para la valoración de los alumnos, se estableció una muestra de 326 individuos de un total de 663, por lo que el instrumento se aplicó al 49.2%, teniendo un intervalo de confianza de 80, para un valor de Z de 1.28, las encuestas se aplicaron en el mes marzo de 2014.

En la Tabla 3 se puede observar que el valor más alto con el 82% es para la pregunta 8 en el que se refleja que no conocen el procedimiento para el manejo integral de residuos peligrosos, el 70% no saben que hay una disposición final de los residuos peligrosos que han sido generados dentro de la institución, el 64% dicen que en el instituto no se les proporcionó la información para el manejo correcto de los residuos, el 62% opinan que no recibieron información sobre la identificación, el 51% no recibieron información acerca del manejo de los residuos, el 48% no saben que la institución contrató a prestadores de servicio para el retiro de los RP, el 47 % no sabe si es o no generador de residuos peligrosos en el I.T.P.; el 46% no pueden dar un ejemplo por lo menos de un residuo peligroso, el 35% afirma depositar en cualquier parte sus residuos peligrosos o no sabe qué hacer con ellos; y el 34% no sabe que es un RP.

Tabla 3. Resultados de opinión de los alumnos encuestados en porcentajes.

| Pregunta | Escala | % | Escala | % | Escala | % |
|----------|--------|----|--------|----|--------|----|
| | 1 | | 2 | | 3 | |
| 1 | 114 | 34 | 120 | 36 | 92 | 27 |
| 2 | 153 | 46 | 101 | 30 | 72 | 21 |
| 3 | 158 | 47 | 81 | 24 | 87 | 26 |
| 4 | 170 | 51 | 110 | 33 | 46 | 14 |
| 5 | 209 | 62 | 83 | 25 | 74 | 22 |
| 6 | 216 | 64 | 87 | 26 | 23 | 7 |
| 7 | 119 | 35 | 72 | 21 | 135 | 40 |
| 8 | 275 | 82 | 37 | 11 | 14 | 4 |
| 9 | 234 | 70 | 55 | 16 | 37 | 11 |
| 10 | 161 | 48 | 114 | 34 | 51 | 15 |

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La evaluación y categorización de los RP generados en el ITP realizada mediante la aplicación institucional de la norma mexicana (norma ISO14001:2004 requisito 4.4.6), permitió conocer el grado de aceptación y cumplimiento al respecto del manejo de los RP, así mismo, con estos datos se podrá, cuantificar, analizar, orientar y fomentar por áreas, la prevención en su generación para evitar el impacto ambiental y promover la minimización y manejo adecuado de la generación de RP. Los resultados indican que en el laboratorios de química se ha trabajado sobre la conciencia ambiental, tal que los alumnos trabajan con las mínimas cantidades de sustancias y reactivos así como cuidando los recurso naturales de los cuales dispone para desarrollar prácticas de laboratorio, como es el uso del agua, uso de combustible, el cuidado del consumo de energía eléctrica, además de la disposición correcta en contenedores específicos para ser depositados en el almacén temporal y posteriormente ser retirados por la empresa prestadora del servicio; sin embargo se puede concluir que es necesario que se refuercen los aspectos de difusión de la información principalmente el procedimiento para el manejo de los RP, haciendo énfasis en el almacenamiento interno y la disposición final.

A su vez se puede también establecer que alrededor del 50% de los alumnos si tienen conceptos claros sobre el SGA y el manejo de RP, lo que impacta en su formación y perfil de egreso favoreciendo su quehacer como ingeniero que al desempeñarse en el sector laboral, participando de la solucionando los diversos problemas ambientales que se pueden presentar en la vida cotidiana y laboral.

BIBLIOGRAFÍA

1. Comité Técnico ISO/TC 207 Gestión Ambiental, Subcomité SC 1, Secretaría de gestión ambiental, 2005.
2. Dirección General de Educación Superior Tecnológica. 2013. *Tercera Asamblea General Ordinaria del Consejo Nacional de Directores De los Institutos Tecnológicos*.
3. Federal, P. E. (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 18. 4. Instituto Tecnológico de Puebla . (2014). *Instituto Tecnológico de Puebla*. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://www.itpuebla.edu.mx/Instituto/sistema-de-gestionambiental.html>
4. Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos, Publicada en el DOF 05-12-2014. Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C.; Dirección General de Normas de la Secretaría de Economía en el Diario Oficial de la Federación. Comité Técnico ISO/TC 207 Gestión Ambiental, Subcomité SC 1, Secretaría de gestión ambiental, 2005.
5. Ley general para la prevención y gestión de los residuos, publicada DOF 05-12-2014
6. Marcial Ayaipoma Alvarado. Ley General del Ambiente. 2014. Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C.; Dirección General de Normas de la Secretaría de Economía en el Diario Oficial de la Federación. Comité Técnico ISO/TC 207 Gestión Ambiental, Subcomité SC 1, Secretaría de gestión ambiental, 2005.
7. 8. Menéndez, M. D. C. R., & García, C. M. F. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, (85), 45-56.
8. Subsecretaría de Educación Superior, DGESEU. (2013). *Evolución de la matrícula en la Educación Superior Universitaria*. Obtenida el 12 de enero de 2015, de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/matricula.aspx>.
9. Tecnológico Nacional de México, (2011), *Plan Rector del SGA, Objetivos y metas Ambientales*. Obtenida el 12 de enero de 2015, de

[http://www.tecnm.mx/images/areas/calidad/SGASNEST/
MANUAL_SGA/ANEXO_4__PLAN_RECTOR_SGA_18_mayo.pdf](http://www.tecnm.mx/images/areas/calidad/SGASNEST/MANUAL_SGA/ANEXO_4__PLAN_RECTOR_SGA_18_mayo.pdf)

10. Torres, J. E. O., & Román, P. E. (2014). Perspectivas de educación ambiental en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Biológicas y Agropecuarias*.
11. Villaverde, M. N. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista iberoamericana de educación*.

USO DE LA MÚSICA EN EL MEJORAMIENTO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN ANATOMÍA VETERINARIA

Norma Angélica Sandoval Delgado, Alicia Loeza Corichi. María Eugenia Loeza Corichi, Salvador Jiménez Vallejo, José Reyes Rodríguez Flores

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. U de G.

RESUMEN

La música es considerada uno de los elementos clave para generar un clima mental adecuado que puede facilitar el aprendizaje. Con base en ello, se presenta un estudio sobre la influencia de la música en la generación de ambientes de aprendizaje propicios para el aprendizaje de la Anatomía Veterinaria. En el periodo escolar 2015 "A" (enero a junio), se evaluó el desempeño de dos grupos con un total de 85 alumnos. Un grupo fue expuesto a un ambiente musical variable (música clásica, gregoriana e instrumental) durante clases teóricas y prácticas. El otro grupo no fue expuesto a la música tanto en sus clases teóricas como prácticas. Para seleccionar la música, se realizó una encuesta previa entre los estudiantes para conocer si les gustaba o no escuchar música y el tipo de música preferida. Del grupo que trabajó con música, el 45% consideró que la música le permitió relajarse; al 36% la música le permitió realizar fácilmente actividades teóricas y prácticas; el 18% indicó que la música les ayudó a una mayor concentración en actividades de índole mental y el 9% consideró que la música no tuvo ningún efecto. El 54% señaló que la música clásica les permitió tener una mayor concentración; el 36% opinó que la música que seleccionaron les ayudó a concentrarse mejor y el 9% indicó que la instrumental es la que les dio mejores resultados. En el grupo sin música, el 36.4% manifestó que se sintieron presionados durante las clases teóricas y prácticas; el 27.3% refiere que logró estar concentrado; el 9% consideró que la ausencia de la música les favoreció. Los resultados muestran que la música influye para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje de la Anatomía.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se reconoce la necesidad de contar con una didáctica centrada en el sujeto que aprende, lo cual exige a los educadores encaminar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, en el cual se crean las condiciones necesarias para que los estudiantes no sólo se apropien de los conocimientos, sino que también se formen en valores, desarrollen habilidades y adquieran estrategias que les permitan funcionar de manera independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro profesional (Vides, 2014). Debido a esta necesidad, es preciso, entonces, utilizar en las aulas herramientas apropiadas para motivarlos a desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos, modos y formas en que aprenden (Sambrano, 2000).

Una innovación es una medida o cambio que es nuevo para la institución donde se implementa. Sin embargo, es necesario considerar que una innovación tiene que ser entendida dentro de su contexto. Por ello es fundamental considerar la flexibilidad de las estructuras y las prácticas educativas como premisa básica para su implementación pues solo así se pueden crear las condiciones que la favorezcan y faciliten (Ayuste *et al.*, 2012).

Las actuales perspectivas de la educación exigen educadores innovadores que busquen estrategias que permitan facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en sus alumnos y no simplemente transferir conocimientos. Díaz y Hernández (2010) definen las estrategias de aprendizaje como procedimientos flexibles que el docente utiliza en forma reflexiva para que el alumno aprenda significativamente y sea capaz de solucionar problemas y demandas académicas. Los autores mencionados invitan a los docentes a buscar esas alternativas novedosas que les permitan facilitar ese proceso de enseñanza aprendizaje en sus alumnos, buscando desarrollar un aprendizaje flexible, autoconsciente y potenciado para dar respuesta a la nueva sociedad de la información.

Si bien es cierto que esto es un desafío, un medio para lograrlo es la implementación de la música dentro de su labor educativa como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje. Por ello, el presente trabajo tiene el objetivo de evaluar el uso de la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Esto debido a que la música es uno de los elementos clave para generar un clima mental adecuado que puede facilitar el aprendizaje acelerado, ya que existen reportes de que el uso apropiado y efectivo de ciertos tipos de música (clásica, gregoriana e instrumental) favorecen el ambiente de aprendizaje (Gómez *et al.*, 1999).

Con base en lo anterior, se estudió el efecto de la música como elemento activador de aprendizajes significativos en equipos de trabajo en las prácticas de Anatomía Veterinaria, ubicados en el contexto de un Anfiteatro. Cabe hacer mención de que en esta asignatura se presenta un alto grado de dificultad e índice de reprobación elevado debido a la gran cantidad de conocimientos previos que se necesitan así como el manejo de aspectos teóricos de la misma

Así, este trabajo se planteó considerando que el docente debe propiciar actividades que fortalezcan, dinamicen y hagan atractivo el aprendizaje de la materia en comento.

2. TEORÍA

Los educadores han encontrado un mundo de posibilidades en el desarrollo de su práctica docente al integrar las estrategias de aprendizaje en el proceso cognitivo de los alumnos. Díaz y Hernández (2010) sugieren al docente buscar alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar permitiendo a sus alumnos alcanzar aprendizajes significativos. La integración de la música como una estrategia que facilite a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos se posibilita como una alternativa viable para desarrollar un proceso de aprendizaje efectivo y eficaz que lleve al estudiante a lograr su independencia.

El diccionario de la Real Academia Española define la música como el “Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente” (Diccionario de la Real Academia Española, 2013).

Para efectos de esta investigación se entenderá la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje, a la aplicación que haga el maestro de este arte en el aula, desarrollando aprendizajes significativos en todo momento, antes, durante y después. Tomando en cuenta los siguientes indicadores:

Uso de la música en su función ambiental, informativa, expresiva y reflexiva.

Uso de la música como elemento facilitador del movimiento y para crear contextos imaginarios; como elemento de anclaje memorístico, como elemento evocador y anticipatorio así como elemento de encadenamiento y transición.

Para Gento y Lagos (2012) la música va más allá de una definición, más que una materia para ser estudiada, es más que un medio de expresión y comunicación. Estos mismos autores, consideran

que dentro de la educación, la música puede ser un recurso que permite estimular una gran variedad de facultades inherentes a la vida humana, tales como la creatividad, la abstracción, la imaginación, la memoria, el orden, razonamiento lógico y matemático así como el compromiso personal. De esta forma se capacita al ser humano en varias facetas de la vida, como pueden ser el conocimiento, los sentimientos, la valoración e incluso la valoración, apreciación e interpretación del hecho sonoro. Estos autores relacionan el hecho del crecimiento social y cultural de los individuos con el fenómeno que detona la música.

La música puede ser utilizada para establecer la transición de los diferentes momentos en que desarrolla una clase. Así, en una sesión de clase esta puede indicar el comienzo de las actividades así como el final de la clase. De igual manera puede señalar la entrada hacia un estado de relajación así como para la apertura y el final del contexto imaginario en que se desarrolla la sesión (Schuster y Gritton, 1995).

De acuerdo a los resultados de Ordoñez *et al.* (2011) el uso de la música clásica auxilia en la relajación cerebral logrando una mejor interconexión sináptica con lo cual se incrementa la velocidad del proceso de asimilación debido a las bajas amplitudes que experimenta este tipo de música.

Coincidimos con lo expresado por Díaz y Hernández (2010) de que el educador debe buscar alternativas novedosas, para desarrollar aprendizajes significativos en sus alumnos. También en el hecho de que el maestro debe facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en sus alumnos brindándoles los instrumentos y herramientas necesarias para que puedan acceder al aprendizaje con mayor facilidad. Tal es el caso de la utilización de la música como facilitador del aprendizaje de la Anatomía Veterinaria.

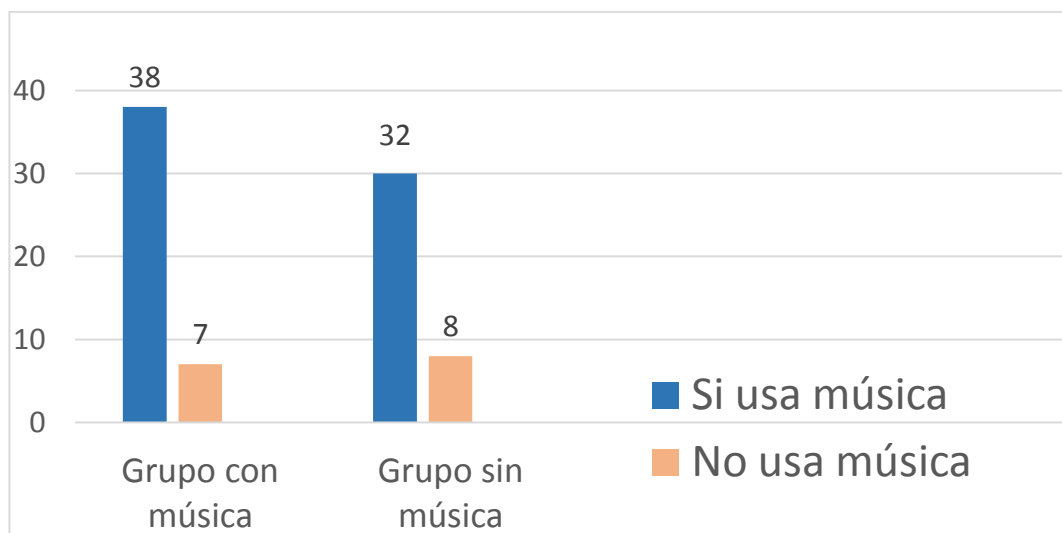
El objetivo general del presente trabajo es el de evaluar el uso de la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula en la materia de Anatomía Veterinaria.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Se trabajó con dos grupos de Anatomía Veterinaria, con un total de 85 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años.

Ambos grupos fueron elegidos al azar para que en uno de ellos se hiciera uso de música en clases teóricas y prácticas (45 alumnos). En el otro grupo se realizaron estas actividades sin música (40 alumnos).

Se identificó que los alumnos para ambos grupos utilizan la música durante sus horas de trabajo y estudio en casa, encontrándose que el 85 % hacen uso de esta en las circunstancias antes mencionadas en tanto que para el grupo de control el uso de la música dentro de sus actividades escolares en casa fue del 80 % (Gráfica 1).



Gráfica 1. Uso de la música por los estudiantes durante sus horas de estudio en casa.

Dado el objetivo del trabajo, se hizo imprescindible considerar las preferencias musicales de los integrantes del grupo experimental, lo cual se indagó a través de una encuesta. Se encontró que la música del tipo Rock Pop es la mayormente escuchada (17 alumnos), seguida de la música Folklórica, de Electrónica, Reggae y Cubana (14 alumnos cada una). La música Clásica y la Instrumental (9 alumnos cada una) resultaron ser las menos escuchadas al igual que los cantos gregorianos (5 alumnos).

Con base en estos indicadores y lo reportado en la literatura, se decidió emplear en el aula música clásica, instrumental, Pop y Rock tomando en cuenta, la variación del volumen.

Para el grupo experimental se implementó el uso de la música en el aula, en dos situaciones clave: durante la desarrollo de las clases teóricas y durante la práctica en el anfiteatro.

Adicionalmente se realizó una práctica operativa donde el grupo experimental se enfrentó a la resolución de problemas mentales, inmersos en un ambiente musical variable; esto con la finalidad de establecer su nivel de concentración con respecto al tipo de música utilizada.

Al final de cada sesión de trabajo se realizaron entrevistas a los alumnos para monitorear las sensaciones que les provocó el trabajar con música durante la clase y conocer sus impresiones.

En cada sesión, además, se realizó una video-filmación para obtener elementos adicionales de análisis. Para ello se les explicó a los grupos la finalidad de esto, solicitando su autorización expresa para ser grabados.

Para el grupo de control el desarrollo de las clases teóricas y durante la práctica en el anfiteatro se realizaron sin música pero no contaron con la actividad práctica operativa.

La música utilizada durante las clases teóricas y prácticas fue la siguiente:

Clásica: Concierto no. 4 para violín en D mayor, Sinfonía Concertante para violín y viola (Mozart); Las 4 estaciones, Concierto para mandolina RV 532; concierto para violín y órgano RV 542,

Concierto para cello RV401 (Vivaldi); Canon (Pachelbel); Adagio (Albinoni); Concierto para violín y oboe (Bach); Vals del minuto (Coplan); Cantos gregorianos, etc.

Instrumental: tema de Nadia (Varzon-Bitkin jr); Eternal flame (Hoff); Zorba el griego (Herb Albert & Tijuana Brass); Ballade for Adeline, Love story, Candle in the wind, Another day in Paradise, Yesterday (R. Clayderman).

Pop Rock: The Beatles; Paradise, In my place, Clocks, The Scientist, 2000 miles (Coldplay), You don't bring me flowers, September morning (Neil Diamond)

Rock: Every breath you take, Wrapped around your finger (The Police), Come as you are, (Aneurism), Half the man (Nirvana), If you leave me now (Chicago); Im not in love (10cc), , etc.

4. RESULTADOS

De acuerdo a las entrevistas realizadas, los alumnos en la clase teórica toleran un volumen más elevado en comparación con la práctica en el anfiteatro. Algunos alumnos mencionaron que la música clásica propuesta les aburría y sugirieron la música que a ellos les relajaba y que además les ayuda a activarse físicamente.

Tomando en cuenta las sugerencias de los alumnos se utilizó música que ellos mismos propusieron. En la práctica operativa, la actividad se dividió en dos ejercicios con una duración aproximada de 60 minutos cada uno.

En la primera actividad se proporcionó a los alumnos que conformaban un equipo de aprendizaje, una hoja impresa con un problema a resolver de tipo teórico-práctico y otro de tipo espacial (localización anatómica de diversas vísceras). En el segundo ejercicio se les entregó un solo problema de razonamiento y conocimientos generales de Anatomía Veterinaria. El tipo de música que se utilizó en cada actividad se presenta a continuación:

Actividad 1:

Música clásica: Mozart (Concierto para violín Allegro y Sinfonía No. 4, Molto Allegro.)

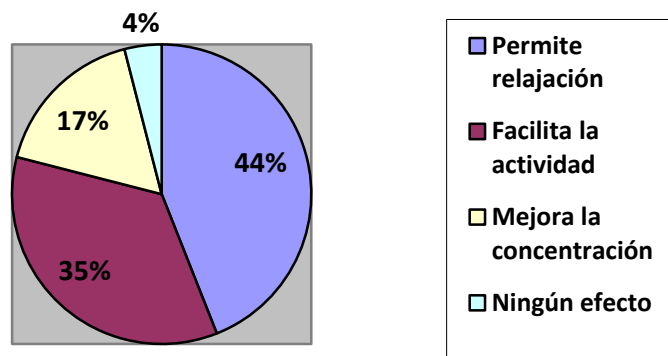
Música instrumental: Frank Sinatra (New york, New york.), R. Clayderman (Piano), Paul Anka (A mi manera)

Música rock, Nirvana (Come as you are, Half the man)

Actividad 2: Sin música.

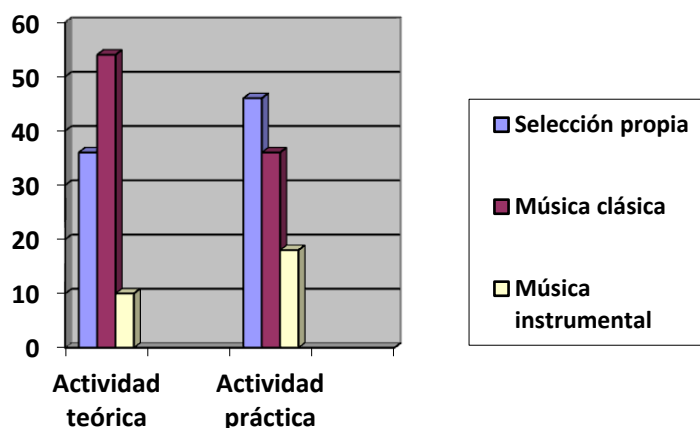
Los resultados de las encuestas aplicadas después de las actividades fueron las siguientes:

El 44% de los alumnos consideró que la música le permite relajarse; el 35% comentó que la música les permitió realizar más fácilmente la actividad e incluso se sintieron inmersos en un ambiente de superación; el 17% indicó que la música les ayuda a tener una mayor concentración en actividades de índole mental y el 4% consideró que la música no tuvo ningún efecto (Gráfica 2).



Gráfica 2. Sensación respecto al uso de la música en el aula durante la actividad teórica.

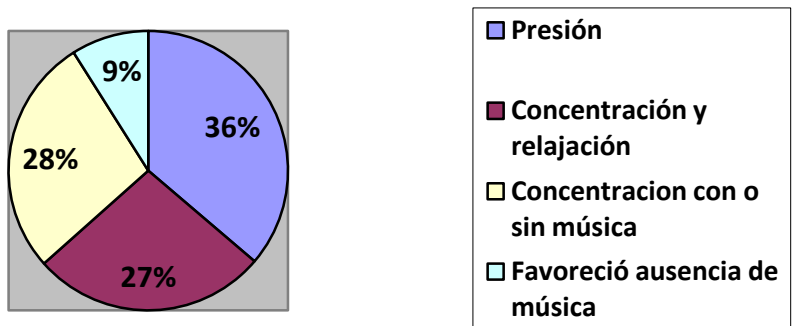
Por otro lado el 54% consideró que la música clásica les permitió tener una mayor concentración al momento de realizar la actividad teórica; el 36 % opinó que la música que seleccionaron ellos mismos les ayudó a concentrarse mejor y el 10% indicó que es la música instrumental la que les dio mejores resultados. Para la actividad práctica, el 46% señaló una actividad de mejora con la selección propia de música; el 35% indicó una mejora en esta actividad con la música clásica y solo el 18% comentó que tiene esta sensación de mejora con la música instrumental (Gráfica 3).



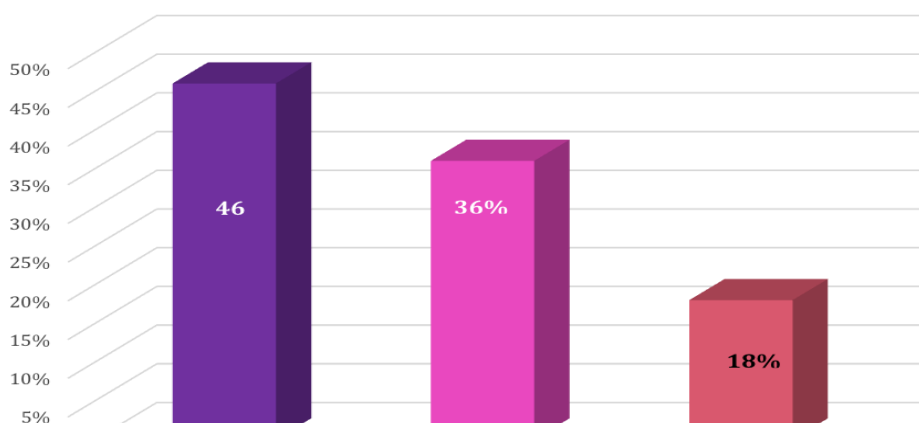
Gráfica 3. Mejora de la concentración por tipo de música en actividad teórica y práctica.

Con respecto al grado de activación física, el 45% coincidió que la música que ellos seleccionaron les hizo sentirse con mayor actividad física; el 36% comentó que la música clásica les hizo centrarse mejor en la actividad; el 18% consideró que la música instrumental les hizo estar más activos al encontrarla alegre.

En el caso de la actividad sin música el 36% de los alumnos manifestó que se sintieron presionados al momento de realizar las actividades y les hizo recordar el mismo ambiente que se vive en un día de examen; el 27% refirió que logró estar concentrado y hasta cierto punto relajado; el 28% opinó que pudieron concentrarse de la misma forma en ambas situaciones (con música y sin ella), el 9% consideró que la ausencia de la música les favoreció (Gráfica 4). Finalmente el 46% de la población prefirió la música clásica, pues los alumnos comentaron que les ayuda a concentrarse y a pensar mejor al momento de llevar a cabo actividades mentales. El 36% consideró que la música sugerida por ellos tuvo un impacto positivo en el desempeño de las actividades de tipo mental (Gráfica 5).



Gráfica 4. Sensación para la actividad de razonamiento sin música



Gráfica 5. Sensación para la actividad mental con música

5. CONCLUSIONES

La música es un factor importante para modificar el clima mental de aprendizaje, ya que puede tener efectos benéficos cuando se emplean las condiciones adecuadas. No obstante, es un factor en contra cuando no se toma en cuenta la selección de música idónea, así como el volumen óptimo de la misma.

La música propuesta por los profesores es recomendable para generar un ambiente de relajación durante la clase e incluso durante los exámenes. Por otro lado la música sugerida por los alumnos, les permitió sentirse con mayor energía física y estimulados para la actividad. Sin embargo, reconocen que la música clásica les permitió una mayor concentración.

En resumen podemos considerar que la mejor música a utilizar en la generación de un clima mental adecuado es aquella que permite que la persona se relaje a tal grado de hacer posible un aprendizaje significativo.

Se recomienda el uso de la música clásica porque permite una mayor interconexión neuronal facilitando así la velocidad en el aprendizaje ya que éste último de vuelve más ameno para los alumnos. Pero también, debe tomarse en consideración la música que los alumnos pueden proponer para propiciar un ambiente de relajación con el que ellos se sientan confortables.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ayuste, A., Gros, B. y Valdivielso, S. "Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica". En: García A., L. (Ed.) "Sociedad del conocimiento y educación". Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. 2012, p. 28.
2. Díaz B. y Hernández, G., "Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición". En estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. (3a. Edic.) McGraw-Hill. México. 2010, pp. 231-249.
3. Diccionario Real Academia Española. 2013. En [red] Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=m%C3%BAstica>
4. Gardner, H. "Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica". Barcelona, España. Paidós Ibérica. 1995, pp. 225-230.
5. Gento P., S. (Coord). y Lago C., P. "La musicoterapia en el tratamiento educativo de la diversidad". Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. 2012, pp. 6-8.
6. Gómez, J.P.R., Molina R., A. y Ontoria, P., A. "Clima mental de estudio-aprendizaje y mejora del rendimiento". En: Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Gómez, J.P.R., Molina R., A. y Ontoria, P., A. Narcea. Madrid, España. 1999, pp. 65
7. Ordoñez E., Sánchez, J., Sánchez, M., Romero, C., y Bernal, J. (2011). Análisis del Efecto Mozart en el desarrollo intelectual de las personas adultas y niños. Revista electrónica de ciencia y tecnología Ingenius, No. 5, 45-54. [En red] Disponible en: <http://www.ups.edu.ec/documents/2497096/2497485/Art3.pdf>
8. Schuster, D.H y Gritton, C.E. "Técnicas efectivas de aprendizaje". Grijalbo. México, D.F. 1995, pp. 210.
9. Sambrano, J. "Super aprendizaje transpersonal". Alfaomega. México, D.F. 2000, pp. 15.
10. Vides R., A.M. "Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje". Guatemala de la Asunción, Guatemala. Tesis de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar. 2014, pp. 1-2.

LA FAMILIA COMO BASE DE LA EDUCACIÓN PARA NIÑOS DE COMUNIDADES RURALES.

Leticia Guadalupe Navarro Moreno¹ y Sadia Joyce Méndez Velasco¹

¹Universidad del Papaloapan, Campus Tuxtepec. Av, Circuito central No 200. Colonia Parque Industrial, Tuxtepec, Oaxaca. C. P. 68301.

RESUMEN

La familia y la sociedad son la base de la educación de un país. Estos dos factores resultan de gran importancia e influyen en el desempeño de los estudiantes en la mayoría de las regiones del mundo. En México y dentro de las comunidades rurales la familia es la clave del éxito de los niños que cursan la educación básica (primaria). Muchos de los factores implicados incluyen la participación de los niños dentro de las actividades familiares como el sustento familiar, por lo cual el niño o el adolescente debe trabajar en alguna actividad que lo desvía de sus tareas escolares; el cuidado de los hermanos menores y la adquisición de roles diversos dentro del núcleo familiar. En un estudio realizado en una comunidad indígena del estado de Oaxaca se midieron algunos factores que pueden influir en el desempeño de los alumnos dentro del salón de clase y, principalmente, en un proyecto denominado "La ciencia en tu comunidad" cuyo objetivo primordial es acercar a los niños de esta comunidad a la ciencia y al conocimiento que esta genera. Entre los resultados se observó que los alumnos, en general, tienen roles familiares que los hacen faltar a clases, muchos de ellos carecen de una alimentación completa, de ropa y calzado adecuados. En los hogares no existen libros ni apoyos necesarios para que los alumnos realicen las diferentes actividades escolares y si los alumnos llegan a terminar la escuela primaria, en su mayoría se dedicarán a labores familiares o se irán a buscar trabajo a otros estados del país o a Estados Unidos. Lo anterior resulta de suma importancia ya que si se tomaran en cuenta dichos factores, se podría mejorar la calidad de vida y de educación de los niños de primaria.

1. INTRODUCCIÓN

La familia como institución cultural y producto social, se encuentra altamente influida por las transformaciones de las estructuras sociales que ocurren en su entorno. El impacto de estas influencias se puede observar tanto en las propias estructuras familiares, como en las formas de vida cotidiana que las familias adquieren. Desde que un recién nacido llega a una familia (incluso desde la gestación), comienza este proceso de integración a la cultura, a través de la cual se le va condicionando a seguir y retroalimentar las pautas y/o normas vigentes en el respectivo medio social. En este sentido, las familias van modelando el comportamiento y las creencias de los niños, conforme a sus propios patrones culturales, los cuales se constituyen en los puntos de apoyo del individuo, en la formación de su propio marco valórico a medida que se hace autónomo y se va relacionando con otros grupos (1).

El impacto de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas ha sido de tal magnitud que, de alguna manera, nos ha encontrado sumidos en un asombro casi acrítico. Sin embargo, la mayor parte de los beneficios de la ciencia y de la tecnología están desigualmente distribuidos; esto se traduce en inequidad e injusticia entre países y dentro de ellos se conoce la existencia y permanencia de grupos excluidos del conocimiento científico y del uso de sus beneficios, exclusión por pertenencia a etnias, sexo, grupos sociales o geográficos. La ciencia y la tecnología deben responder, no sólo

a las necesidades de la sociedad para posibilitar la mejora de las condiciones de vida de la mayoría de la población que vive en situaciones de pobreza extrema, sino que, además, los avances científicos deben ser bien utilizados por los ciudadanos y ciudadanas y para que esto sea posible deben conocerlos. En ese sentido la educación científica ocupa un lugar clave para mejorar la calidad de la vida y de la participación ciudadana (2).

La idea de relevancia de la ciencia escolar es clave para facilitar la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Hay diversos puntos de vista –aunque no todos sean necesariamente incompatibles entre sí– a la hora de responder a la pregunta de *para qué es relevante la ciencia escolar*, que se corresponden a la vez con distintas finalidades de la enseñanza de las ciencias, algunas de las cuales tienen que ver con la idea más amplia de educación científica para la ciudadanía y otras no. Por ejemplo, pueden formularse finalidades de la enseñanza de las ciencias de carácter útil y eminentemente práctico (conocimientos de ciencia que pueden hacer falta para la vida cotidiana), democráticas (conocimientos y capacidades necesarios para participar como ciudadanos responsables en la toma de decisiones sobre asuntos públicos y polémicos que están relacionados con la ciencia y la tecnología) o para desarrollar ciertas capacidades generales muy apreciadas en el mundo laboral (trabajo en equipo, iniciativa, creatividad, habilidades para comunicarse, etc.) y no solamente propedéuticas (conocimientos para proseguir estudios científicos) (3).

En la investigación sobre el aprendizaje de la ciencia, una perspectiva que ha tenido un gran impacto es la que asume el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual. En ella se considera que éste es un proceso en el que los niños reorganizan sus conocimientos con el objeto de comprender los conceptos y los procesos de la ciencia de una forma más completa. Estos conocimientos se generan durante su desarrollo, al ir adquiriendo una comprensión de los fenómenos naturales basada principalmente en experiencias interpretadas a través de su sentido común. De tal forma que, en la medida en que los niños van creciendo, este proceso cada vez es más complejo. Teorías recientes sobre el aprendizaje de las ciencias consideran el cambio conceptual como un proceso de construcción desde una perspectiva multidimensional en la que para comprender estos cambios deben tomarse en cuenta otros aspectos, además de los cognitivos, como los afectivos y sociales (4).

La educación se ve influenciada por una serie de factores, mismos que incluyen los sociales, económicos, culturales y familiares. Éstos traen como consecuencia que algunos niños logren obtener una educación de mayor o menor nivel que otros.

En México estas diferencias se pueden constatar en cualquier estado de la República, ya que en todos existen zonas urbanas y zonas marginadas o rurales. Las primeras cuentan con mejores condiciones académicas, mismas que incluyen escuelas, profesores, métodos de enseñanza, centros de apoyo escolar (bibliotecas, hemerotecas, museos, etc.) y tecnologías modernas como Internet y otros medios electrónicos de comunicación. De la misma manera, el apoyo económico y moral que estos estudiantes reciben por parte de sus padres resulta suficiente para cubrir las exigencias materiales y personales que requiere el proceso educativo. Los niños de las ciudades se encuentran mejor informados y los apoyos de orientación resultan abundantes y de buena calidad.

En contraste con lo anterior, las escuelas de las comunidades rurales se encuentran inmersas en las condiciones más precarias del país. Muchos de los beneficios mencionados en el caso anterior son nulos en estas comunidades. Por lo general los niños asisten a escuelas con un solo grupo por grado o a escuelas multigrado (conformadas por una sola aula en la cual el profesor presta atención a niños desde preescolar hasta sexto de primaria, llevando a cabo los papeles tanto académicos como administrativos). La educación en estas comunidades resulta muy diferente debido a que el ambiente cultural determina de manera total el rol que cada individuo lleva a cabo

dentro de su núcleo social, lo cual influye de manera contundente en las oportunidades de educación de los niños y los adolescentes (5).

Debido a lo anterior, se puede afirmar que las desigualdades educativas recaen en el origen social del estudiante. Se ha descrito a las escuelas rurales como aquellos establecimientos educacionales que se encuentran ubicados en zonas agrarias o campesinas alejadas de las zonas urbanas y en donde generalmente se habla alguna lengua de origen prehispánico (6). Algunas organizaciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEJAL) las catalogan como las de “peor calidad” en el país, ya que en ellas se destacan el bajo nivel educativo y las deficientes instalaciones que tienen dichas escuelas (7).

El inadecuado modelo educativo en zonas rurales radica principalmente en calendarios y horarios que no toman en cuenta los ciclos agrícolas y migratorios ni las obligaciones familiares que muchos de estos niños tienen: trabajar y cuidar a sus hermanos menores. Las escuelas rurales indígenas pueden ser completas, lo cual implica un grupo por grado atendido por su propio profesor; y multigrado lo que significa que los alumnos de primero a sexto grado son atendidos por el mismo maestro quien hace las veces de educador y de director, atendiendo simultáneamente las actividades académicas y administrativas. Los métodos de aprendizaje de estas escuelas varían de manera significativa ya que en general las primeras utilizan el método tradicional y las segundas aplican la estrategia conocida como “comunidad de aprendizaje”, en donde los alumnos de los grados superiores aprenden de su profesor y a su vez enseñan a los alumnos de grados inferiores (8). A lo largo del desarrollo de este proyecto, y gracias al empeño de todos los niños implicados en el mismo, la responsable de este trabajo juzga pertinente poner en duda lo expuesto por varios autores en relación a la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales, ya que más de 400 niños han demostrado que aún bajo sus condiciones socioeconómicas han obtenido el mismo rendimiento en relación a su educación en ciencias que la que se encontró en los alumnos de la escuela particular de la Ciudad de México. Por ello se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que los niños poseen las características necesarias para acercarse a la ciencia aun cuando vivan bajo condiciones de pobreza extrema (5, 6).

2. PARTE EXPERIMENTAL

Durante este trabajo se evaluaron algunos de los factores que pueden afectar el proceso de aprendizaje de las ciencias siendo uno de ellos el aspecto socioeconómico. Este fue evaluado utilizando un cuestionario adaptado para este proceso conocido como “Cuestionario Estadístico para Aspirantes” el cual evalúa la calidad de vida de los estudiantes así como sus motivaciones y rendimiento académico, mismo que fue contestado por los padres de familia o los tutores de los alumnos, durante varios ciclos escolares (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, hasta 2013-2014) en diferentes escuelas primarias rurales bilingües de las localidades de San Isidro Naranjal, Plan de Águila y San Felipe, localizadas en el Distrito Tuxtepec, en el estado de Oaxaca.

En total se establecieron 85 preguntas que fueron distribuidas en seis secciones para abordar los temas de la identificación de los alumnos y sus padres, la historia escolar, las características socioeconómicas del medio familiar, las características de la vivienda, las actividades extraescolares y las opciones y motivaciones para el estudio. Lo anterior se estableció debido a que se sabe que el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos, los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que leen, la estimulación para explotar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos.

Posteriormente se inició el estudio de otros factores como el maltrato de los alumnos por los profesores o por los mismos alumnos y las costumbres de las comunidades que afectan este proceso. Para ello se aplicó un cuestionario conformado por 31 preguntas las cuales fueron

agrupadas en las siguientes categorías: situación familiar, estructura familiar, aspiraciones profesionales, aspiraciones personales y relaciones interpersonales.

3. RESULTADOS

Al llegar a dar clase de ciencia a las diferentes comunidades rurales, se pudo observar que el comportamiento de los miembros de las mismas, varía en función de la localización de las poblaciones y del grado de integración de las familias que las conforman. Por ejemplo los niños de la comunidad de Plan de Águila se caracterizan por su alto grado de pobreza y marginación, los bajos recursos con los que van a la escuela y porque sus familias se encuentran bien conformadas, es decir el grado de migración es muy bajo y ellos tienden a mantener la integridad de su familia a pesar de las circunstancias, es por ello que un gran porcentaje de los niños de esta comunidad no tienen problemas con sus compañeros. Al contrario, los niños de la comunidad de San Isidro Naranjal, en donde la desintegración familiar es mayor, el número de problemas entre los alumnos con los profesores y los alumnos con sus compañeros es mayor. Este comportamiento se ha observado desde el inicio del proyecto de investigación "La ciencia en tu comunidad" desde 2007 a la fecha.

Como resultado del análisis de estos datos se detectó que un porcentaje elevado de alumnos de una de las comunidades conocida como San Isidro Naranjal se encuentran viviendo en familias disfuncionales lo cual resulta del alto grado de migración de los habitantes de esta región. Los alumnos viven con uno solo de los padres (aproximadamente 30%), con otros parientes como tíos o abuelos (aproximadamente 50%) y muy pocos son integrantes de familias completas. La mayor parte de los niños viven en condiciones de pobreza extrema ya que cuentan con piso de tierra, techo de palma, no tiene televisión, radio o computadora, no cuentan con libros o enciclopedias para consultar, no cuentan con agua potable, baño o regadera y su alimentación se basa en tortillas, frijoles y arroz. No obstante otro porcentaje vive en condiciones medias debido al dinero que sus parientes que se encuentran trabajando fuera de la localidad les mandan, cuentan con camionetas, televisiones, radios, computadoras, techos, paredes y pisos de materiales como cemento o madera tallada de cedro y han adoptado costumbres extranjeras tanto de celebraciones como de modos de vida. En esta comunidad los problemas sociales han aumentado lentamente, un ejemplo de ellos es la alta tasa de embarazos jóvenes que terminan en celebraciones matrimoniales entre jóvenes que no han terminado ni la secundaria, lo cual contribuye a la disminución del nivel educativo de la región.

En contraste, los alumnos de la comunidad de Plan de Águila se encuentran catalogados con un grado de pobreza extrema ya que más del 80% viven en casas sin piso firme, con techos de lámina o palma, sin agua potable, sin baño, y con un nivel económico bajo, sin embargo en esta población el nivel de migración es muy bajo, lo que quiere decir que los niños viven en familias completas conformadas por padres e hijos. Los niños de esta comunidad son bastante colaborativos entre ellos y por lo general los mayores ayudan a los pequeños en las diferentes actividades académicas. Los padres de familia se encuentran bien integrados en las actividades escolares y en conjunto deciden los procedimientos a seguir para colaborar en la educación de sus hijos.

Cuando los niños contestaron las preguntas de su cuestionario se pudo observar que una de las características de los niños de las comunidades rurales es que deben colaborar con los ingresos de su hogar por lo cual muchas veces faltan a las escuelas y prefieren vender o trabajar en diferentes actividades para obtener recursos y colaborar con la economía familiar. Aunado a lo anterior se ha observado que los niños mayores deben hacerse responsables de los hermanos menores aun cuando se encuentren en la escuela. Estas actividades traen como consecuencia que los alumnos falten a las clases de manera regular afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los fenómenos anteriores se encuentran más marcados entre los estudiantes de la escuela Josefa Ortiz de Domínguez que en los niños de la escuela José María Morelos.

Las siguientes tablas representan los resultados obtenidos de las respuestas de los niños de quinto y sexto grado de la comunidad de San Isidro Naranjal durante el ciclo escolar 2011-2012.

La tabla 1 presenta la situación familiar y la estructura familiar, los números representan el porcentaje de respuestas afirmativas. Los datos muestran que los niños sienten que su mamá los quiere, sus papás no pelean y que un porcentaje de ellos trabajan en Estados Unidos junto con sus hermanos, por lo cual su estructura familiar cambia ya que de estar conformada por mamá, papá e hijos cambia al integrar a los tíos, los abuelos o por que la imagen paterna la toman los hermanos hombres que quedan dentro de la estructura familiar. Este comportamiento es semejante en los alumnos de quinto y de sexto.

Tabla1. Situación y estructura familiar de los alumnos de quinto y sexto grado del ciclo escolar 2011-2012.

| SITUACIÓN FAMILIAR | Quinto año | Sexto año |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | (% de respuesta afirmativa) | (% de respuesta afirmativa) |
| Mi mamá me pega | 26 | 39 |
| Mi papá me pega | 24 | 15 |
| Mi mamá me quiere | 100 | 100 |
| Mi papá me quiere | 96 | 90 |
| Mis papas pelean | 19 | 0 |
| Mis papas se quieren | 100 | 92 |
| Mamá trabaja en casa | 96 | 100 |
| Papá trabaja en casa | 40 | 0 |
| Papa trabaja en E. U. | 17 | 27 |
| Hermanos trabajan en E. U. | 29 | 19 |
| ESTRUCTURA FAMILIAR | Quinto año | Sexto año |
| | (% de respuesta afirmativa) | (% de respuesta afirmativa) |
| Vivo con mamá | 93 | 100 |
| Vivo con papá | 93 | 67 |
| Vivo con tíos | 19 | 5 |
| Vivo con abuelos | 33 | 19 |
| Vivo con mis hermanos | 74 | 100 |

Dentro de las aspiraciones profesionales, la tabla 2 muestra que en general los alumnos de los dos grupos quieren aumentar sus ingresos ya sea trabajando o adquiriendo alguna profesión. Sin embargo lo anterior no lo vislumbran dentro de su comunidad sino de la misma manera en como la han conseguido algunos de los miembros de la comunidad al migrar a Estados Unidos, por lo que no aspiran a quedarse dentro de sus comunidades. Este hecho resulta muy alarmante ya que durante el tiempo que los estudiantes han emigrado, dentro de la comunidad se han observado casos en los que los jóvenes que regresan a las comunidades han cambiado su forma de ser y han adquirido nuevos hábitos tanto alimenticios como de comportamiento, muchos de los cuales, en la mayoría de los casos, han resultado perjudiciales tanto para ellos como personas como para su familias y comunidades.

Tabla 2. Aspiraciones profesionales de los alumnos de quinto y sexto grado del ciclo escolar 2011-

| ASPIRACIONES PROFESIONALES | Quinto año (% de respuesta afirmativa) | Sexto año (% de respuesta afirmativa) |
|--|---|--|
| Quiero ser rico | 67 | 95 |
| Quiero ser pobre | 38 | 0 |
| Quiero ser profesionista | 89 | 95 |
| Quiero permanecer dentro de mi comunidad | 32 | 34 |
| Quiero trabajar en E. U. | 91 | 82 |

2012.

El gusto por la lectura, la escritura y el estudio se vio más manifestado en los alumnos de sexto año que en los de quinto. Este hecho se muestra en la tabla número 3 y fue notorio dentro de las sesiones de trabajo en las que los niños participaron semana tras semana.

Tabla 3. Aspiraciones personales de los alumnos de quinto y sexto grado del ciclo escolar 2011-2012.

| ASPIRACIONES PERSONALES | QUINTO (% de respuesta afirmativa) | SEXTO (% de respuesta afirmativa) |
|-------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Me gusta leer | 57 | 83 |
| Me gusta escribir | 96 | 83 |
| Me gusta estudiar | 74 | 82 |

Tabla 4. Relaciones interpersonales de los alumnos de quinto y sexto grado del ciclo escolar 2011-2012

| RELACIONES INTERPERSONALES | QUINTO (% de respuesta afirmativa) | SEXTO (% de respuesta afirmativa) |
|----------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Me gusta jugar | 96 | 100 |
| Me gusta bailar | 61 | 45 |
| Tengo muchos amigos | 47 | 90 |
| Tengo muchas amigas | 76 | 65 |
| Me gusta que me regañen | 4 | 0 |
| Me gusta que me peguen | 4 | 0 |
| Me gusta pegar | 51 | 53 |

Finalmente a los niños se les realizaron preguntas relacionadas con los aspectos sociales de su vida. Los alumnos contestaron, de manera sorprendente que a más del 50 % de les gusta pegar, aunque no les gusta que los regañen ni que les peguen. En relación al juego, el baile y las amistades a más del 50 % de los alumnos de ambos grados les gustan estas actividades. Estos resultados se muestran en la tabla 4.

Posteriormente los resultados fueron dados a conocer a los padres de los niños y dentro de las reacciones de los mismos se encontraron afirmaciones relacionadas con el hecho de que muchos de los padres y madres no estaban familiarizados con la situación personal de sus hijos y simplemente ellos daban por hecho que sus hijos eran niños poco inteligentes o flojos. Las opiniones mostradas en la tabla 5 causaron reacciones que variaron entre asombro y llanto de muchos de los padres de familia involucrados.

Tabla 5. Visión de los niños de quinto y sexto grado del ciclo escolar 2011-2012 sobre la relación con sus padres.

| Pregunta | Papas de Quinto año | Papas de Sexto año |
|--|---------------------|--------------------|
| Relacion Padre e hijo | Buena (57 %) | Buena (79 %) |
| Prefiere hacer otras cosas a atender a su hijo | No (39 %) | No (71 %) |
| Escucha a su hijo cuando el lo requiere | Si (92 %) | Si (80 %) |
| Entiende los problemas personales de su hijo | Si (85 %) | Si (93 %) |

Los padres concientizaron los problemas que sus hijos reflejan dentro de la escuela y al preguntárseles las posibles alternativas que ellos podrían establecer para mejorar su relación con sus hijos y la de sus hijos con sus compañeros y con sus responsabilidades escolares mencionaron las acciones que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Opinión de los padres de familia sobre la opinión de sus hijos.

| Escuela | Opinión de la madre o el padre de familia. |
|---------|--|
| Madre | Como madre sé que debo cuidar con cariño a mis hijos, educar, <i>hablar con amor, enseñar lo que yo sé hacer. Escuchar</i> lo que los niños me preguntan y <i>dar un buen ejemplo</i> , para que así nuestros hijos tengan una buena educación. |
| Madre | Prestarle mi tiempo completo. Para mejorar a mi hijo debo <i>hacerle caso</i> . Cuando mi niño me comenta algo me enoja, necesito <i>escuchar a mi hijo</i> cuando él tiene problemas y ayudarlo y escucharlo en todo. |
| Padre | En cuanto a la relación con mi hijo es un problema que <i>él no me cuenta sus problemas</i> . Él le tiene más confianza a su mamá que conmigo, quizás porque no he podido dar mi <i>tiempo</i> con él. Pero para tener mejor educación y mejor enseñanza, hoy tengo que <i>estar más cerca con él y con mi esposa</i> , conjuntamente sacar mejor provecho y mejor futuro. |

4. CONCLUSIONES

La educación es un proceso muy complejo. Muchos son los factores que la afectan y se relacionan directamente con el entorno que rodea a los niños, mismo que se integra por la comunidad, la escuela y la familia. Los niños de las comunidades rurales van desarrollándose de acuerdo a los usos y costumbres de las mismas. Muchos de ellos no conocen más que el medio en el cual se desarrollan y no van más allá de los límites que rodean a las comunidades. Sin embargo, existen comunidades en las que ha aumentado el índice de migración ya que al no encontrar fuentes internas de trabajo los padres de familia y los hijos varones toman como solución la migración a los Estados Unidos, generando familias disfuncionales integradas en su mayoría por mujeres y niños pequeños quienes viven con otros de sus familiares. Lo anterior trae como consecuencia muchos problemas familiares, sociales y escolares a los que los niños se tienen que enfrentar y que posiblemente afectan su rendimiento académico.

La comunidad de San Isidro Naranjal cuenta con un alto grado de migración. Cada año es mayor el número de adultos y jóvenes que migran dejando a sus familias divididas y expuestas a posibles cambios dentro de su estructura interna. De la misma manera se adoptan costumbres no propias lo cual genera cambios en muchos de los hábitos de los integrantes de la localidad. Ejemplo de lo anterior lo constituye la introducción de diferentes fuentes alimenticias, las que incluyen comida rápida y chatarra. Las costumbres regionales se van cambiando y se comienzan a sustituir por otras, mismas que son fuente de otro tipo de problemas sociales. Se sabe, aunque no se tiene una estadística bien confirmada, que de 5 a 10 jóvenes que se salen de esta comunidad y se van a Estados Unidos adquieren problemas de drogadicción, por lo cual al regresar a su lugar de origen, ya han cambiado sus valores y sus problemas personales han aumentado.

Por lo anterior es importante analizar los factores sociales que influyen en el proceso educativo en las comunidades rurales.

BIBLIOGRAFÍA

1. M. E. Merino G, F. Morales, "Cuadernillos para la reflexión pedagógica, Participación de la familia". Unicef, 2002, pp. 22.
2. B. Macedo, "La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aporte para la formación ciudadana". VII Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias, 2005, pp. 13.
3. J. A. Acevedo-Díaz, "Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias", Granada, España, Vol. 1, 1, 2004, pp. 3-16.
4. S. P. Canedo-Ibarra, J. Castello-Escandell, P. García-Wehrle, A. A. Gómez-Galindo, A. R. Morales-Blake, "Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores en educación infantil". Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2012, Vol. 17, 4, pp. 691-727.
5. L. G. Navarro-Moreno, "Educación científica en comunidades oaxaqueñas" en *Problemas del Desarrollo Económico y Social* (Universidad de la Sierra Sur., México, 2015), Capítulo 2, pp. 55-92.
6. C. Zolla, E. Zolla, "Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas" Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

LA NECESIDAD DE UN BUEN CLIMA ORGANIZACIONAL EN LAS MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS EN LA REGIÓN ALTOS NORTE DE JALISCO.

Sandra Aidee Olivares Bautista, Lorena de Jesús Hernández Moyano, Lidia Angélica Chacon Hernández.

Instituto Tecnológico Superior de Lagos de Moreno, Jalisco.

RESUMEN

Muchas de las micro y pequeñas empresas en la Región Altos Norte de Jalisco son empresas familiares y han tenido un crecimiento desigual según sus necesidades y las necesidades que de ellos han demandado los mercados locales.

Es a través de un diagnóstico organizacional aplicado a un grupo de empresas familiares que nos ha permitido observar que la mayoría tienen una característica en común, y es la falta de planeación estratégica administrativa, de tal manera que no cuentan con una misión, visión, objetivos, valores y manuales, “claros” o “bien” definidos, que les pueda permitir tener un sentimiento de dirección, identidad, de pertenencia y apego por la empresa en la que laboran; desafortunadamente también carecen de una estructura organizacional bien definida, lo que provoca que en muchos casos el empleado no tenga bien definido a quien le rendirá cuentas, tampoco tiene claro cuáles son sus funciones y aquellas que realiza no sabe si lo hace en forma correcta.

La ausencia de una planeación estratégica y un diseño organizacional aunado a otros elementos del desarrollo organizacional han sido una de las razones que impiden a las micro y pequeñas empresas, por un lado, crecer en forma organizada y así alcanzar su desarrollo, y por otro tener un clima organizacional saludable.

Es importante mencionar que varias de estas empresas no tienen ningún sentido del futuro, así parafraseando a Horacio Andrade en su libro “Cambio o Fuera” dirigir en el siglo XXI (2011), en el mundo de hoy, no sobreviven las organizaciones más fuertes sino las que mejor responden a las condiciones de un entorno cambiante, es decir las más aptas; las que cuentan con una buena comunicación, las que comparten sus objetivos, su misión, su visión, etc., y en este sentido han construido un excelente clima organizacional.

1. INTRODUCCIÓN

Las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYMES) en México son el mayor empleador, generando más o menos el 73% de empleos formales de la economía, por lo tanto, no es difícil deducir la importancia que tienen en la estabilidad económica de nuestro país. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011) y la Secretaría de Economía (SE, 2011), éstas representan el 98% del total de las empresas en México, que a su vez generan más del 90% de los empleos en el país, contribuyendo con el 52% del Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo, también es cierto que más de tres cuartas partes de estas empresas, no logran permanecer en el mercado por más de dos años, y así lo publica la revista Forves México (marzo de 2013) debido a que no son redituables, afectando severamente a los pequeños empresarios y a

la economía en general. Debido a la importancia que tienen en la economía es razón suficiente para llevar a cabo estudios académicos, con la finalidad de contribuir en su crecimiento y desarrollo. En nuestro caso, el alcance es estudiarlas, desde la perspectiva de su clima organizacional, teniendo como hipótesis que si las micro y pequeñas empresas no cuentan con factores internos que favorezcan su plena organización será más difícil hacer frente a las exigencias que los cambios que se están viviendo demandan de ellas.

2. TEORÍA

Para el marco teórico se analizaron distintos eruditos en la administración y en el análisis organizacional con el propósito de fundamentar nuestra investigación, destacándose aportaciones de Frederic Wilson Taylor, Chiavenato Idalberto, Douglas Macgregor, Schein Edgar, Achilles de Faria Mello Fernando, Andrade Rodríguez Horacio Antonio, Méndez Lugo Bernardo, entre otros, quienes a través del paso del tiempo nos han llevado a lograr un cambio organizacional que no sólo ha favorecido a las empresas sino y especialmente a un gran número de empleados de las mismas, demostrando que es más importante mantener una relación saludable lo que llevará a un clima organizacional sano y que finalmente trae como resultado un mejor desempeño laboral y un incremento y mejoramiento de la calidad de los productos elaborados.

Los datos que arroja el INEGI (2011) son una muestra de la importancia que tienen las micro, pequeñas y medianas empresas siendo fundamental para el desarrollo económico del país y del Estado de Jalisco, tanto por su contribución al empleo, como por su aportación al Producto Interno Bruto, constituyendo, más del 98% del total de las unidades económicas, representan alrededor del 52% del PIB y contribuyen a generar más del 73% de los empleos formales. En el caso Lagos de Moreno, Jalisco y conforme al directorio estadístico nacional de unidades económicas (DENUE, 2015) de IINEGI, el municipio cuenta con 6,511 unidades económicas a 2014, los datos estadísticos no difieren en mucho y por muchos años con el resto de los del país, en lo que respecta a que son las MIPYME las que generan el mayor número de empleos, es decir más del 90% en la localidad, cayendo sobre sus hombros la responsabilidad de mantener en marcha la economía del municipio.

Los datos arriba mencionados nos llevan a comprender la necesidad de contar con un liderazgo efectivo, capaz de dirigir de una manera muy objetiva y al mismo tiempo humana el rumbo de la empresa, tomando decisiones correctas al identificar el problema real en su estado natural, es decir en donde esa ocurriendo y darle la solución adecuada como diría De Faria Mello (2014).

El liderazgo no sólo se trata de dirigir a los colaboradores en forma correcta y permitiendo hacer lo que le corresponde a la gente con ciertas libertades, sino también el cuidar, difundir y actualizar o ajustar en caso de ser necesario la estructura organizacional, perfiles de puesto, objetivos, misión, visión, valores, políticas, y otras, con la finalidad de dar una identidad a la organización, por un lado y por otro tener claro el rumbo de la misma para caminar juntos.

Antes de poder ejercer un liderazgo efectivo, es necesario que el líder aprenda a auto dirigirse. Es decir, genere la habilidad para dirigir su propio avance. El verdadero líder es quien comienza a auto educarse y perfeccionarse en la práctica de las virtudes humanas, especialmente en la humildad. Con su ejemplo estará marcando la pauta para que otros a su vez busquen desarrollarse y desempeñarse de una manera integral. Es entonces el liderazgo efectivo una herramienta imprescindible para canalizar uno de los potenciales de mayor valor: **el de las personas**, por lo que es necesario que el líder prevea de un ambiente cálido y seguro el espacio de trabajo.

Para Idalberto Chiavenato, el Clima Organizacional lo constituye el medio interno de una organización, la atmósfera que existe en cada una de ellas, incluye diferentes aspectos de la situación que se sobreponen mutuamente en diversos grados, como el tipo de organización, la tecnología, las políticas de la compañía, las metas operacionales, los reglamentos internos

(factores estructurales). Además de las actitudes, sistemas de valores, formas de comportamiento sociales que son sancionados (factores sociales). Así el Clima organizacional es el resultado del proceso de relaciones formales e informales de la estructura de los sistemas de control, reglas, normas y relaciones interpersonales existentes en la organización.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de esta intervención se determinó una investigación de tipo exploratoria, bajo el enfoque mixto, es decir cuantitativo ya que trata de un tema que si bien es comúnmente abordado en la sociedad moderna, desafortunadamente no ha sido aplicado en las micro y pequeñas empresas Lagunenses, por lo que fue necesario conocer sobre los antecedentes y su comportamiento a través de la historia, datos estadísticos precisos, observar directamente sus problemáticas, encuestar y entrevistar.

Las herramientas de investigación aplicadas, como ya se han mencionado de alguna manera se basaron en libros, fuentes confiables del internet, observación directa, encuestas y entrevistas.

Una vez documentados con la teoría y el conocimiento de la evolución y comportamiento se llevó a cabo un diagnóstico situacional para conocer el verdadero problema sobre el clima organizacional que comúnmente se vive hoy en día al interior de nueve micro y pequeñas empresas de diversas ramas productivas, vale la pena aclarar que no nos interesó el giro sino el clima, la cultura y como está formada organizacionalmente para poder demostrar la necesidad de implementar en uno o varios proyectos un cambio cultural, apegado a una filosofía de desarrollo y crecimiento planificado.

El proyecto dio inicio con la selección de catorce empresas de la Región Altos Norte de Jalisco, pero durante el tiempo en que se llevó a cabo, es decir del mes de agosto de 2015 a febrero de 2016 sólo en nueve meses logramos concluir la intervención satisfactoriamente, ya que las otras no nos han permitido aplicar en forma y tiempo los instrumentos por diversos problemas ajenos al proyecto.

4. RESULTADOS

Los resultados del pre diagnóstico y del diagnóstico nos permitió confirmar la forma en como perjudica a las MIPYMES el tener un mal clima laboral, resultado de una gran diversidad de factores tanto internos como externos, sin embargo se confirma que son los internos los que más deben de preocuparnos ya que éstos afectan de sobremanera la salud de la empresa dejándola totalmente vulnerable a los factores externos que debido al intercambio económico tan dinámico que hoy se vive en el planeta les ha provocado una gran confusión, aumentando así su temor al cambio y por lo tanto en muchos de los casos su muerte. Desafortunadamente son las micro y pequeñas empresas las que se han visto más afectadas ya que no han alcanzado a comprender la importancia de adoptar y poner en práctica conceptos y/o teorías que les permita lograr un buen Desarrollo Organizacional.

Los resultados obtenidos de las encuestas arrojan lo siguiente: de las nueve empresas con las que se concluyó el proyecto, seis son familiares y tres cuentan con un sólo dueño. De las seis únicamente dos cuentan con un plan organizacional, sin embargo, no se lleva a la práctica ni en un 70%, el resto de éstas es decir cuatro no tienen ni idea de cómo hacerle para lograr organizar a su empresa ni con quien acudir, sin embargo, se muestran entusiasmados y comprometidos, además de conscientes de la importancia de lograr contar con un diseño planeado y a su medida. Uno de los peligros o problemas que encontramos no sólo en las empresas familiares en cuestión sino en el resto es que al participar varios miembros de la familia, no se da en la realidad un buen control ya que todos quieren mandar, todos saben todo, no se comprometen al 100% y si unos pocos comienzan a fallar, esto pronto comienza a afectar al resto ya que también comienzan a no

comprometerse debido a que tampoco se sanciona debidamente a los que constantemente están fallando, pero si continúan teniendo los beneficios. En el caso de las tres empresas que tienen un sólo dueño la situación cambia un poco ya que si bien éstas no cuentan con un organigrama estructurado y visual, si es muy claro en quien recae el puesto gerencial, el objetivo y los valores de los tres empresarios es claro, hay confusión sobre la misión y visión, sin embargo si tienen claro que es lo que quieren y esperan tanto de sus empleados como de sus clientes, el problema más grave es que ni los empleados y mucho menos los clientes conocen objetivos y propósitos, misión visión, etc. de la empresa, lo que ha acarreado en ambos casos (nueve empresas) un clima organizacional no muy favorable y que se refleja en una falta de calidad, poca producción, muchos desperdicios, pérdida de clientes, rotación constante de empleados, un impacto desfavorable hacia el medio ambiente, problemas de seguridad e higiene y por lo tanto empresas con pocas o nulas posibilidades de crecimiento y en el peor de los casos su desaparición en el momento de enfrentarse a una competencia más organizada, eficaz y eficiente y que afortunadamente o desafortunadamente para muchos, es un hecho que esto ocurra ya que Lagos de Moreno, Jalisco ha quedado legalmente insertado al clúster automotriz del bajío, contando ya con el inicio de actividades de las primeras empresas de este ramo y por su puesto esto detonará un crecimiento no sólo poblacional sino también económico, viéndose impulsado un consumismo, seguramente más exigente y que por supuesto esto tiene un efecto en cascada para la Región Altos Norte de Jalisco.

5. CONCLUSIONES

Un excelente clima laboral tanto es reflejo como generador de una cultura sana, abierta al cambio, flexible, dinámica, visionaria y por supuesto esto no es propio ni único para las empresas que se encuentran en la Región Altos Norte de Jalisco, sino para cualquier MIPYME del país y del resto del mundo ya que esto definitivamente es y será la base para tener un equipo de trabajo comprometido con sus respectivas actividades, deseosos de contribuir en forma responsable y armónica al crecimiento y desarrollo de la empresa ya que serán consientes que esto los beneficiara a todos por igual.

Esta intervención nos confirma que un porcentaje muy alto de micro y pequeñas empresas de la región en estudio, deberán emprender grandes cambios comenzando por diseñar su planeación estratégica, su estructura organizacional, crear una imagen corporativa que las diferencie unas de las otras, hacerse de estrategias respaldados de expertos y así lograr una identidad y reconocimiento nacional e internacional por sus buenos procesos y prácticas productivas, generando bienes y/o servicios de alta calidad. Así mismo deberán adoptar un liderazgo efectivo que promueva el entusiasmo y compromiso de los empleados, logrando estar en sintonía con el objetivo y las metas organizacionales, de lo contrario será más complicado lograr el éxito.

Cabe señalar que las micro y pequeñas empresas de Lagos de Moreno, Jalisco, deberán tomar en cuenta la urgencia de adoptar un cambio organizacional estratégico y a la medida de sus necesidades ya que la gran mayoría de éstas se encuentra en una situación de desventaja con las que se vislumbran llegarán a traídas por un dinamismo económico generado por la apertura de más de 18 empresas del ramo automotriz y todas aquellas que brinden outsourcing al sector.

BIBLIOGRAFÍA

1. D. McGregor, "*El lado humano de las organizaciones*" McGraw-Hill, Colombia, 1996
2. E. Shein, "*Consultoría de procesos*" Addison Wesley Iberoamericana, México, D.F. 1990
3. E. Schein, "*Psicología de la organización*". México, 1982. Prentice Hall Hispanoamericana.

4. H. Andrade, "*Comunicación organizacional interna: proceso disciplina y técnica*" España, Ed. Netbiblo, S. L. Primera edición en español 2005.
5. H. Andrade, "*Cambio o fuera dirigido en el siglo XXI*". USA 2011 revisado y recuperado el 24 de septiembre de 2015 https://books.google.com.mx/books?id=W18opTELB-AC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
6. I. Chiavenato. "*Introducción a la teoría general de la administración*" México. Mc Graw Hill, 2007. Séptima edición.
7. M. A. Garzón, "El desarrollo y el cambio planeado" Centro editorial Universidad del Rosario, Bogotá Colombia, 2005.
8. Pillip. "Liderazgo. El Arte De Convertirse En Un Ejecutivo" México McGraw Hill, 1990

BARRERAS OCULTAS DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

Julieta Tamayo Garza

Secretaría de Educación de Nuevo León; Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

A pesar de los avances que existen en el ámbito social, académico, político y normativo, en la sociedad prevalecen situaciones de discriminación y de desventaja para las mujeres respecto de los hombres. ¿Cómo la escuela sigue reproduciendo y legitimando los estereotipos y los roles de género que permiten prevalezca la cultura de desigualdad y discriminación a pesar de que 'pareciera' que en la escuela lo que opera es la "igualdad"? ¿Qué implicaciones tienen las 'barreras ocultas' que operan en la acción pedagógica de las y los docentes?

En este breve espacio, se pretende compartir algunas reflexiones sobre las 'barreras ocultas' que delimitan la acción pedagógica y permiten la reproducción y legitimación de las condiciones culturales que marcan los caminos para las mujeres y los hombres en los sentidos que la misma sociedad ha determinado para ellos y ellas. Estas reflexiones se hacen desde la teoría del currículum oculto, la cual aporta elementos que nos permiten entender la forma en que se instalan en el inconsciente las normas, creencias, actitudes, expectativas y prácticas sociales que constituyen las estructuras formales y el funcionamiento de las escuelas, y operan de manera implícita en la cotidianidad.

Este ejercicio de reflexión surge como resultado de investigaciones previas y de proceso de capacitación con docentes de educación básica en el estado de Nuevo León, al trabajar en la sensibilización de género desde como parte del equipo de instructores del Instituto Estatal de las Mujeres de NL y la Secretaría de Educación de NL. Tras las dinámicas de debate con docentes de los diferentes niveles educativos y con directivos y supervisores, se realizó el análisis a partir de sus comentarios, creencias y posturas expuestas en dichos cursos de sensibilización.

BARRERAS OCULTAS DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

¿Por qué, si se ha trabajado intensamente para lograr la igualdad entre las mujeres y los hombres, para disminuir la discriminación, la marginación, la violencia y demás situaciones en las que se observan las desventajas e inequidades entre los géneros en nuestra sociedad, ésta aún permanece? ¿Cómo la escuela sigue reproduciendo y legitimando los estereotipos y los roles de género que permiten prevalezca la cultura de desigualdad a pesar de que 'pareciera' que en la escuela lo que opera es la "igualdad"?

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances que existen en el ámbito social, académico, político y jurídico-normativo, en nuestra sociedad prevalecen situaciones de discriminación y de desventaja para las mujeres respecto de los hombres. Si bien, las desventajas y la discriminación también son atravesadas por las condiciones de clase social, en la cual los hombres también están en situación de discriminación y violencia, son las mujeres las que pierden más porque quedan en una doble o triple situación de vulnerabilidad.

La discriminación de género, como toda otra discriminación, se fundamenta en la dinámica del poder y es atravesada por él en todas sus dimensiones. Los poderes en tanto tales sostienen su eficacia desde los discursos que crean, pero el poder no es meramente una cuestión discursiva. Los discursos y los mitos sociales ordenan, legitiman, disciplinan, definen los lugares de los actores de las desigualdades en los espacios sociales y subjetivos que la violencia instituye (Fernández, 1992).

A partir de la década de 1950 se consolidaron tres importantes ejes de visibilidad que permitieron pensar a las mujeres como nuevos sujetos sociales y se hizo evidente entonces la discriminación de género: a) Miles de mujeres anónimas en centros urbanos de diferentes países occidentales instituyeron prácticas transformadoras en su vida cotidiana. Ingresaron masivamente en el mercado laboral, en la educación secundaria y profesional; adquirieron cargos públicos; se dieron transformaciones tanto en las formas de los contratos conyugales como en sus regímenes de fidelidad; se permitieron a sí mismas nuevas modalidades de vivir su erotismo; se problematizó la vida doméstica, es decir, dejó de verse como natural y como una tarea necesariamente femenina.

b) En estrecha relación con lo anterior se desplegó la práctica política de los movimientos de mujeres. La lucha sistemática en los planos legal y laboral por establecer leyes y normatividades más justas para las mujeres; su denuncia la discriminación de género tanto en sus formas más evidentes como en aquellas más invisibles; se abrieron grupos de reflexión, de autoayuda, etc., todo ello, tiene hoy resultados palpables y concretos en la aplicación de políticas públicas y en las muchas leyes que se han emitido.

c) Las académicas, que desde hace más de treinta años se presentan en los más importantes centros universitarios analizando la ausencia de la dimensión de género en sus respectivas disciplinas y sus consecuencias. Así, los estudios de la mujer y posteriormente los estudios de género han posibilitado que comiencen a hacerse manifiestos los sesgos sexistas en cada una de las ciencias. Pero en este rubro aún hay rezados significativos. Faltan todavía espacios de debate.

Estas tres dimensiones, cotidiana, política y académica, en sus avances y retrocesos, fueron instituyendo un movimiento que hace visible la discriminación, desnaturaliza sus prácticas, que denuncia, incomoda, trastorna y produce importantes vacilaciones en el conjunto de significaciones imaginarias sociales que legitimaron durante mucho tiempo la desigualdad y la injusticia entre hombres y mujeres.

Sin embargo y a pesar de los significativos avances y las políticas públicas que se han instaurado en la dinámica política del país desde sus diferentes acciones, la desigualdad prevalece entre mujeres y hombres.

Paradójicamente, a medida que las mujeres van adquiriendo protagonismo como sujetos sociales, se vuelven más sutiles las evidencias de discriminación. Se han consolidado los “techos y las paredes de cristal” y sus consecuencias en el ámbito laboral, en el aumento de la violencia de género, en la vulnerabilidad que implica la feminización de la pobreza, en los rezagos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología con perspectiva de género, etc.

¿Qué tiene que ver la educación con esta reproducción y legitimación de las estrategias sutiles de discriminación de género?

La teoría del currículum oculto nos ayuda a explicar lo que ha seguido ocurriendo en las escuelas a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas, de los cambios que sí se han realizado, aunque sea parcialmente, en los programas educativos, en los materiales y textos gratuitos y en las capacitaciones que esporádicamente se les han dado a los y las docentes de todos los niveles educativos. Mucho de lo que se ha intentado, ha quedado en ‘el papel’ es decir, se ha explicado

desde una perspectiva pragmática y explícita. Si bien esto también es importante, no se ha llegado a la raíz del problema y de los procesos intersubjetivos que implican las prácticas pedagógicas.

Por ello, utilizamos la teoría del curriculum oculto, para 'hacer ver lo que no es evidente', para '*develar las barreras ocultas en los procesos pedagógicos*' que permiten la legitimación de la discriminación de género en la sociedad.

2. TEORÍA: El curriculum oculto desde la perspectiva de género

Entender la idea de curriculum requiere entender la dificultad que implica la realización de un proyecto educativo de una escuela, como lo recupera Grundy (1991) al explicar que el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural; el curriculum es un modo de organizar una serie de prácticas educativas, (Sacristán, 1998). En este proyecto educativo general se presentan intereses específicos sobre la función social de la educación. Estos intereses están asociados a ideologías específicas o situaciones de poder que determinan lo que se ha de enseñar y aprender tanto de manera explícita como de manera implícita. "El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento", (Bernstein, 1980, pág. 47, citado por Sacristán, 1998).

La escuela como institución socializadora, reproduce las tendencias sociales, culturales y económicas de la sociedad. "Aunque hay propósitos muy claros y explícitos, también hay procesos que no lo son, que más bien se dan por procesos no conscientes, o no visibles, pero que sí contribuyen en la reproducción de las tendencias sociales" (Tamayo, 2009; p. 70).

La escuela no es neutral; las instituciones escolares son construcciones sociales e históricas, donde las creencias y los paradigmas dominantes están presentes en la toma de decisiones respecto al papel de la escuela en la sociedad y respecto a la función de los/as docentes, aun cuando para éstos no sea consciente. De ahí la necesidad de hacer visible estos procesos complejos que están tanto de manera explícita como de manera implícita u oculta en las prácticas educativas y pedagógicas.

Se entiende por currículum explícito tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios, los programas oficiales y lo que la escuela misma construye como su práctica educativa. Y por currículum oculto todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y en las interacciones en los procesos educativos, (Torres, 1998, pág. 198).

Así, se entiende por *curriculum oculto* a ciertos componentes o dimensiones del currículum, que no eran tenidos en cuenta por las personas, que pasa inadvertida para el profesorado, por lo que no existe una programación dentro del currículum que se oculte intencionadamente, sino que se percibe como algo patente y manifiesto (Jackson, 1968).

"Este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes". (Jurto Torres, 1991: 10). Es el resultado del aprendizaje que se produce de forma intencionada o no intencionada pero no "abiertoamente reconocido" (Martín, 1976)

Esto significa, que está presente a partir de las creencias, ideologías y formas de ver el mundo por parte de los sujetos. Se ha construido, como el proceso de socialización, a partir de las experiencias de vida y el contacto directo con las dinámicas de interrelación cotidianas, en las que los sujetos introyectan valores, posturas, conocimientos, emociones y significados.

En la escuela, se centra el aprendizaje de normas sociales, el aceptar juicios y valores que regulan la intervención propia y ajena, competir, aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, principalmente las de orden disciplinar, y claro, las de orden jerárquico entre mujeres y hombres.

De esta manera se van instaurando *las barreras ocultas* en el proceso educativo y en las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, para identificar la manera en que el sexismo opera en las escuelas es conveniente reflexionar y profundizar en el currículum oculto desde la teoría de género, tomando en cuenta lo siguiente:

- La continua división por sexo de las personas en las actividades cotidianas; es decir, en los roles de género o patrones culturales diferenciados, atribuidos a ser hombres o ser mujeres. Y la sobre valoración de todo lo que es considerado masculino sobre lo femenino, es decir, a los estereotipos de género, en tanto se refieren a rasgos culturales que han determinado atributos específicos para cada uno.
- Las creencias y valores propios de quienes ejercen la docencia, es decir, el ser mujer-docente o ser hombre-docente. El género asumido por el o la docente tiene sus propias características y estilos de práctica pedagógica. La identidad de género tiene relación directa con la práctica pedagógica. No significa que unos sean más sexistas que otros, sino que se transfieren las creencias que cada uno ha construido de su ser mujer u hombre en la práctica pedagógica (Tamayo, 2001). En la relación maestro/a – alumno/a está filtrándose la identidad femenina de las maestras y la identidad masculina de los maestros, lo cual hace que se propicie un ambiente de velada inequidad. Las maestras de primaria, al transcurrir en la vida entre lo tangible y la intangible, giran en un espiral donde su pasado irradia su filosofía de vida y se proyecta al futuro viviendo un presente en el cual trabaja y se desarrolla hasta donde sus posibilidades y expectativas se lo permiten. No siempre puede modificarse con facilidad lo que socialmente se ha construido (Tamayo, 2001; Tamayo, 2009).
- El lenguaje es un mediador que interviene significativamente en la comunicación y por ende en las interacciones. La interacción docente-estudiante se construye en la cotidianidad de su trabajo en el aula; el profesorado y el estudiantado construyen el proyecto docente a través de la relación vincular. “Y es en el aula donde primero y principalmente se establecen y formalizan estos vínculos y toman su forma, es donde en gran medida se da el gran intercambio de acciones físicas y afectivas que resultan continuas, ineludibles e irrepetibles y se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo en la conducción del aprendizaje” (Tamayo, 2009; p. 75). Esta interacción es eminentemente sexista, porque el lenguaje mismo lo es, por el simple hecho de usar típicamente el masculino como genérico.

Estos aspectos son los que se transfieren y forman parte del currículum oculto. El sexismo se transmite y fomenta por medio de un trato diferenciado a mujeres y hombres a través del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración de la atención proporcionada a unas y otros, el tipo de preguntas y respuestas, el chiste, la caricatura y el sarcasmo al alumnado por parte del profesorado.

Otra forma de sexismo vía currículum oculto se observa en el tipo de facilidades e instalaciones, así como en la oferta y promoción de actividades escolares (que incluyen las deportivas y talleres), vía carteles, spots, avisos, entre otros. Por ejemplo: “Inscríbete al taller de carpintería”, y aparece un niño lijando un trozo de madera; o bien, “Inscríbete al taller de costura”, y aparece una niña utilizando una máquina de coser (Subirats, 1999).

Ahora bien, la ideología (también sexista y patriarcal) se transfiere en los textos e imágenes de materiales impresos como libros, material didáctico y cuadernos de trabajo, entre otros, donde se privilegia en texto e imagen lo realizado por hombres, en tanto se subestima, se omite o se silencia

lo que hacen las mujeres. Incluso, en ocasiones se observan incongruencias entre lo que se dice en el texto y la imagen.

Como se percibe, tanto el currículum explícito como el oculto están constantemente impregnados de sexismo; pero, mientras el sexismo es más fácilmente visible en textos y materiales, el currículum oculto, al ser menos tangible, visible y manifiesto, se vuelve aparentemente “efímero” o difícil de detectar. Sin embargo, las repercusiones de estas formas de sexismo pueden verse, entre otras, en las preferencias por ciertas carreras profesionales y en las formas como las mujeres y los hombres se incorporan a la educación superior y más adelante al ámbito laboral.

En consecuencia, *la educación no es neutral*; si la sociedad es sexista, la escuela lo es también. La escuela como cualquier otra institución social, al estar inmersa en la dinámica socio-cultural, política y económica, transfiere sin apenas percibirlo, los valores, normas, formas de pensar (Giroux, 1993, 1997; McLaren, 1997) y estructuras sociales, entre otros mecanismos, a través de la dinámica compleja de interacciones interpersonales que ocurren cotidianamente en los centros educativos.

3. LAS REFLEXIONES: El ejercicio de análisis para develar *las barreras ocultas*

A partir del ejercicio realizado durante sesiones de capacitación con docentes de educación básica y contrastando con el fundamento teórico, se han identificado algunas ‘barreras ocultas’ como dimensiones no explícitas del currículum que promueven, reproducen y legitiman los estereotipos y roles de género:

- Ideología manifiesta en los planes y programas de estudio: el currículum formal.
- Creencias, valores y normas de docentes y directivos que opera en la estructura y la cultura organizacional de la escuela.
- El proceso pedagógico a través de los estilos y prácticas pedagógicas.

Con estas tres barreras identificadas y mediadas por el propio lenguaje, se elaboró el siguiente esquema que explica cómo funcionan las barreras ocultas.



Elaboración propia; 2015.

Como se aprecia en el esquema, cada una de las dimensiones identificadas tiene elementos en los que se han identificado las barreras ocultas. En el curriculum formal, se encuentran aspectos ideológicos y valorales que son transferidos a través de los textos, los cuales no todos usan un lenguaje incluyente. Respecto a la Historia que se cuenta, es claro que los procesos históricos los construyeron los hombres. Esto es, las mujeres son invisibilizadas, de tal manera que las mujeres que se mencionan en los textos son las mínimas indispensables, como si simplemente no hubieran existido, o más bien sosteniendo la postura de que las mujeres solo eran importantes para la reproducción y útiles para el cuidado y atención de las hijas e hijos, lo que sostiene la postura patriarcal.

En los libros de ciencias ocurre lo mismo. Los protagonistas del desarrollo científico y del conocimiento son los hombres. Las mujeres que se mencionan son las mínimas y sin ningún contexto de las dificultades que enfrentaron para ser reconocidas como tales, como es el caso de Marie Curie. Esto también sostiene la postura patriarcal y la invisibilización de la participación de las mujeres en la construcción del conocimiento científico, matemático y tecnológico.

En cuanto a la estructura y la cultura organizacional, está permeada por reglamentos con ausencia total de lenguaje incluyente y algunas reglas de control disciplinario a partir de los estereotipos de género, como por ejemplo: la forma de vestirse y peinarse tanto niños como niñas.

Adicionalmente a esto, se delimita sutilmente las actividades dirigidas a niños y niñas, condicionando algunos espacios para el descanso y la recreación o para educación física. En algunos casos, las estructuras pueden ser aún más tradicionales y condicionar el acceso a algunos talleres que se consideran solo para niños o solo para niñas. En este punto se pueden identificar algunas contradicciones o contrastes; por ejemplo: hay escuelas que sí están abiertas para que ingresen tanto niños como niñas a cualquier tipo de taller, pero son los padres y madres de la comunidad quienes muestran las barreras, o por el contrario, cuando los padres y madres están abiertos a que su hijo o hija esté en el taller que decidan, la escuela no muestra tanta apertura.

Finalmente el autoritarismo del propio sistema que se ha transferido como parte de la dinámica cotidiana, impide que las escuelas funcionen de manera más dinámica, participativa que tomen decisiones consensadas y se promueva el diálogo. Lo que permitiría la amplia participación de las mujeres de manera significativa, ya que el porcentaje de éstas, sigue siendo ampliamente dominante. Este aspecto de autoritarismo favorece la obediencia, el sometimiento y el 'mantenerse calladas'; éstos son roles asignados a las mujeres por las estructuras sociales cotidianas.

Respecto a los procesos y las prácticas pedagógicas se continua manifestando estilos 'tradicionales' que favorecen la repetición mecánica de información, la obediencia, el control disciplinario mal entendido por identificarse como 'el estar callado y hacer lo que el/la docente dice'. Adicionalmente se reproducen los estereotipos que se tienen por las expectativas diferenciadas para niñas y para niños. Los/as docentes no se percatan de estas expectativas diferenciadas, pero se observan en el tipo de trabajos que les solicitan y la forma de evaluarlos, así como la respuesta de conducta esperada para un niño y una niña.

En pocas palabras, el limitar el desarrollo del pensamiento crítico, de la creatividad, de la autonomía, es una barrera oculta que limita mayormente a las niñas, ya que éstas han de cumplir, sin posibilidad de cuestionamiento alguno, su rol reproductor a muy temprana edad. Y para los niños también es perjudicial, ya que tampoco se favorece en ellos un sentido de responsabilidad de su sexualidad y la paternidad, así como se tolera con mayor facilidad, la violencia y la agresión manifestada en 'supuestos juegos'.

De esta manera, las consecuencias siguen siendo las que las estructuras sociales han delimitado en cuanto a los roles y los estereotipos de género: se limita la capacidad de expresión de la sensibilidad para los hombres, y se limita el desarrollo científico, matemático y tecnológico

especialmente para las mujeres. Ambas condiciones siguen reproduciendo la discriminación de género, y en ésta, tanto mujeres como hombres, pierden.

4. CONCLUSIONES: Reflexiones finales

Como resultado de las reflexiones, se puede concluir preliminarmente, lo siguiente:

Aunque cada día hay más información y un significativo avance en procesos políticos y jurídico-normativos para promover la igualdad de género, para eliminar la discriminación y las desventajas de las mujeres respecto de los hombres en nuestra sociedad, es evidente aun en algunos sectores los desequilibrios e inequidades de género: en el ámbito laboral, en el desarrollo científico y tecnológico, en la participación para la toma de decisiones consensadas en beneficio de todas y todos, y en la continua manifestación de violencia de género que llega todavía a indicadores altos de feminicidios en algunas ciudades.

La teoría del curriculum oculta facilita el proceso de análisis desde la perspectiva de género, ya que contribuye con la visualización de aquellos elementos sutiles, profundos y no explícitos en las dinámicas de interacción entre los individuos. Esta teoría permite hacer evidente los procesos de subjetivación de los sujetos y la forma en que éstos se operacionalizan y manifiestan como resultado de las introyecciones y sus construcciones cognitivas y socio-afectivas.

Las barretas ocultas identificadas preliminarmente han sido en tres dimensiones: a) En el curriculum formal, como manifestación objetiva de la política educativa al responder a las macroestructuras del sistema educativo; b) La estructura y cultura organizacional propia de la escuela, la que responde también a políticas educativas nacionales y locales, y a la construcción propia de la dinámica de interacción de las personas que transcurren en las escuelas. Esto como mediación entre la Política Educativa Nacional y la subjetivación de los sujetos; c) El proceso y práctica pedagógica, que implica la manifestación propia del sujeto-docente en sí mismo; la microestructura. La práctica pedagógica como práctica social que implica una interacción dialógica entre la construcción del sujeto, sus creencias, sus valores, sus normas y sus capacidades de interpretación y filtración del mundo, así como lo que reconstruye para sí mismo y manifiesta con sus conductas y conocimientos.

REFLEXIONES FINALES

A pesar del panorama que podría verse como devastador, soy optimista. Lo que se ha identificado, puede ahora ser un detonador para propiciar procesos de transformación. Las posibilidades existen, pero hay que trabajar para ello.

Las escuelas son un espacio formativo privilegiado para la transformación social, para formar ciudadanía libre, responsable, autónoma, participativa, creativa y libre de estereotipos de género.

Las maestras y los maestros son agentes de cambio.... Está en sus manos el lograr la transformación cultural que se busca... apertura de la mentalidad, de las creencias sobre las potencialidades de mujeres y de hombres....

Trabajar para eliminar el autoritarismo.... Para formar a partir del diálogo.... Para que tanto mujeres como hombres tengan realmente la posibilidad de desarrollar sus potencialidades de manera integral....

Lograr reconocer la aportación potencial de las mujeres en la ciencia y la tecnología... Y el potencial humano-sensible de los hombres en la vida cotidiana.... Mejorar las relaciones entre hombres y mujeres... Mejorar las condiciones de vida de las familias al formar tanto para la maternidad como para la paternidad..... Lograr... en pocas palabras, la igualdad sustantiva planteada como principio de dignidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar Hdz., Citlali y Sandoval F., Etelvina, (1986). Ser mujer - ser maestra, Colegio de México, PIEM, México.
2. Aillón G., Tania, s/a. Perspectivas de género y limitaciones estructurales, México. Centro de documentación de Estudios de Género de la UAM-X.
3. Ames Ramello, Patricia. (2006). Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Lima: Ames, Patricia Editora.
4. Apple, Michael W. y Beane James A., (1997). Escuelas democráticas, Ediciones Morata, Madrid España.
5. Barret, Michèle, (1990). El concepto de diferencia, Debate Feminista, año 1, vol. 2, sept, México.
6. Belausteguigoitia Marisa, Mingo Araceli, (1999). Fuga a dos voces. En: Belausteguigoitia Marisa, Mingo Araceli, Géneros prófugos, Feminismo y educación, UNAM – PAIDOS, Colegio de las Vizcaínas, México.
7. Bordieu Pierre y Passeron Jean-Claude, (1970). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial laia, Barcelona España.
8. Casanova Martha, y otras, (1989). Ser mujer, la formación de la identidad femenina, UAM - X, México.
9. Catalá Silvia, (1990). Algunas reflexiones sobre educación y sexismo, Universidad Tandil, Buenos Aires, Argentina.
10. Ciencias Naturales y Desarrollo Humano, Sexto grado, 1999, Secretaría de Educación Pública, Texto gratuito, México.
11. Fernandez, Ana María, (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva, Una historia de discriminación y resistencias, Paidós, México.
12. Fernandez, Ana María, 1993, La mujer de la ilusión, Pactos y contratos entre hombres y mujeres, Paidós, México.
13. Freire, Paulo, (1997). La educación como práctica de la libertad, Siglo Veintiuno editores, México.
14. García, Salord Susana y Vanella, Liliana, (1992). Normas y valores en el salón de clases, Siglo veintiuno editores, México.
15. Giroux, Henry, (1990). Los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, De. Paidós, Barcelona.
16. Giroux, Henry A. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En: Belausteguigoitia Marisa, Mingo Araceli, Géneros prófugos, Feminismo y educación, UNAM – PAIDOS, Colegio de las Vizcaínas, México.
17. Giroux, Henry, (1992). Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI, México.
18. Giroux, Henry, (1993), La escuela y la lucha por la ciudadanía, Siglo veintiuno editores, México.
19. Gutiérrez, Francisco, (1993). Educación como praxis política, Siglo veintiuno editores, México.
20. Grundy, Shirley. (1991). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata, 3ª ed. España.
21. Kemmis, S. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Ediciones Morata, Madrid, España.
22. Macias, Santoyo Alma Elena, (1996). Lo femenino y lo masculino en la primaria, Revista GénEros, feb, 1997 (pág. 38 – 52), Universidad de Colima, México.
23. Sacristán, J. Gimeno, (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica, Ediciones Morata, España.
24. Tamayo, Julieta. (2001). La identidad femenina y la Práctica Pedagógica de Maestras de Educación Primaria. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.
25. Tamayo, Julieta. (2009). Manual de equidad de género para docentes de educación primaria. Instituto Estatal de las Mujeres, Nuevo León. México.

EVALUACIÓN DEL PERFIL DEL TUTOR DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE SEMINARIO DE TUTORÍA INICIAL I DE LA LIC. EN QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍAS DE LA UDG.

Beatriz Venegas Ruiz¹, Alma Elizabeth Rojas Romero², Laura Ofelia Orozco Hernández³, Luz Eduviges Garay Martínez⁴, Francisco Josué Carrillo Ballesteros⁵

¹Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, ²Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

La tutoría en educación superior es una estrategia importante, tanto para la calidad educativa, la eficiencia terminal, evitar el rezago educativo y para el logro de una educación integral, así mismo la tutoría en educación superior, aporta fortalezas significativas para el desarrollo de competencias, adquisición de conocimientos, desarrollo de valores y actitudes positivas, necesarias no sólo para un buen desempeño como profesionistas, sino como factores necesarios para la vida; por tal motivo un elemento importante dentro del proceso tutorial, es contar con los perfiles de tutores adecuados.

En la Licenciatura Químico Farmacobiólogo del CUCEI, la tutoría forma parte de la currícula, se imparte a través de Unidades de Aprendizaje de primero a séptimo semestre, dos horas por semana, las modalidades de tutoría que se trabajan son individual y grupal.

Uno de los retos que enfrenta esta modalidad de tutoría, es contar con los perfiles adecuados para el logro de los contenidos temáticos que en su gran mayoría son de: educación integral, conocimiento de la institución educativa, información administrativa, normatividad universitaria, entre otros. Debido a que en su mayoría, los profesores-tutores que imparten dichas materias son especialistas en su área profesional, no cuentan con la formación académica en temáticas necesarias para la formación integral, lo cual hace necesario que los tutores reciban dicha información mediante una capacitación oportuna y eficaz, aunado a esto analizar y revisar que las características de los profesores-tutores que estén frente a grupo empaten con las que los autores sobre el tema proponen como ideales.

2. TEORÍA

Actualmente en el contexto de la educación superior se debe reflexionar sobre el significado y la razón de ser de la tutoría universitaria (la acción tutorial del profesorado universitario), en términos de asesoramiento académico-profesional y de orientación personal, como un quehacer relevante e inherente a la tarea de todos los docentes y estudiantes universitarios; así mismo profundizar en el alcance que la proyección que puede tener desde la perspectiva de una formación más completa e integral de los estudiantes sin apartar la vista de aquellos objetivos que apuntan hacia su inserción laboral y profesional; lograr facilitar nuevos enfoques metodológicos de intervención tutorial; construir y asumir, entre todos, fórmulas más eficaces en las que se pueda incluir a los docentes en una propuesta mucho más amplia, desde el currículo, mediante la creación de redes o servicios de orientación y planes estructurados de acción tutorial en todas las universidades; favorecer la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje autónomo de los estudiantes por competencias, lograr la sensibilización de todos y el logro de nuevas e innovadoras propuestas de acción conjunta y colaborativa de carácter institucional son metas de la enseñanza superior o universitaria.

A partir de aquí es necesario abrir un espacio para la reflexión de estas propuestas en relación al nuevo rol que ha de desempeñar todo docente en calidad de tutor y guía de la formación de estudiantes en contextos de Educación Superior.

La oferta de una tutoría universitaria innovadora, dentro del Plan de estudios como Unidad de Aprendizaje, puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (unas generales y otras específicas) en acción y para la acción que, sin lugar a dudas, han de poseer y saber aplicar todos los estudiantes universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía profesional y humana.

Según Ferrer (2003), se puede definir la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”; como “ la actividad del profesor–tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar el conjunto de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global ”.

La tutoría en el ámbito académico–universitario: se centra en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde los inicios hasta la finalización completa de sus estudios. Las áreas de actuación, igualmente importantes, son: la académica, la administrativa, la profesional y la personal. Se trata, de contribuir al desarrollo integral de las personas en su paso por la Universidad, potenciando los aspectos positivos o puntos fuertes y, al mismo tiempo, superando los negativos o puntos débiles.

Lo anterior requiere, que los estudiantes universitarios cuenten con la presencia de un consejero, guía u orientador, en definitiva de un Tutor, a quien puedan dirigirse para recibir asesoramiento y consejo en sus necesidades académicas, personales, profesionales y de gestión, a lo largo de su estancia en formación y, de cara a su inserción y contacto inicial con el mundo laboral.

Esta dinámica de cambio genera, diferentes necesidades, por un lado, un nuevo rol del profesor que se presenta con el distintivo de innovador, una nueva función de la Universidad comprometida, como señala Zabalza (2003), con la calidad de la enseñanza, favorecedora de la transferencia del conocimiento, como apunta Medrano (2002), y, finalmente, mucho más reflexiva, en palabras de Biggs (2001) y dispuesta a aprender. Actualmente se viven importantes cambios en la propia concepción didáctica, metodológica y organizativa de la Enseñanza Superior que afectan de lleno al proceso de enseñanza y aprendizaje y se proyectan hacia una formación más autónoma, flexible e integral de los estudiantes.

Los modelos tradicionales están quedando atrás, actualmente se buscan modelos en los que, además de transmitir conocimientos académicos, se fomenten otros aspectos relacionados con el bienestar académico, el desarrollo personal y humano y la orientación académica, profesional y personal de todos los estudiantes.

Esta dimensión otorga al alumno un nuevo rol absolutamente diferente al acostumbrado, situándole en el punto central de convergencia de los ejes del proceso formativo universitario y propicia un nuevo concepto de estudiante que, a partir de estos nuevos modelos educativos y la realidad que le demanda nuevas competencias, deberá preocuparse por aprender a aprender, por adaptarse al cambio, por transformar la realidad mejorable, por gestionar su conocimiento y convertirse en un agente de aprendizaje significativo y autónomo. Estudiantes intrínsecamente motivados hacia el

aprendizaje de un currículo concebido e implementado a partir de los perfiles profesionales, y centrado por una serie de competencias, específicas y generales, de acción profesional. Es dentro de esta visión donde la figura del tutor universitario y, con él, la acción tutorial coordinada e integrada dentro de un plan amplio de intervención colegiada ha de ser el elemento dinamizador, de apoyo y mejora de dicho proceso basado, fundamentalmente, en una permanente relación de ayuda, de orientación y de compromiso, y no casi unidireccional en una relación de autoridad académica y científica, como tradicionalmente se ha dado.

Estos cambios implican otro reto importante, que el profesor cambie su rol de transmisor de conocimientos a facilitador de aprendizajes. El nuevo ser profesional del docente demanda, además de ejercer bien su trabajo como profesor– tutor, ser un educador y un formador competente. Como menciona Salinas (1997) al referirse a la necesidad de que el profesor ha de dejar de ser fuente de todo conocimiento y pasar a actuar de guía de los alumnos, para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, potenciando su papel de orientador . Sin duda, las dificultades para asumir este papel van a existir. Unas serán de carácter institucional, sobre las que el profesor poco podrá hacer; otras serán más intrínsecas, propias de sus capacidades y competencias, y no pocas se encontrarán en la diversidad de estudiantes, en sus aptitudes, intereses, motivación, esfuerzo, compromiso, etc.

Para este nuevo rol del tutor Cano González (2007, a través de Rodríguez Espinar S. (2004)) propone que deberá ser: basado en la comprensión y confianza mutua entre profesor y alumno. Así mismo, se genera un tipo de estructura de relación profesor-tutor/alumnos marcadamente "dialógica-reflexiva". La generación de conocimiento guiado y compartido junto con el aprendizaje autónomo y en grupo cumplen con este nuevo tipo de relación:

Profesor-tutor = orientador, facilitador, animador.

El profesor-tutor vela por el cumplimiento de las normas de participación y de diálogo colaborativo. Los alumnos elaboran la reflexión y buscan soluciones a determinadas situaciones. Se utilizan técnicas, opiniones, presentaciones, etc.

Por lo tanto es necesario un profesor universitario vocacional que, además de ser un buen docente, viva motivado con y por su trabajo y, finalmente, posea una cualificación científica avalada por el dominio de un conjunto amplio de competencias en acción que, como señala Echeverría Samanes (2005: 23–24), bien podríamos concretar en las siguientes:

Cognitivas (SABER), Didáctico–metodológicas (SABER HACER), Participativas. (SABER ESTAR), Personales. (SABER SER).

Este tipo de competencias son clave en todas las profesiones. Todas se adquieren y desarrollan, en parte, a través de las prácticas diarias y de la experiencia acumulada; todas se manifiestan, objetivamente, en diferentes contextos a través del desarrollo funcional, eficiente y eficaz de dichas prácticas; todas, igualmente, tienen un grado de importancia respecto del perfil profesional propio del título en el que se contemplan; muchas de ellas se pueden desenvolver a través de los contenidos que se especifican en los módulos de los planes de estudio, y se trabajan en las materias y asignaturas del currículo. Finalmente, todas adquieren una dimensión mucho más plena e integral si se trabajan y enriquecen desde una nueva visión del ser docente: la del profesor–tutor universitario. Es desde esta perspectiva como se justifica el porqué de la Tutoría universitaria para el aprendizaje por competencias absolutamente exigibles a los futuros profesionales que hoy se forman en sus aulas desde una triple dimensión: docente–curricular, formativa–personal y científica–profesional. Como tal, han de constituir el epicentro de toda planificación didáctica.

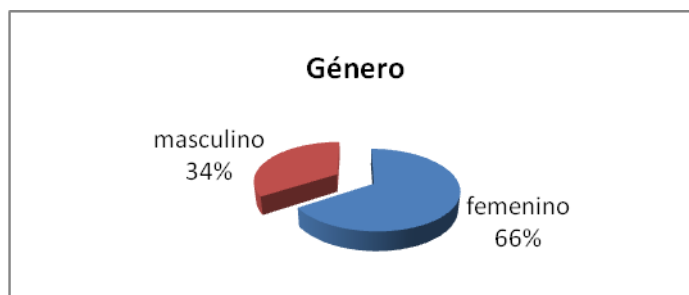
3. PARTE EXPERIMENTAL

Estudio descriptivo y longitudinal. Se aplicó una encuesta electrónica a 114 estudiantes de primer semestre de la Lic. en Químico Farmacéutico Biólogo del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías del la UdeG, al finalizar el ciclo escolar 2015-A, con una escala valorativa, el objetivo general fue conocer la evaluación que tenían de acuerdo a su percepción sobre el perfil del profesor (a) tutor(a) asignado a la Unidad de Aprendizaje de Seminario de Tutoría Inicial; y con ello corroborar si se cuenta con los perfiles adecuados de los profesores tutores para llevar a cabo tan importante labor, sobre todo en el proceso de inserción y adaptación universitaria. Se evaluaron a los seis profesores que imparten dicha asignatura. El cuestionario está integrado por 35 reactivos clasificados en tres partes que evalúan en una escala del 1 al 5 (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) aspectos sobre técnicas de enseñanza, desempeño del tutor y beneficios que brindaron la Unidad de Aprendizaje de Seminario de Tutoría I; de los cuales se eligieron únicamente diez reactivos que competen al perfil y desempeño del tutor. El análisis de datos se hizo con el programa Microsoft Excel 2008.

4. RESULTADOS

GRÁFICO No 1. Género.

Del total (114) de alumnos encuestados, el 85.5% (75) son del género femenino y un 44.46% (39) son masculinos.



La modalidad de la tutoría en el Plan Modular de la Lic. en Químico Farmacéutico Biólogo debe ser de dos tipos: grupal e individual, a lo que el 100% de los alumnos contestó que recibió asesoría tutorial de manera individual, además de la atención grupal, cumpliendo así con los dos grandes objetivos generales de la tutoría como Unidad de Aprendizaje, reforzar conocimientos y experiencias de manera grupal y llevar un seguimiento particular con cada estudiante.

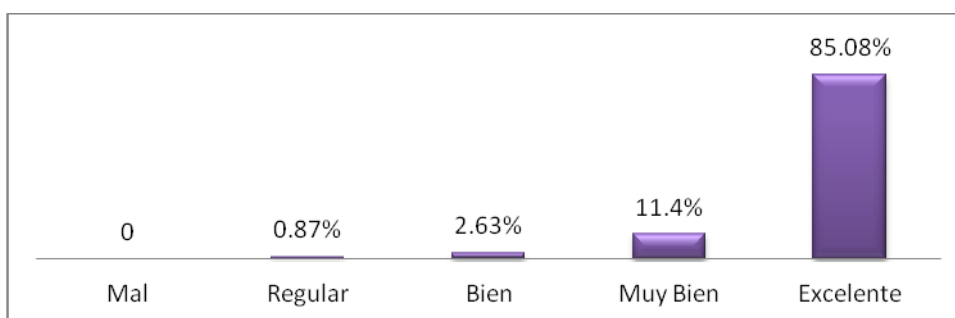
En cuanto a los indicadores que tuvieron como opciones de respuesta: sí, no y algunas veces, correspondientes a la motivación, el respeto, el interés que el profesor tuvo hacia sus alumnos-tutorados durante el ciclo escolar, así como la promoción dentro del aula de la discusión y el diálogo para enriquecer los temas y propiciar el pensamiento crítico se encontraron los siguientes resultados:

TABLA No. 1. Indicadores sobre la motivación, respeto, interés, promoción del diálogo y el pensamiento crítico que el profesor-tutor mantuvo durante el ciclo escolar.

| Indicador a evaluar | Si | No | Algunas veces |
|---|--------|-------|---------------|
| El profesor mantuvo la motivación del grupo durante el semestre. | 98.2% | 1.75% | 0% |
| El profesor-tutor, ¿se dirigió con respeto?. | 99.12% | 0% | .87% |
| El profesor-tutor promovió la discusión y el diálogo para enriquecer los temas. | 94.73% | .87% | 13.15% |
| El profesor, ¿estuvo interesado en tu aprendizaje?. | 94.73% | .87% | 4.38% |

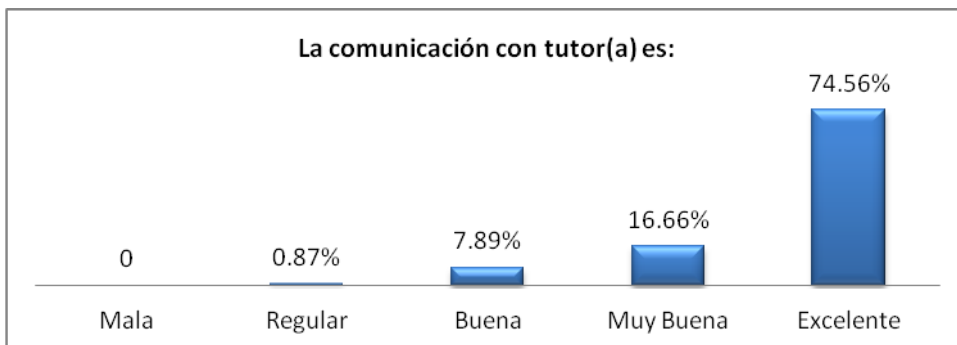
Otros aspectos que fueron evaluados para conocer la percepción de los alumnos, referentes al cumplimiento del perfil de su profesor-tutor como idóneo para ejercer la tutoría se encontraron los siguientes datos: el 98.2% el profesor mantuvo la motivación del grupo, el 99.12% se dirigió con respeto, el 94.73% promovió la discusión y el dialogo para enriquecer los temas y con un 94.73 el profesor estuvo interesado en el logro del aprendizaje adquirido por los alumnos.

Gráfico No. 2. El tutor(a) brinda la confianza para preguntarle cualquier duda?



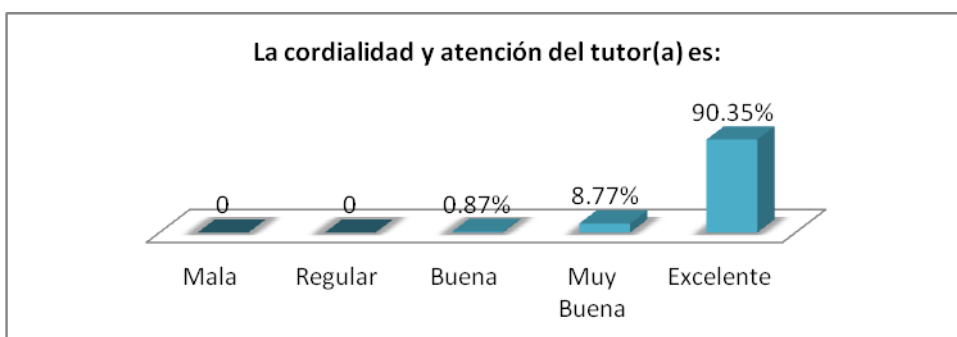
La confianza como parte fundamental brindada por parte de tutor fue evaluada como excelente por la mayoría de los tutorados entrevistados con un 88.08%, el 11.4% muy bien y con un 2.63% bien.

Gráfico No. 3. La comunicación con el tutor (a)



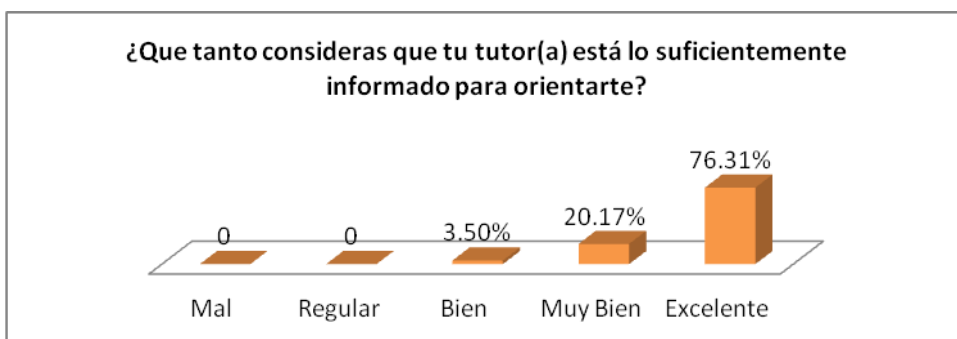
Del total de los tutorados entrevistados evaluó al tutor(a) con un 74.56% con una excelente comunicación, el 16.66% con muy buena, el 7.89% buena y el 0.78% como regular.

Gráfico No. 4. La cordialidad y atención del tutor(a)



La mayoría de los tutorados evaluó como excelente con un 90.35% la cordialidad y atención del tutor, un 8.77% muy buena y 0.87% Buena.

Gráfico No. 5 ¿Qué tanto consideras que tu tutor(a) está lo suficientemente informado para que te oriente?



La información como parte importante en la orientación y acompañamiento de los alumnos es fundamental para la elección y seguimiento de su planeación académica, el conocer qué opinan los alumnos da la pauta para considerar que tan preparado está el tutor para mencionada función.

La evaluación final con un resultado del 76.31% de las respuestas de los tutorados consideran que los tutores están lo suficientemente informados para que los oriente con excelente, 20.17% muy bien y con un 3.50% bien.

5. CONCLUSIONES

Al finalizar este trabajo se puede concluir que en la Unidad de Aprendizaje de Seminario de Tutoría Inicial I, que se imparte en primer semestre en la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, cuenta con los perfiles de los profesores tutores idóneos para llevar a cabo el trabajo tutorial, lo anterior debido a que, en las seis secciones evaluadas, se encontró que si se realizó tutoría grupal y tutoría individual, en el 100% de los grupos de primero, cumpliendo así con las dos modalidades tutoriales.

Además, se encontró que los profesores-tutores, así como lo describe Cano González, fungieron como consejeros, guías y orientadores, con los cuales los estudiantes universitarios tuvieron la confianza de dirigirse y acercarse a ellos para recibir asesoramiento y consejo en sus necesidades académicas, personales, profesionales y de gestión, a lo largo de su primer semestre de la carrera, ya que los profesores tutores brindaron motivación, lo anterior debido a que más del 90% consideró les brindaron: respeto, confianza, los mantuvieron interesados en su aprendizaje, promovieron discusiones para fomentar el pensamiento crítico y el intercambio de experiencias, aspectos muy importantes en este periodo de transición y adaptación al pregrado; que es uno de los objetivos de la tutoría inicial.

Así mismo, más del 75% de los estudiantes de primer ingreso, consideraron que sus profesores tutores entablaron comunicación recíproca, dentro de un ambiente de cordialidad.

Por lo tanto la Lic. en Q.F.B, a través de la tutoría como Unidad de Aprendizaje, facilita a sus estudiantes, futuros profesionales, no solamente una formación de máxima calidad y con una base amplia de conocimientos avanzados, lo que sin duda alguna es un objetivo, sino que además se han de responsabilizar de que los alumnos dispongan de un apoyo personalizado, a través de la tutoría, fundamentado en las cuatro acciones determinantes, que enmarca Zabalza (2003):

- Facilitarles la toma de contacto inicial con la Universidad y su progresiva adaptación.
- Asesorarles en la configuración personal y profesional de su trayectoria escolar como ciudadanos activos de una sociedad democrática y de derecho.
- Guiarles continuamente en la optimización de su rendimiento académico a lo largo de su estancia formativa en la Universidad.
- Facilitarles su acceso al mercado laboral y su inserción profesional.

En cuanto a la capacitación y conocimiento que los alumnos consideran tienen sus profesores tutores, el 76.31% de las respuestas de los tutorados consideran de manera excelente que los tutores están lo suficientemente informados para que los orienten, un 20.17% lo evaluó muy bien y con un 3.50% bien, por lo que se puede afirmar que están capacitados para ejercer dicho rol, lo cual no quiere decir que la capacitación está concluida, ya que ésta sin lugar a dudas siempre tiene que ser un proceso continuo de capacitación.

Por lo tanto se puede concluir que en este proceso de cambio y globalización en donde los modelos de enseñanza y aprendizaje y de reajuste metodológico son necesarios, la tutoría se nos

ofrece como una estrategia importante para conseguir los nuevos objetivos que se persiguen en la formación de los estudiantes universitarios a través del desarrollo y adquisición de aquellas competencias que lo posibilitan, así como la introducción del modelo pedagógico de la educación para la vida, tendiendo los perfiles adecuados de los profesores tutores que ejercen tan importante labor; es muy factible que los objetivos de ésta se cumplan de manera satisfactoria en beneficio del alumno, que finalmente llevará su crecimiento personal y profesional, al crecimiento de su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cano González, Rufino (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1) (Enlace web: <http://www.aufop.com/> consultada en (11-03-2016))
2. Farstad, H. (2004) Calidad de la educación y competencias para la vida. consultado el 17-01-2016 en: <http://www.ibe.unesco.org>
3. Martínez Mediano, C; Lord, S.M. y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 22, pp. 137-151
4. Rodríguez Espinar, S. (2004). Manual de Tutoría Universitaria . Barcelona: Octaedro, 124–127.

FACTORES Y ACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ORIENTADOS HACIA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA: ANÁLISIS DE ESTUDIO DE GÉNERO

Santa Tejeda¹, Eliud Quintero¹, Samantha Quiroz², Ruth Rodríguez¹, Blanca Ruiz¹, Ángeles Domínguez¹

¹Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. ²Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

Elegir profesión es una de las decisiones más importantes en la vida de los y las jóvenes de bachillerato. Las investigaciones han mostrado que la selección de carreras que tienen relación con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas no es azarosa, sino que está sustentada por diversas influencias familiares, ambientales y actitudinales de los mismos estudiantes. Ante ello, se propone en el siguiente estudio afinar la comprensión sobre qué factores y actores influyen en la percepción que los estudiantes de preparatoria tienen sobre su incorporación en actividades relacionadas con ciencia y tecnología. Mediante una metodología cualitativa y siguiendo el diseño de un protocolo de grupo focal, se eligió a una muestra de diez jóvenes de bachillerato participantes de un concurso de ciencia. Los resultados exponen que la elección de profesiones relacionadas con la ciencia y tecnología está influida por convicciones propias, así como percepciones de familiares, profesores y amigos. Además, se pone en evidencia cómo los estereotipos de género pudieran incluir también en esta decisión.

1. INTRODUCCIÓN

La actitud de alumnas de preparatoria hacia ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) fue tema de investigación de Lou, Shih, Diez y Tseng (2011). La técnica de investigación de este estudio fue el grupo focal, mediante el cual se indagó la percepción de estudiantes de preparatoria después de haberse involucrado en actividades científicas o tecnológicas. Las participantes de la investigación manifestaron una mayor disposición a la exploración de carreras STEM después de haber desarrollado proyectos por equipo sobre una competencia de carros eléctricos solares pequeños. El objetivo de esta investigación fue indagar en un estudio piloto los factores y actores que influyen en la percepción que los y las estudiantes de preparatoria, tienen sobre su incorporación a actividades académicas o laborales en áreas de ciencia y tecnología.

2. DISEÑO DEL PROTOCOLO

La presente investigación diseñó el protocolo del grupo de enfoque a ser implementado. Para ello se tomaron en cuenta ciertos factores, como las características de los participantes potenciales, su orientación y accesibilidad. El criterio de elección de los participantes fue su involucramiento en el marco del concurso internacional de ciencias. Adicionalmente, el diseño consideró formular cuestionamientos o declaraciones que permitieran identificar actores y factores que influyen en la percepción hacia actividades vinculadas con ciencia y tecnología.

En este ejercicio se procuró mantener un balance en el diseño del protocolo, que permitiera por una parte, indagar todos aquellos aspectos que los participantes con orientación hacia la ciencia y

tecnología podrían aportar; pero a su vez, mantener la intención del grupo focal en un nivel suficientemente general e implícito. Aunque se anticipó que serían los propios participantes quienes pusieran sobre la mesa argumentaciones en torno a la brecha que obstaculiza la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en cuanto a la orientación científica, reiteradas preguntas enfocarían específicamente sobre esta cuestión.

La estructura del protocolo del grupo de enfoque estuvo integrada por diversas secciones como: 1) la caracterización de los participantes, 2) factores que influyen sobre su percepción sobre ciencia y tecnología; 3) actores tales como la familia, los profesores, amigos, compañeros u otros que tienen una influencia en dicha percepción, 4) su percepción asociada directamente a cuestiones de género y 5) su percepción sobre su incorporación a actividades académicas y laborales en ciencia y/o tecnología. Para cada uno de estos subtemas se consideraron posibles disyuntivas con la intención de conducir el diálogo con los participantes. A continuación, se incluyen algunas de las cuestiones y declaraciones base empleadas durante el pilotaje del grupo de enfoque.

Subtema 1: Caracterización de estudiantes en este concurso

- El concurso en particular

¿Por qué estás participando en el concurso?

- Concursos en general

¿Sueles participar en eventos o concursos relacionados con la ciencia?, ¿por qué?

- Actores

¿Qué opina tu familia de que estés participando en este concurso?, ¿y tus profesores?

¿Hay alguien de tu familia que te motive a participar en eventos relacionados con ciencia?, ¿o alguno de tus profesores?

Subtema 2: Factores

a. Percepciones sobre la ciencia y tecnología

- Importancia

¿Consideras que la ciencia es importante para todos los estudiantes?, ¿por qué? (selecto o democrático)

¿Consideras que la tecnología es importante?, ¿por qué?

¿Consideras que la ciencia y la tecnología son valoradas en el país?, ¿por qué?, ¿hay actividades o profesiones que sean más valoradas?

b. Perfil escolar

- Hábitos de estudio

¿Qué es lo que te gusta de la escuela?

¿Qué es lo que te disgusta?

¿Qué piensas que se necesita para obtener los mejores resultados en la escuela (o en clase de ciencia/tecnología)?

¿Consideras que tienes mayor habilidad que tus compañeros en algunas materias?, ¿en cuáles?, ¿por qué?

Subtema 3: Actores

a. Familiares

- Perfil familiar

¿Sentiste apoyo por parte de algún familiar, en la escuela, con tu tarea o con tus aficiones?

b. Profesores

- Percepciones

¿Sentiste que tus profesores te han apoyado o motivado a seguir estudiando o a trabajar en carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología?

c. Compañeros de escuela

- Percepciones

¿Qué ideas o percepciones tienen tus compañeros sobre la ciencia y la tecnología?

¿Los compañeros con quienes más te relacionas comparten ideas similares o diferentes con respecto a la ciencia y la tecnología?

- Apoyo de compañeros

¿Te has sentido apoyado por tus compañeros?

d. Otros (amigos, vecinos, medios...)

- Apoyo

¿Te has sentido apoyado por estas personas?, ¿de qué manera?

e. Modelos a seguir

- Modelos

¿Hay algún científico a quien admires?, ¿por qué?

- Diferencias en género

¿Conoces alguna mujer científica reconocida?

¿Crees que hay modelos a seguir masculinos y femeninos?, ¿crees que se les da difusión a ambos?, ¿a qué crees que se deba esto?

Subtema 4: Percepción sobre diferencias de género en la ciencia y la tecnología

- Diferencias en género

Con base en tu experiencia en eventos relacionados con ciencia, ¿observas diferencias en la participación de hombres y mujeres?, en caso de ser sí, ¿a qué se deberá?

¿Consideras que la mayoría de los aportes científicos son producto de la contribución de hombres o de mujeres?, ¿por qué?(estas preguntas se pueden ahondar con el subtema 5).

Subtema 5: Percepción sobre su incorporación a actividades académicas y laborales en ciencia y/o tecnología

- Incorporación a actividades académicas

¿Qué piensas estudiar y por qué?

¿Te gustaría estudiar algo relacionado con la ciencia y la tecnología?, ¿por qué?

3. MÉTODO Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

El principal objetivo de esta investigación fue conocer las percepciones de estudiantes de educación media superior sobre factores y actores que influyen en la percepción de adolescentes orientados hacia la ciencia y la tecnología, desde un análisis de estudio de género. Guiados por el objetivo, el estudio buscará la implementación de una investigación enmarcada dentro de una metodología cualitativa, puesto que en ella la principal tarea es la comprensión del fenómeno a estudiar (Hernández, Baptista, & Fernández, 2010). Como principal técnica para la recolección de datos, como se describió en el apartado anterior, se eligió una entrevista de grupo focal semiestructurado. Las voces de los participantes delimitaron el rumbo de la conversación del grupo focal. Stewart, Shamdasani y Rook (2007) enfatizan la relevancia del grupo focal como una manera de entretrejer las respuestas de los participantes con la finalidad de generar una estructura de comprensión del problema.

Los investigadores acudieron a un concurso de ciencias, organizado por una institución del noreste de México. A este concurso acuden voluntariamente estudiantes de preparatoria de América Latina, interesados en medir sus conocimientos de alguna de las siguientes áreas: matemáticas, física, química, biología y computación. Los estudiantes compiten en una primera fase eliminatoria, donde responden un examen estandarizado de conocimientos del área o de las áreas de su elección. De esta fase se elige a 5 finalistas y 15 más como mejores participantes. Los 5 finalistas compiten en una segunda fase, mientras que los otros 15 estudiantes se involucran en un reto de creatividad por equipos.

Se invitó a participar a los mejores 20 estudiantes de cada área, de los cuales por cuestiones de logística acudieron 10 participantes a la sala de investigación dentro de la institución educativa. Los participantes firmaron una carta de autorización de uso de información para fines de investigación y se les informó que el grupo focal se grabaría en video. A continuación, se incluye el diagrama del trabajo de investigación.

En la figura 1 se muestran los pasos del diseño del protocolo y aproximación al grupo focal, así como del análisis y etapa final del estudio. La revisión de este proceso permitió establecer otros elementos necesarios para la investigación final.

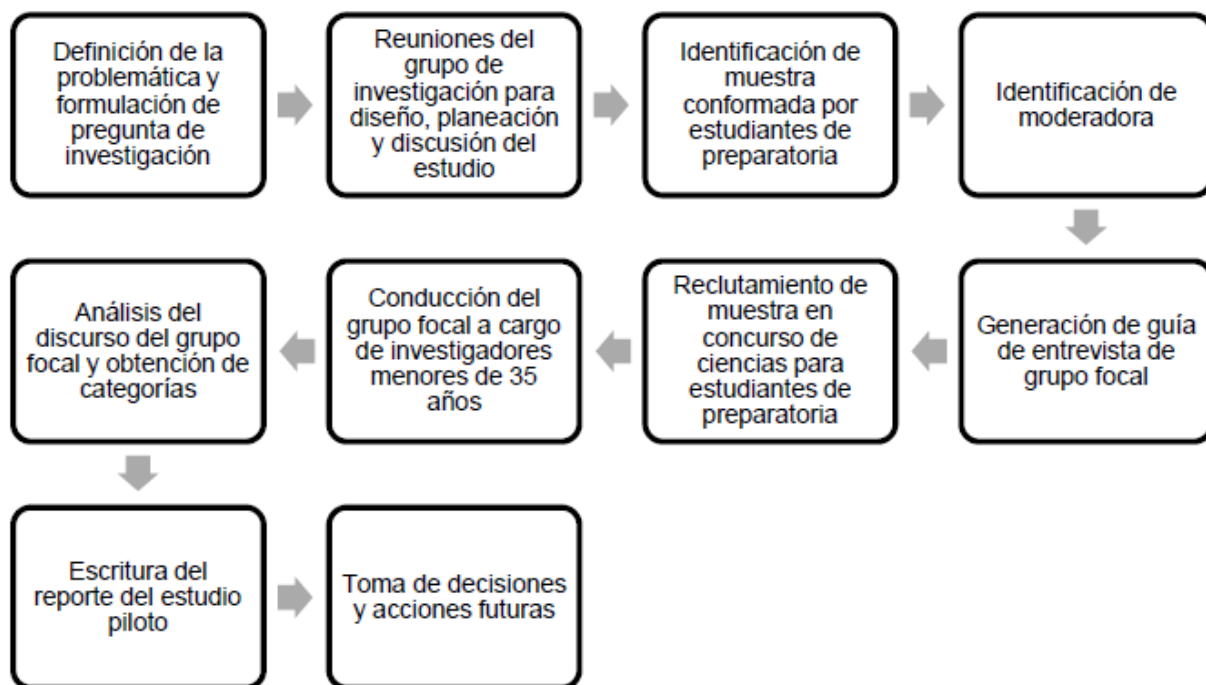


Figura 1. Metodología del grupo focal

4. EL GRUPO FOCAL

Una vez que los estudiantes invitados a participar en el grupo de enfoque concluyeron su participación en el concurso de ciencias, algunos investigadores acudieron al lugar de encuentro. Una vez ahí, se les identificó y condujo hasta la sala en la que se llevaría a cabo el grupo de enfoque. Mientras esto ocurría, otra parte del equipo de investigación preparó un pequeño set de grabación que consistía en una videocámara fija a un trípode.

En el trayecto, los participantes comentaron su vivencia en el concurso e interactuaron con los investigadores designados a conducirlos, esto apoyó el *diálogo* entre los integrantes de la muestra y los investigadores. Al llegar a la sala, los participantes fueron recibidos por el resto del equipo de investigación y se les agradeció por su atención a la invitación a “charlar informalmente”. Un grupo de investigación consistió de cuatro integrantes que contribuyeron con la moderación (una persona), conducción del grupo de enfoque (dos personas) y grabación de la sesión (una persona).

La bienvenida a los participantes se realizó como se expone en el siguiente fragmento: “Antes de comenzar, quisiera felicitarlos por su participación en este concurso y agradecerles por compartirnos un poco de su valioso tiempo. Dentro de esta sesión queremos que se sientan cómodos y que expresen con libertad sus ideas. En esta sesión haremos muchas preguntas. No hay respuestas buenas ni malas, solo nos interesa conocer su opinión. El tema que trataremos son las características de estudiantes orientados a la ciencia y tecnología. Esta sesión será grabada en audio y video para poder analizar sus respuestas en un futuro, pero no queremos que se sientan incómodos. El video solo será visto por el equipo de investigación y todo lo que se diga aquí será confidencial (se les entregaron las cartas de consentimiento informado y si están de acuerdo, su firma). Hasta el momento, ¿tienen alguna pregunta?”. Posteriormente se da inicio al protocolo del grupo de enfoque.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis preliminar del protocolo del grupo de enfoque muestra diferentes categorías relacionadas con el interés del estudio. Por una parte, los participantes crearon una discusión en torno a la percepción del científico y tecnólogo en la sociedad mexicana, a la influencia que tienen diversos actores y factores desde su experiencia, y a los prejuicios sociales que enfrenta la mujer y que representan un obstáculo para lograr condiciones más justas para su desarrollo profesional en STEM. A continuación se presentan algunos extractos de la percepción de los participantes en el piloto, así como algunas de las categorías que emanan del análisis preliminar de dicho evento. Aunque el bosquejo que aquí se muestra permite evidenciar algunos de los elementos de interés para el estudio, se continúa un proceso de análisis que permita profundizar en las categorías identificadas.

Los resultados de los instrumentos para la recolección de datos dejan ver que pese a la *influencia por parte de profesores, amigos y familiares*, se posee una *convicción propia* que los motiva a valorar el rol de la ciencia en la sociedad y por tanto a participar en actividades relacionadas con STEM.

- Una de las participantes afirmó que una de sus maestras la motivó para participar, pero afirma que de haberse enterado por su cuenta del concurso, ella hubiera terminado aquí (en el concurso).
- Una de las participantes afirmó que sus amigos (varones) de la escuela la impulsaron a participar, y ellos convencieron al maestro para gestionar apoyos para participar (en el concurso).
- Un estudiante afirmó que por cuenta propia se enteró de la olimpiada, no tiene empatía con el profesor del área disciplinar para la cual participa. Compartió que suele participar en este tipo de eventos y que si se hubiera enterado de las emisiones anteriores de este concurso él hubiera aplicado desde antes. Se muestra como un estudiante autónomo, incluso en sus estudios (comenta que generalmente se aburre en sus clases), prefiere aprender por cuenta propia. Prefiere leer un libro de biología que uno de literatura, afirmó: “si vas a curar el cáncer no lo vas a lograr por medio de literatura clásica”.
- Otro estudiante se declaró autónomo, su profesor les delega mucha de la responsabilidad de su aprendizaje. Afirma que no le es fácil leer un libro porque se desconcentra, por lo que prefiere experimentar y “jugar con los programas”. Afirma que los profesores tienen una influencia sobre la inclinación profesional, en su caso le apasiona la programación.
- Una de las participantes comentó que ella no tuvo apoyo, ni siquiera por parte de sus maestros, por ejemplo no le brindaron material para prepararse. En su colegio, los hombres toman clases distintas a las de las mujeres (por ejemplo programación para hombres y diseño gráfico para mujeres) y ella comentó que ha identificado que el apoyo es claramente mayor para las materias que toman los hombres. Pese a ello, ella decidió atender el curso en el área de programación.

Los participantes discutieron la valoración social que tiene rol del científico en comparación con el rol que tiene para la sociedad otras actividades como el ser deportista. Reconocen una clara preferencia y apoyo institucional para actividades relacionadas con el deporte, por sobre el poco apoyo para la promoción de la ciencia y tecnología.

- Uno de los participantes afirmó que en su colegio se exalta a los estudiantes que ganan competencias deportivas, pero que difícilmente se valora a quienes lo hacen en competencias relacionadas con STEM. El participante compartió: “...Es un error invertir tanto en el lado deportivo en lugar de la ciencia, en mi prepa hay un chorro de canchas de soccer pero los laboratorios están en pésimas condiciones...”

- Uno de los participantes complementó con el hecho de que desmotiva que en la escuela no se apoye a las actividades científicas como a las deportivas. Declaró: “por ejemplo a los de fútbol americano les dan prórrogas, becas, comida, y en cambio a los que representan [a la escuela] en las olimpiadas no les apoyan ni en transporte. Aun así entiendo que uno lo puede sacar adelante, pero que también ayuda que la escuela muestre apoyo.”

Referente al apoyo familiar, las declaraciones de los participantes dejan ver su sensación de respaldo para involucrarse en actividades relacionadas con ciencias y tecnología; sin embargo se suelen *valorar más algunas ciencias (exactas) sobre otras (naturales)*.

- Una de las participantes afirma que sus padres la apoyan a participar (su hermano también participa), sin embargo ella percibe que sus padres “celebran más” cuando ganó en la olimpiada de física que cuando ganó en la de biología. Esto le ha hecho cuestionarse si para la sociedad hay ciencias que valen más que otras. Ella prefiere la biología; pero percibe que sus padres le valoran más cuando participa en áreas como física o matemáticas.

Los participantes (tanto hombres como mujeres) reconocen una *clara preferencia social sobre el rol que juegan los hombres en la ciencia y tecnología por encima del rol que desempeñan las mujeres*. En sus argumentos mencionan que esta creencia se ha sostenido hasta la actualidad; pero que las cosas han ido cambiando poco a poco. A su vez, esto ha favorecido a que mujeres acepten esta idea diferenciadora de habilidades respecto a los hombres.

- Unas de las participantes declara que se subestima mucho a las niñas en actividades relacionadas con la ciencia. Puesto que en su campus, los hombres toman clases separados de las mujeres, ella solicitó meterse a las clases de computación; pero tuvo que hacerlo en el campus de varones. Ella compartió que [en la escuela]: “asumen que las niñas no pueden aprender a programar”.
- Un participante secundó la postura de esta participante y agregó que se mantienen los estereotipos de que los hombres están hechos para las ingenierías y las mujeres para la casa, que eso está mal y que en realidad deberían de complementarse.
- Uno de los participantes afirmó que él siente que la situación de las mujeres está cambiando, porque en los concursos ha visto que la participación de mujeres se ha incrementado. Compartió que tiene mucho respeto por las mujeres porque fue su maestra de física quien lo involucró en este tipo de eventos. Llamó “sistemas retrasados” a aquellos en los que no se apoya el crecimiento científico de las mujeres.
- Una de las participantes considera que las niñas pueden ser muy buenas en actividades vinculadas a la ciencia y tecnología; pero que [ellas mismas] ponen muchos pretextos, en parte porque les da pena mostrar que tienen la habilidad. Esto tiene que ver con que es “mal visto por la sociedad” que una mujer se dedique a eso, en especial en el sur del país (de donde ella es) pues son (los sureños) un poco más conservadores. La participante comentó: “Una mujer en ingeniería o en mate o física, es raro verlo. Los maestros (en estas ciencias) te tratan diferente, los maestros ayudan a las niñas en los exámenes, les suben calificación.”

6. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE MEJORA

El estudio concluye mostrando que son diversos los actores que se involucran en la decisión de los jóvenes para elegir una carrera STEM. En primer lugar, se evidenció que los participantes perciben una falta de apoyo de la mujer en ámbitos familiares, desde su casa hasta la escuela. Se hicieron notar dos casos, uno de la estudiante que objetó la apertura de cursos de computación por género, quien levantó su voz para solicitar curso independientemente de los estereotipos de género. Si bien este caso mostró una tendencia administrativa, otro caso invitó a reflexionar sobre el grado de libertad de elección de carrera que permiten los padres. Por ejemplo, el caso de la alumna a la que

se le fomenta estudiar una ciencia exacta sobre una ciencia natural, evidencia que puede existir apoyo pero prevalece incertidumbre sobre el éxito de la joven en su elección de carrera.

Es importante enfatizar que los estudiantes participantes se caracterizan por vincularse con actividades científicas y tecnológicas, como el mismo concurso en el que participaron. Pero este elemento no es lo único que este grupo de jóvenes muestra en común. El análisis preliminar del grupo de enfoque sugiere que la percepción hacia la actividad científica favorable para los varones, es reconocida por el grupo de participantes, pero al mismo tiempo se muestran críticos sobre este hecho.

Diversos comentarios cuestionaron la falta de igualdad de oportunidades hacia la mujer en las actividades asociadas a STEM. Esto es relevante, pues sugiere que este cuestionamiento de los estereotipos sociales respecto al rol de la mujer, toma fuerza en jóvenes con orientación hacia la ciencia y tecnología. Vale la pena recuperar el hecho de que pese a que los estudiantes reconocen los estereotipos que obstaculizan iguales condiciones para hombres y mujeres, las participantes gestionan recursos que les permitan participar en actividades tradicionalmente vinculadas al género masculino.

En este estudio confirmamos que al analizar perspectivas de género es favorecedor contar con la participación de hombres y mujeres, debido a que replican el micro mundo en que se encuentra inmersa una mujer al elegir una carrera universitaria. Este micro mundo consta de tres aristas: familia, escuela y amigos. La arista de la familia le puede ofrecer apoyo, más no necesariamente un respaldo total. Por otro lado, la escuela le ofrece educación, aunque prevalecen estereotipos de género que limitan su capacidad de exploración de oportunidades académicas. Finalmente, la arista de sus amigos le ofrece una plataforma de competitividad que ha llamado la atención en investigación. Más que apoyar solidariamente, competir como una chica es una oportunidad que demanda mayor atención de la sociedad y la comunidad científica.

BIBLIOGRAFÍA

1. S. J. Lou, R. C. Shih, C. R. Diez, & K. H. Tseng, "The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Taiwanese senior high school students", *Int. J. of Tech. and Design Ed.*, Vol. 21, 2, 2011, pp. 195-215.
2. D.W. Stewart, P.N. Shamdasani & D.W. Rook in *Focus groups: Theory and practice* (Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications).
3. Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.

HACIA UNA REUNIFICACIÓN DE LA FILOSOFÍA Y LA CIENCIA

FJ Iracheta-Fernandez¹, A.E. Martinez-Canton¹, S.N. Castrejon-Echeverria¹, K. E. Escalante Ruiz¹, G.S. Sainz de La Fuente¹, V.M. Vaquero-Berra¹, C. Flores-Barragán¹.

1 Tecnológico de Monterrey campus Puebla

RESUMEN

No queda duda de que el surgimiento de la ciencia moderna a finales del siglo XVII se dio fundamentalmente en términos de una revolución autónoma en sus métodos, procedimientos y propósitos de investigación. Al separarse de la religión por un lado, y al desarrollarse mano a mano con el surgimiento del empirismo y su énfasis en el razonamiento inductivo por otro (por el cual se cortó de tajo las presunciones metafísicas indemostrables del discurso filosófico), se abrió camino hacia el fortalecimiento de su institucionalidad. Esto ha sido una condición necesaria para que la ciencia siga caminando en rigor y cimentación tecnológica, con fines positivos y de progreso. Sin embargo, también lo es que en su andar ha dado muestras de indiferencia ética y deshumanización. Al separarse igualmente de la filosofía por su afán de concreción empírica (sin que esto quiera decir que en su andar disciplinario la filosofía también buscaba independencia de la religión), la ciencia ha dado muestras de poca sabiduría a juzgar por su desempeño y sus propias prácticas limitadas al razonamiento instrumental. De manera paralela, la filosofía ha desarrollado un celo por el procedimiento científico que ha repercutido en minimizar su vocación de ser guía política y moral de la humanidad. Es a inicios del siglo XXI que tanto investigadores en el área de ciencias como en el área de humanidades han reflexionado en torno a la necesidad de humanizar la ciencia y desembarazar a las humanidades de la envidia por la ciencia con el objetivo de reconocer su complementariedad: re-humanizando a las humanidades, orientar a la ciencia hacia un sentido más ético y de compromiso social. Este trabajo propone aportar ideas que ayuden a una reconciliación entre la parte humanista y científica de la investigación, con el fin de que los investigadores sean más éticamente conscientes de sus aportaciones científicas.

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se habla, y con plena razón, del gran conocimiento que albergan la ciencia y la filosofía. Todavía hay quienes creen que ambas disciplinas prevalecen en la búsqueda de la verdad absoluta de las cosas, aunque siguiendo caminos diferentes. Históricamente, cada una de estas disciplinas ha diseñado su propio método para la conquista de sus propias verdades. Sin embargo, este mismo andar histórico es el que ha permitido que sus representantes –científicos y filósofos– busquen su propia independencia, logrando con esto una separación radical de la una con la otra. Esto no siempre fue así. Si bien es cierto que la independencia metodológica es lo que ha permitido que una y otra tengan una identidad delimitada que permite la especialización, también lo es que esto ha sido a costa de una pérdida humanista: la ciencia se ha deshumanizado al haberse institucionalizado de manera predominante en la racionalidad instrumental y cuantificante (deviniendo en técnica), mientras que la filosofía, en lugar de haber prevalecido firme en su dimensión humanista, ha perdido este horizonte por el recelo que ha tenido por la rigurosidad formal del método científico.

La historia que encierran la ciencia y la filosofía tiene un largo camino. Comenzando con los llamados pensadores presocráticos griegos, quienes querían entender al mundo y al ser humano sin recurrir a teogonías o a fundamentos de creación divina. Al regir sus vidas por la observación y el pensamiento lógico fueron desarrollando el arte de cuestionar las cosas adecuadas para revelar la verdad y llegar a la comprensión de lo oculto. Siguiendo este mismo camino de cuestionamiento es que Aristóteles, después de Platón, desarrolla las bases del empirismo, el conocimiento obtenido de la experiencia. Desde aquí comenzó a configurarse el procedimiento científico que, después de la Edad Media y a inicios de la Modernidad (siglo XV), se irguió en una institución liberada de intereses teológicos. El método científico, basado en la observación y el cálculo, creció exponencialmente con la aparición de la revolución industrial y tiempo después con la era tecnológica. De un punto a otro se ha acelerado el entendimiento de la materia que hace posible la vida con el fin de poner a la naturaleza al servicio de los intereses humanos, dejando atrás las indagaciones metafísicas o meramente especulativas que antaño predominaban en el pensamiento estrictamente filosófico (primeras causas, motor inmóvil, etc). Lamentablemente, en esta búsqueda de independencia de la ciencia de la filosofía se fue perdiendo la razón de ser y el propio espíritu de lo que, con Aristóteles, la originó, a saber, allanar el camino para la realización teleológica de la humanidad en la plenitud y el florecimiento (la *eudaimonía*). La institucionalización de la ciencia sobre todo, al situarse dentro de las universidades en facultades independientes y alejadas del sentir humanista y social, ha configurado procedimientos y formas de vida que han devenido –junto con otras causas– en resultados individualistas y ganancias particulares que han vuelto la espalda a la mejora de la vida humana, animal y vegetal. La ciencia se ha utilizado y sigue siendo utilizada, como parte de esa lógica pretendidamente desintegrada de los intereses prácticos del buen vivir y la calidad de vida (que no equivale simplemente a la producción y el uso de las tecnologías) para mal informar, manipular y controlar a grupos pequeños y a grandes masas. Sin embargo, es también el caso que como producto de aberraciones y malas prácticas estas mismas carencias del andar científico han motivado a muchos científicos al cambio y al buen uso del conocimiento en virtud de sus fines éticos y sociales. Regresando al ejemplo mostrado en su momento por la filosofía antigua, muchas mujeres y hombres de ciencia han comenzado nuevamente la búsqueda en su trabajo de la reunificación de la praxis científica con la sabiduría. Prueba de ello es la integración de actitudes y prácticas responsables y conscientes en el hacer científico. El desafío que nos compete es terminar por humanizar la ciencia para lograr aportes científicos de alta altura moral que contribuyan a la mejora de la sociedad de manera consistente.

2. LA HISTORIA RESUMIDA

La historia de la filosofía se ha dividido en periodos antiguos, medievales y modernos, así como en tradiciones rivales como el empirismo y racionalismo y, finalmente en áreas centrales como son la metafísica, la ética o la epistemología. Sin embargo, cabe mencionar que a pesar de la riqueza y variedad de estas etapas y áreas de interés disciplinar, todas ellas han pasado por un punto de inflexión que puede ser denominado desapego de lo común. La filosofía ha sido separada de la sociedad en el proceso de modernización debido a que en el ambiente académico los filósofos profesionales poco se interesan por la formación de virtudes para dar prioridad a lo pretendidamente objetivo y ahistórico, privilegiando el proceder de las ciencias naturales como el elemento sustancial de la investigación moderna. La filosofía, como reina de las disciplinas, ha sido desplazada. (Frodeman & Briggie, 2016)

Cabe resaltar que no queremos decir que la filosofía ha reinado. Simplemente se destaca el hecho de que el rol que jugaba la filosofía, que es el conocimiento de lo que somos y como debemos de vivir, se ha desplazado generando un desarrollo de una cultura de investigación científica sin el apoyo de la filosofía.

Los primeros indicios de las prácticas científicas con una perspectiva filosófica pero no metódica fue la alquimia, la cual es considerada como una creencia esotérica vinculada a la transmutación

de la materia. Igualmente, algunos la definen actualmente como una proto-ciencia o una disciplina filosófica en combinación con la química.

Los alquimistas por lo tanto trataron de descubrir el elixir de la vida (vida eterna) y la piedra filosofal para crear oro. Podemos encontrar ciertos textos literarios que hablan sobre este tema, aunque aquí nos enfocamos al hecho de que la alquimia fue creada para transmutar metales innobles y para conseguir la vida eterna. Cabe mencionar que a pesar de la inexistencia de tal cosa se lograron importantes descubrimientos en la farmacéutica. Y es aquí, cuando comienza a retomar fuerza la ciencia. (Yate, 1981)

Es cierto que a pesar del desplazo de la filosofía se conservaron ciertas ideas de pensadores del siglo XVIII con el propósito de “purificarla”. Un ejemplo de estos pensadores fue Joseph Priestley, quien escribió que la filosofía debería ser entendida como el amor a la sabiduría con ayuda de las virtudes morales, como la integridad y el desinterés, con el propósito de generar una conciencia en los avances científicos. Sin embargo, esto no fue así, puesto que han ocurrido catástrofes creadas por el humano a través de la ciencia, llevadas a cabo sin una adecuada conciencia moral.

Hoy en día, al tratar de retomar la filosofía, de igual forma se ha distorsionado puesto que la actividad filosófica que se implementa ha ido degenerando en un concurso para demostrar lo inteligente que puede ser uno, y como la ciencia, la filosofía se ha convertido en una empresa técnica. Con la única diferencia de los filósofos manipulan la palabra y la razón, el *logos*, en lugar de los genes o la materia.

3. DE VUELTA A LO CLÁSICO

Los primeros indicios de la filosofía podemos encontrarlos en los escritos y las reflexiones de los pensadores pre-socráticos, denominados así debido a que fueron anteriores y algunos incluso contemporáneos a Sócrates. Estos pensadores dedicaban la mayor parte de su tiempo en comprender los fenómenos naturales y la naturaleza de cada ser, y asimismo consideraban de gran importancia la observación como fuente de conocimiento y comprensión de las mismas cosas.

Estos pensadores mantenían una íntima relación con la naturaleza, entendida como aquello propio y real del ser humano, siendo ésta la única fuente de verdad. Para ellos, la comprensión de la esencia de la vida y de las cosas era el único acercamiento a la comprensión, por lo que la contemplación era la base de su adquisición de conocimiento. Este, podemos decir, fue primer método de acercamiento a la verdad.

Este método de reflexión fue el que llevó al surgimiento de grandes teorías filosóficas que al día de hoy son puestas en práctica por religiones, gobiernos y sociedades. Fue este mismo método el que llevó a Empédocles a afirmar que existían dos formas de actuar en el mundo: una en pro de cuidar, mantener y mejorar el mundo, la naturaleza y la vida humana, a la cual denominaba *Amistad*. La *philía* es aquella fuerza que motiva a llevar a cabo acciones enfocadas en cambiar la forma en la que las cosas se hacen, para no afectar al otro y resguardar y mejorar la vida de los elementos que forman la Tierra. La amistad se centra en la coherencia y observa al ser humano como parte de la naturaleza y no como dueño de ésta; mientras que la otra forma de actuar está más enfocada en la obtención y la ganancia, ya sea de recursos naturales, financieros, poder o reconocimiento. Se trata de una fuerza que actúa por encima de otros para obtener lo que busca, sin importar la afectación que en su camino genere. A ésta fuerza, Empédocles la llamó *Discordia*.

EJEMPLOS DE CONOCIMIENTOS SIN CONCIENCIA. CIENCIA DE LA DISCORDIA

En varias ocasiones, científicos de diversas disciplinas han tomado acción en temas que conciernen, no a unos pocos, sino al interés de la humanidad en su conjunto. Dichas acciones van desde brindar una simple opinión hasta llevar una idea a fines prácticos. Sin importar el motivo o intereses personales detrás de sus acciones, el científico puede o no darse cuenta de la cantidad

de personas que pueden amparar sus acciones detrás de unas cuantas palabras dichas por alguien que lleva una vida sumergida en estudios. De cualquier manera, tanto si subestima o sobreestima sus palabras, las consecuencias pueden tener un impacto global muy importante. Por ejemplo, el cambio climático.

Existe solo un pequeño porcentaje de científicos que, de acuerdo a sus publicaciones, creen que el rumbo de las medidas tomadas en contra del cambio climático no son las correctas. Un respetado físico inglés, Freeman Dyson, opina que el cambio climático puede beneficiar a ciertas poblaciones, y al luchar contra el cambio climático, muchos de esos recursos pudieran ser usados para tratar de resolver problemas más urgentes para la humanidad como lo es la hambruna. Por otro lado, existen opiniones con un enfoque menos humanista. Opiniones que van desde desmentir el origen antropogénico del cambio climático (Khabibullo Abdusamatov) hasta afirmar que el cambio climático es propiamente una conspiración cuyo fin es que los países desarrollados den dinero a los países en vías de desarrollo (Garth Paltridge). Todas estas opiniones influyen en la toma de decisiones de las personas en el día a día, e incluso en la creación de medidas de adaptación y mitigación del cambio climático que afectan a todo el mundo.

Sin embargo, no siempre se trata de un decir teórico. Los eventos ocurridos en Japón a finales de la segunda guerra mundial son un claro ejemplo de cómo avances científicos pueden ser utilizados con fines destructivos. Cientos de miles de vidas se perdieron en el bombardeo de dos ciudades, cada vida con una historia única que jamás podrá ser contada como debería y en su lugar se contarán historias llenas de dolor y tristeza por los pocos sobrevivientes de la catástrofe (John Hersey). Fue un grupo de científicos quienes, de una u otra forma, colaboraron en el Proyecto Manhattan para que dichos eventos fueran posibles. Hoy en día, una gran cantidad de países cuentan con armamento similar para recrear dichos trágicos eventos en una mayor magnitud inimaginable.

En otras ocasiones, la opinión de los científicos puede llegar a plantar miedo y así intentar frenar importantes avances tecnológicos como lo es en el gran colisionador de hadrones, LHC por sus siglas en inglés, en el CERN. La idea de que la creación de mini agujeros negros en el LHC representa una amenaza potencial que incluso podría llegar a ser letal (R. Plaga) es un claro ejemplo de cómo se usa el desconocimiento en las personas y poder así sembrar emociones que atentan contra la realización de experimentos en el CERN. Dichos experimentos podrían ser la ventana a una nueva perspectiva a todo lo que creemos ya conocer, pero como si los obstáculos tecnológicos no fueran suficientes, a estos se le suma la opinión de un público mal informado.

4. CONCLUSIONES

El mal uso de la ciencia, esto es, la ciencia usada no como Amistad sino como Discordia –por volver a las categorías simples pero profundas del filósofo presocrático Empédocles– es producto de una institucionalización que comienza con el deslinde de la filosofía, y sobre todo, de la filosofía moral. Si la filosofía era madre de las ciencias lo era en virtud de que su reflexión ética y política otorgaba el sentido en el procedimiento de la ciencia natural. La ciencia debe de reunificarse con la filosofía moral para que, revirtiendo sus prácticas destructivas, la ciencia se reconozca como una institución amante de la sabiduría, esto es, plenamente amistosa de lo humanamente y biológicamente benéfico. Y al mismo tiempo la filosofía debe de dejar atrás su actitud de arrogancia, causada por encima de todo por su celo científico, para reivindicarse como la “ciencia del espíritu” que sirve de hilo conductor de la investigación y el quehacer disciplinario en pos de la plenitud humana y la justicia social.

BIBLIOGRAFIA

1. Eggers Lan, Conrado (1977). *Los filósofos presocráticos*. Madrid, Gredos.
2. Frodeman , R., & Briggie, A. (2016). *When Philosophy Lost its way*. Obtenido de When Philosophy Lost its way: http://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/01/11/when-philosophy-lost-its-way/?_r=0
3. Koepsell, D. R., & Ruiz de Chávez, M. H. (2015). *Ética de la investigación, Integridad Científica* . México.
4. Yate, F. A. (1981). *El luminismo Rosacruz*. Fondo de Cultura Económica, México
5. Hersey, J. (1946). Hiroshima. marzo 31, 2016, de The New Yorker Sitio web: <http://www.newyorker.com/magazine/1946/08/31/hiroshima>
6. Paltridge, G. W. (2004, October). The politicised science of climate change. *Quadrant*, 48(10), 14+ Sitio web: http://0go.galegroup.com.millennium.itesm.mx/ps/i.do?id=GALE%7CA123361650&v=2.1&u=it esm_mo&it=r&p=ITOF&sw=w&asid=b78895195145a4548987bc210e4d5962
7. Plaga R. (2009). On the potential catastrophic risk from metastable quantum-black holes produced at particle colliders. marzo 30, 2016. Sitio web: <http://arxiv.org/pdf/0808.1415v3.pdf>
8. Samrat. (2010, Jan 20). OPINION: Change climate change! *McClatchy - Tribune Business News* Sitio web: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/458849255?accountid=41938>
9. Schewe, P. F. (2010). Spoil the earth, spare the child. *The Humanist*, 70(4), 22-26. Sitio web: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/607295667?accountid=41938>

ASPECTOS PSICOSOCIALES INVOLUCRADOS EN LAS PRÁCTICAS SEXUALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LAS LICENCIATURAS EN PSICOLOGÍA Y GERONTOLOGÍA: DIAGNÓSTICO PARA LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

María Eugenia Zaleta Arias¹, Dayana Luna Reyes², Verónica Rodríguez Contreras²

¹Área Académica de Gerontología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ²Área Académica de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RESUMEN

De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2014); en las tasas específicas de fecundidad (por edad), el grupo de mujeres con mayor número de nacimientos es el de 20 a 24 años (126 nacimientos por cada mil mujeres); y sólo el 53.7% de las mujeres encuestadas en ese mismo rango de edad, refirieron haber utilizado algún método anticonceptivo en su primera relación sexual.

El objetivo de nuestro trabajo se centró en diagnosticar los aspectos psicosociales involucrados en las prácticas sexuales de estudiantes universitarios de las licenciaturas en Psicología y Gerontología, a través de la aplicación de un cuestionario con la finalidad de implementar un proceso de intervención en pro de prácticas sexuales seguras.

La elaboración del cuestionario respondió a un proceso de análisis de datos que recoge la experiencia de un proceso de intervención a través de talleres vivenciales dirigido a más de 8 generaciones de estudiantes de nuevo ingreso. El cuestionario construido fue aplicado a una muestra $n=200$ estudiantes universitarios, hombres y mujeres, de entre 18 y 24 años de edad; con un total de diez grupos (5 de gerontología y 5 de psicología).

Los resultados muestran que el aprendizaje y la información obtenida sobre uso de métodos anticonceptivos y el riesgo de infecciones de transmisión sexual están afianzados, sin embargo, aspectos como la soledad, los tipos de vínculos y apegos socioafectivos; la autoestima y las relaciones violentas de pareja pueden representar factores de riesgo para relaciones sexuales no seguras.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la población joven tiene acceso a diversas posturas sobre la sexualidad gracias a la facilidad de acceso a los medios de comunicación que proporciona el internet, lo que implica tener información sobre las conductas sexuales de riesgo y sus repercusiones sobre la salud. Así mismo, hay una transformación en el establecimiento de los vínculos amorosos, en las dinámicas familiares y la permanencia de roles de género estereotipados, factores que bien podrían estar involucrados en el establecimiento de comportamientos sexuales de riesgo.

2. TEORÍA

Ya desde principios del siglo pasado, Sigmund Freud (1905) nos decía que una de las metas en la sexualidad es lograr sumar la experiencia amorosa, creativa y el vínculo con el otro a partir de darle

un lugar y reconocimiento a este último. Lo anterior, se logra apartir de la integración de las experiencias dolorosas y amorosas con la ayuda y función del maternaje y paternaje, requisito para construir lazos afectivos.

John Bowlby (1951), asegura que existe en los seres humanos una necesidad a formar vínculos emocionales ya que éstos proveen de un sentimiento de seguridad por medio de una relación afectiva de apego. Sumando la propuesta freudiana sobre la sexualidad y la importancia del apego, explicada por Bowlby, el inicio de una la vida sexual implicaría el reconocimiento de uno y del otro en una experiencia creativa.

Los aspectos hasta ahora revisados, permiten dar cuenta que el estilo de apego construido afectará la forma de vincularse, el autoconcepto, la confianza a los demás y a sí mismo, y por lo tanto, la autoestima.

El reto es la forma en que la experiencia puede ser integrada, el modo en que son gestionadas las necesidades, junto con los recursos individuales, propios de la herencia, pero en gran medida de la historia afectiva y social.

Al identificar el patrón de apego construido, existe la posibilidad de modificarlo y con ello generar vínculos donde sea posible comunicarse de manera íntima, segura y confiada.

Cuando hablamos de conductas y prácticas sexuales de riesgo es importante no sólo considerar si los jóvenes cuentan con información necesaria respecto a prácticas sexuales saludables o de riesgo, sino que será necesario integrar en dichos estudios factores de tipo subjetivo que, en el caso del presente estudio los consideramos como procesos psicosociales centrados en la autoestima y el tipo de vínculos establecidos por los mismos jóvenes en el desarrollo de sus relaciones intersubjetivas.

3. MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio constituye la tercera fase de un proceso amplio de investigación – intervención.

La primera fase consistió en un proceso de intervención propiamente dicho a partir de la aplicación de *talleres vivenciales en género y sexualidad* dirigidos a estudiantes de nuevo ingreso de las licenciaturas de psicología y gerontología con la aplicación de 48 talleres en total a lo largo de ocho generaciones.

A partir de dicha experiencia generamos una siguiente fase que correspondió al desarrollo de un proceso de evaluación de impacto de dichos talleres, la cual también está por publicarse; sin embargo podemos adelantar en este texto que logramos identificar dos factores importantes que están involucrados en la vulnerabilidad de los jóvenes ante prácticas sexuales de riesgo. Estos factores son psicosociales y corresponden a:

Los tipos de vínculos y apego que los jóvenes establecen con sus parejas sexuales

Los procesos de autoestima que viven dichos jóvenes.

Es a partir de la identificación de estos factores que nos dimos a la tarea de generar una tercera etapa de este proceso de investigación e intervención, la cual consistió en diagnosticar algunos factores psicosociales involucrados en las prácticas sexuales de estudiantes universitarios de las licenciaturas en Psicología y Gerontología, específicamente centrado en vínculos y autoestima.

De esta forma, el presente estudio muestra los resultados preliminares a manera de estudio exploratorio respecto a las relaciones entre prácticas sexuales, vínculos socioafectivos y autoestima.

Para el desarrollo de dicho estudio nos apoyamos en la aplicación de tres instrumentos:

a) El *Cuestionario sobre aspectos Psicosociales en torno a las Prácticas Sexuales*. Cuestionario de propia elaboración, basado en el análisis de datos tanto de la primera como de la segunda fase, referidas anteriormente.

b) El *Cuestionario de Relación* (Bartholomew, K. y Horowitz, L. M.; 1991). Este instrumento explora los prototipos de apego, clasificándolos en: apego seguro; apego preocupado; apego rechazante o evitativo – rechazante y; apego temeroso o evitativo – temeroso.

c) La *Escala de Autoestima de Rosenberg* (Rosenberg, 1965. Validación castellana; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000) que de acuerdo con el mismo autor explora la actitud global, favorable o desfavorable, que el individuo tiene hacia sí mismo.

Los tres instrumentos se aplicaron a una población conformada de la siguiente forma:

| Licenciatura | Estudiantes participantes | Hombres | Mujeres | Rango de edad |
|--------------|---------------------------|---------|---------|---------------|
| Psicología | 77 | 8 | 69 | 18 a 25 años |
| Gerontología | 73 | 21 | 52 | 19 a 26 años |
| Total | 150 | 29 | 121 | |

La aplicación del instrumento se realizó de forma individual, anónima y con el consentimiento voluntario de cada participante.

El análisis se realizó a partir de los patrones de calificación propuestos por cada autor de cuestionario así como el análisis de datos a través del SPSS (versión 21). Para el caso de este texto sólo reportamos los resultados y el análisis basado en medidas de tendencia central.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que el 55.9% de la población encuestada continúa viviendo en casa de sus padres y el 61.8% sus padres viven juntos. De esta forma continúan bajo la tutela y norma de las reglas parentales. En relación a la situación de noviazgo el 34.7% ha mantenido una relación por más de seis meses, coincidiendo con el inicio de la vida universitaria. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), para 2009 la primera relación sexual en mujeres de 15-19 años de edad era a los 15.4 años; en este caso el 40.75% ha iniciado vida sexual entre los 17 o más años, lo que concuerda con el ingreso a la educación superior, e implica que el 20% ha comenzado a vivir lejos de su núcleo familiar.

En cuanto a la preferencia sexual el 88% refiere una preferencia heterosexual, el 5.4% bisexual y un 2% homosexual. El inicio de su vida sexual para el 72.2% fue por decisión propia y el 52% mantiene relaciones sexuales con periodicidad; el 26.8% una vez a la semana y 22% una vez al mes, 48.4% ha tenido más de una pareja sexual. De esta misma población, el método anticonceptivo más empleado, son los de barrera con un 38.8% y el 8.15% emplea métodos de barrera y tradicionales (ritmo, coito interrumpido y Billings).

Las razones por las cuales tienen o tendrían relaciones sexuales son el 25.9% por placer y el 30.4% por placer y amor a la pareja.

El 92.6% no han presentado infecciones de transmisión sexual (ITS) y en cuanto a las infecciones que se presentan el papiloma lo representa con un 2.7%.

El 40.1% refiere no haber vivido alguna situación de violencia en el lugar donde estudia, el 12% miradas insinuantes 9.3% comentarios sobre su cuerpo o manera de vestir, 12.2 % chistes sexistas y acercamientos a su cuerpo 6%.

En lo referente a haber vivido alguna situación de violencia en lugares públicos fue de 20% con miradas insinuantes, el 8.6% acercamientos a su cuerpo y el 6.7% chistes sexistas.

La violencia sexual se representa en nuestra muestra con un 10.7% de una a dos veces y un 83.8% refiere no haber tenido nunca violencia sexual.

En cuanto a la violencia física el 66.5% refiere no haber vivido alguna situación de violencia física y el 21.45% la han vivido 21.2%

Con referencia a la cuestión de Autoestima según la escala de autoestima de Rosemberg los resultados fueron que en la licenciatura en gerontología se situó en un rango de autoestima elevada, considerada como autoestima normal y en la licenciatura en psicología fue Autoestima media que no presenta problemas de autoestima grave, pero es conveniente mejorarla.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que existe desconocimiento sobre lo que implica la violencia sexual, se pasa desapercibida quizás por cuestiones culturales, actos o discursos que la implican, pero se desconoce que lo son.

En cuanto al uso de métodos anticonceptivos, a pesar de que solo el 38.8% utiliza métodos de barrera, el 92.6% nunca ha presentado una infección de transmisión sexual, una probable explicación es que el 48.4% solo ha tenido una pareja sexual, lo que involucra menos riesgos de contagio.

Una de las razones por las cuales mantienen o mantendrían relaciones sexuales es por placer y amor a la pareja, eso implica que no recurran a encuentros casuales o cambios de pareja, el cual sería un factor de protección de ITS.

Referente a las formas de violencia vividas en el espacio escolar y público, observamos que en el primero de ellos se presenta en un 39.5% mientras que en espacios públicos un 35.3%, esto quiere decir que falta construir conocimientos y sensibilización sobre los actos y significados de violencia de género.

Con respecto a la autoestima, podemos decir que está relacionada al establecimiento de vínculos y elecciones de pareja, lo que habla de apego preocupado y apego temeroso o evitativo-temeroso.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bowlby, J. (1989). Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría de apego. Barcelona: Paidós.
2. Bowlby, J. (2006). Los vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata.
3. Freud, S. (1905). Obras Completas. Tomo VII. Tres ensayos de teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu.

4. Melero, R. (1 de Junio de 2013). Tesis doctorales, proyectos y otras publicaciones, una base fundamental en la ampliación y desarrollo de los conocimientos científicos. Recuperado el 1 de Junio de 2013, de <http://www.tesisde.com/t/la-relacion-de-pareja.-apego-dinamicas-d/10022/>
5. Shibley, J. y. (2006). Sexualidad humana. México, D. F.: McGraw-Hill.
6. Squires, C. (2004). Apego y sexualidad infantil. En D. e. Widlöcher, Sexualidad infantil y apego. México, D. F.: Siglo XXI.

FACTORES QUE DETERMINAN EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS EN LA UNIDAD PROFESIONAL INTERDISCIPLINARIA DE INGENIERÍA CAMPUS GUANAJUATO

Lenin Augusto Echavarría Cepeda^a, Yazpik Hernández Vargas^a, Luis Rey Díaz Barrón^a.

^aUnidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato del IPN.

RESUMEN

Desde sus orígenes, la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG) ha sufrido de altos índices de reprobación en las unidades de aprendizaje de Matemáticas. Preocupados por esta situación, directivos, profesores y personal de apoyo han hecho propuestas de solución basadas en la experiencia docente y la intuición didáctica. Al día de hoy, falta considerar estudios de rigor científico que ayuden a tomar decisiones para reducir la problemática. En ese sentido, se desarrolló una investigación multidisciplinaria para describir, cuantitativa y cualitativamente los factores que afectan el éxito o fracaso de los estudiantes en los cursos de Matemáticas que se imparten en UPIIG. Desde la metodología cuantitativa, se realizaron encuestas para identificar los factores de mayor importancia. Este trabajo de investigación muestra los factores que se identificaron de acuerdo con la problemática mencionada. Con ello se busca incrementar la calidad y el aprovechamiento de los estudiantes en un área central de la formación de los ingenieros. Conocer y comprender los factores que afectan el rendimiento académico de los alumnos de UPIIG en Matemáticas, proporcionará las herramientas pedagógicas de intervención efectiva que se reflejarán en el aprovechamiento y en la disminución de los índices de reprobación. Se concluye que no podemos decir que los estudiantes le den poca importancia a las matemáticas y que por ello exista bajo rendimiento escolar. Así, tendremos que buscar formas de medir otros aspectos para ver cuáles sí afectan para que nuestros estudiantes no logren tener el éxito escolar que esperamos de ellos.

PALABRAS CLAVE: ÍNDICES DE REPROBACIÓN, ÉXITO ESCOLAR, FRACASO ESCOLAR.

1. INTRODUCCIÓN

El éxito y el fracaso escolar son producto del rendimiento académico que tiene el alumno. Dentro de la institución, el éxito escolar en el área de matemáticas ha llegado a ser demasiado bajo, por lo que se requieren estrategias para dar solución a los altos índices de reprobación en dicha área.

Los índices de deserción y reprobación en las unidades de aprendizaje de matemáticas suelen ser mayores del 50% en los primeros semestres de las carreras dentro de la institución. Una de las causas de este problema es el bajo nivel académico y el hecho de que se requiere una alta capacidad de pensamiento lógico abstracto, pero puede haber otras como la desmotivación, la procrastinación o creencias desventajosas acerca de las matemáticas. Frente a esta realidad, surge como necesidad realizar un estudio cualitativo y cuantitativo donde se identifiquen las causas de los índices de fracaso escolar.

En este trabajo presentamos avances de un programa de investigación en el que intentamos identificar y clasificar las causas de bajo rendimiento escolar. En específico, tratamos de medir la

importancia que los estudiantes opinan que tienen las matemáticas en la ingeniería con respecto a otras disciplinas.

En la sección de Teoría mencionamos aspectos generales de los marcos conceptual y metodológico que guían nuestras reflexiones. En la metodología describimos en específico cómo medimos y analizamos la percepción de los alumnos acerca de la importancia que tienen las matemáticas con respecto a otras disciplinas. Concluimos que las matemáticas representan un papel importante para los alumnos y por ello los altos índices de reprobación no se debe a que los estudiantes no las consideren importantes.

2. TEORÍA

El rendimiento académico de los alumnos es un indicador de qué tan productivo es un sistema educativo. Este indicador se considera de principal importancia para dirigir los proceso evaluativos destinados a alcanzar una educación de calidad [1]. El éxito escolar se puede considerar como el logro de los objetivos curriculares, la eficiencia en el desarrollo educativo y el mejoramiento integral de las personas [2]. El rendimiento académico se puede dividir en tres rubros; el rendimiento estudiantil, el rendimiento del docente y el rendimiento de la institución, involucrando a todos los que conforman la unidad académica [3].

Es importante plantearse cuáles aspectos conforman un correcto análisis de rendimiento académico. Según Díaz Barriga [4], se pueden tomar los siguientes cuatro indicadores. Primero, se debe determinar los índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales considerando los objetivos terminales por materias y áreas de estudio. Segundo, se tiene que analizar las áreas curriculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico. Tercero, se debe analizar la labor de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de sus estudiantes. Cuarto y último, es necesario realizar una apreciación acerca del rendimiento académico a partir de los tipos de evaluación del aprovechamiento escolar.

El hecho de que un alumno no tenga un alto rendimiento académico y fracase escolarmente, no lo define como un “estudiante malo”, sino como una persona que no ha alcanzado su mayor aprovechamiento académico. Una de las causas de esta falta de aprovechamiento es la procrastinación, la cual se define como un patrón de comportamiento caracterizado por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido [5]. Siendo un comportamiento relacionado con la falta de autoestima, déficit de confianza, depresión y desorganización; la procrastinación académica puede definirse como el aplazamiento de tareas del contexto escolar, sean estas académicas o administrativas [5]. Lo que subraya la importancia de los procesos autorregulatorios y el papel que el contexto puede desempeñar en el desarrollo del éxito escolar.

El desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos de medición para los factores que inciden en el rendimiento escolar son tareas importantes en las investigaciones para el mejoramiento de las condiciones escolares [6]. Para el avance modular de esta gran tarea, presentamos ahora lo concerniente a la importancia que le dan los estudiantes a las matemáticas.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una encuesta sobre actitudes y creencias de los estudiantes de nuevo ingreso sobre las matemáticas. Un ítem de la encuesta fue el siguiente:

Como variables aleatorias se tiene a las asignaturas que pueden tomar los valores 1 a 4 según la importancia relativa dada por el alumno. Se eligieron variables de tipo ordinal correspondientes a las disciplinas de Matemáticas, Física, Química, Biología, Programación, Inglés y Humanidades.

Estas variables son dependientes y no tienen distribución normal. De acuerdo a la naturaleza de las variables aleatorias se aplicaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y de signo.

Tabla 1: Importancia de las asignaturas para la formación en ingeniería.

Enumera las asignaturas según la importancia que crees que tienen para tu formación en ingeniería (Considerando que la casilla no. 1 es la más importante):

| | | | |
|-------------|----------|--------------------|--------------------|
| Química | Física | Matemáticas (1) | Otra (especifica): |
| Humanidades | Biología | Inglés | Programación |

4. ANÁLISIS

Se tiene una muestra de $n = 146$. Se asignaron los valores de 1 a 3 a las materias si los estudiantes asignaron alguno de esos lugares a cada materia y un valor de 4 si asignaron un cuarto lugar o superior a esa materia. Se obtienen los siguientes datos:

Tabla 2: Se muestran las medidas de tendencia central y de dispersión de los lugares que los estudiantes asignaron a las materias.

| | Matemáticas | Física | Inglés | Química | Biología | Programación | Humanidades |
|------------|-------------|--------|--------|---------|----------|--------------|-------------|
| Media | 1.62 | 2.31 | 3.41 | 3.45 | 3.62 | 3.77 | 3.84 |
| Mediana | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Moda | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Desv. Típ. | 0.911 | 1.034 | 0.836 | 0.771 | 0.896 | 0.522 | 0.588 |

Las materias están ordenadas según la media, esto refleja una jerarquización, un orden. El sesgo es positivo para matemáticas y física.

Considerando un nivel de significancia de $\alpha \geq 0.01$, podemos concluir por las pruebas de Wilcoxon y del signo que, según la percepción de los estudiantes, Matemáticas es más importante que Física y ésta es más importante que Inglés para su formación como ingenieros. Además, con el mismo nivel de significancia la prueba del signo arroja que Química es más importante que Biología, pero no con la prueba de Wilcoxon.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes de nuevo ingreso consideran que matemáticas es más importante que Física y que ésta es a su vez más importante que inglés, pero no se puede asignar un orden entre las demás

asignaturas con la prueba de Wilcoxon. Con la prueba del signo podemos concluir además que se considera que Química es más importante que Biología.

Así, no podemos decir que los estudiantes le den poca importancia a las matemáticas y que por ello exista bajo rendimiento escolar. Así, tendremos que buscar formas de medir otros aspectos para ver cuáles sí afectan para que nuestros estudiantes no logren tener el éxito escolar que esperamos de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

1. H. del Rincón, "El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios", *Encuentro Educativo*, Vol. 12, 1, 2005, pp. 9-30.
2. P. Rosario, A. Lourenco, O. Paiva, A. Rodrigues, A. Valle, E. Tuero-Herrero, "Predicción del rendimiento en matemáticas: Efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar", *Psicothema*, Vol. 24, 2, 2012, pp. 289-295.
3. Miñano P., Castejón J. Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 16(2), 2011, pp. 203-230.
4. Díaz Barriga, F. Metodología del diseño curricular para educación superior. México. 2000
5. Sánchez, A. Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica Y Práctica*. Vol. 3(1), abril-septiembre 2012, pp.45-49.
6. Mamaril, N. A., Usher, E. L., Caihong, R. L., Ross Economy, D. y Kennedy, M. S. "Measuring Undergraduate Students' Engineering Self-Efficacy: A Validation Study", *J. Eng. Educ.*, Vol. 105, 2, 2016, pp. 366–395.

DIFICULTADES DE MOVILIDAD Y BAJOS SALARIOS DE LOS JORNALEROS DEL CORTE DE NARANJA DE ALAMO TEMPACHE VERACRUZ

Rosa Maria Cobos Vicencio¹, Sandra Luz Hernandez Mar¹, Virginia Calleja Mateos¹ y Leticia Chavez Diaz¹

¹ Facultad de Trabajo Social. Universidad Veracruzana. Región Poza Rica - Tuxpan. Integrante del CA Estudios en Trabajo Social. LGAC: Movilidades y Calidad de Vida.

RESUMEN

La presente investigación consiste en la descripción de las problemáticas que enfrentan los cortadores de naranja de comunidades del municipio de Álamo Tempache cuyo nombre se debe a la cantidad de árboles de esa especie que existen en los márgenes del río Pantepec y lugar de palmas cuya ubicación se encuentra en el norte del estado de Veracruz.

El objetivo de este estudio es la representación y análisis de las dificultades que presentan los cortadores de naranja en su desplazamiento hacia los diferentes huertos así como los bajos salarios que reciben por su trabajo.

El presente estudio fue construido de manera descriptiva con un análisis de datos cualitativos donde se presenta qué es lo que está pasando con el diario laboral de los cortadores de naranja. Interpretando por medio de datos para ilustrar con teoría donde se pretende explicar o comprender rasgos de la vida que trasciende en los sujetos objeto de estudio.

Para ello se utilizó una metodología de corte cualitativo, utilizando el método etnográfico, a partir de la observación, entrevistas a profundidad, historias de vida también se utilizaron mapas como parte de la ubicación del contexto regional geográfico.

El estudio fue realizado en un lapso de diez meses visitando quince localidades del municipio siendo veinticinco huertos, el estudio nos asintió conocer y comprender la problemática de los jornaleros lo que permitió conjugar el conocimiento científico con el saber popular a través de técnicas e instrumentos de investigación social y recursos metodológicos con la realidad estudiada.

1.- INTRODUCCIÓN

El municipio de Álamo Tempache se encuentra ubicado es en la zona norte del Estado de Veracruz a una altura de 40 msnm. Limita al norte con Tepetzintla, Cerro Azul y Tamiahua, al este con Tuxpam, al sur con Tihuatlán, Castillo de Teayo y el Estado de Puebla, al suroeste con Ixhuatlán de Madero y al oeste con Chicontepec. Tiene una superficie de 1.137 km cifra que representa un 1.56% total del Estado. Tihuatlán, Castillo de Teayo y el Estado de Puebla, al suroeste con Ixhuatlán de Madero y al oeste con Chicontepec. Tiene una superficie de 1.137 km cifra que representa un 1.56% total del Estado.

Su clima es cálido-extremoso, con una temperatura media anual de 24.3°C y su precipitación pluvial media anual es de 1,391 mm. El poblado contiene especies como el chicozapote, caoba y

pucté, donde se desarrolla una fauna compuesta por poblaciones de armadillos, conejos, zorrillos, tlacuaches, peces.

Este espacio geográfico cobija a la cultura náhuatl por lo que la mayor parte de los habitantes de comunidades de este municipio son de origen indígena.

El presente trabajo tiene por objetivo presentar las dificultades de Movilidad y bajos salarios de los jornaleros del corte de naranja de Álamo Temapache Veracruz.

Los resultados derivan del trabajo de campo que se realizó en quince localidades de los cuales se visitaron veinticinco huertos de naranja del municipio anteriormente mencionado, utilizando técnicas e instrumentos para la recopilación de la información de los jornaleros de cómo trabajan, cuanto les pagan, como los transportan.

2.- METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en un enfoque exploratorio que nos permitió desde una perspectiva cualitativa las diferentes experiencias vividas por los participantes en el trabajo, se utilizaron técnicas e instrumentos de investigación social con el objetivo de describir las dificultades de movilidad y bajos salarios de los jornaleros del corte de naranja, donde se podrá narrar como los transportan de un huerto a otro y cuanto es el salario que les otorgan.

Para la conformación de la investigación se utilizaron mapas del contexto regional para la ubicación de los huertos, se tomaron fotografías elementos necesarios para comprender las condiciones de los jornaleros en su difícil y peligroso trabajo que realizan.



3.- TEORIA

EL Estudio se realizó en las comunidades Chapapote Núñez, Ojital , Ciruelo, Puerta Siete, Santa María, Monte Chiquito, Soledad, San Fernando, Constitución, Tierra Blanca, Loma Bonita, El Articulo, Cerro del plumaje, Coyolar, Antigua, La defensa.

Para la realización del presente trabajo se entrevistaron en los huertos a los trabajadores que son oriundos de las comunidades antes mencionadas y se dirigen a el punto punto de reunión que es en la plaza de la comunidad del Ídolo y de ahí los trasladan a los huertos que en camiones cuya carga es de 24 toneladas , torton capacidad de 25 toneladas y rabón capacidad de 18 toneladas, dependiendo de la toneladas del corte que tengan que realizar , los jornaleros tienen que llegar antes de las seis de la mañana al punto de reunión porque inician las labores a las siete como ellos mencionan que tienen que empezar con la fresca donde se observó la manera de como los contadores de naranja se desplazan hacia los arboles del cítrico con los canastos o jolotes como les llaman ellos donde depositan el fruto y una vez lleno los depositan en el camión, terminan del corte hasta las cinco de la tarde una vez lleno el camión son trasladados encima del fruto lo que los pone en peligro de caer o sufrir accidentes situación que ellos comentan que ya ha habido muertos por esa forma de que son transportados pero mencionan que tienen necesidad de trabajar porque no hay otras fuentes de empleo y no tienen estudios. Pero su jornada no termina ahí una vez que concluyo el corte tienen que ir a las básculas y mencionan que ya en la carretera federal los policías federales de caminos los detienen debido a que está prohibido de ser transportados encima del producto pero se ponen de acuerdo con el conductor mediante una aportación económica y ahí pierden un tiempo en lo que se ponen de acuerdo con el conductor del camión ,situación que hace que regresan a su casa como a las nueve de la noche a dormir porque al día siguiente inician con nueva jornada.

4.- RESULTADOS

El municipio de Álamo Temapache en el estado de Veracruz es considerado como la capital de la naranja debido a la gran extensión de huertos del cítrico, el proyecto mencionado se desarrolló en 15 localidades con 25 huertos, .El corte lo realizan los jornaleros con la participación de 2 cuadrillas de 12 integrantes cada una. Las reuniones para la obtención de datos fue por medio de entrevistas a los jornaleros realizadas en su tiempo de comida.

En el estudio se obtuvieron los siguientes datos que a continuación mencionaremos, se visitaron quince localidades del municipio con veinticinco huertos donde de acuerdo a las entrevistas mencionaron los trabajadores que el 100% de los Habitantes de las comunidades se dedican al corte de naranja y que son trasladados en situaciones peligrosas.

Las edades de los cortadores son variadas pero de acuerdo al estudio podemos mencionar que el 25 % tienen edad entre 40 a 55 años, un 60% son jóvenes de 18 a 35 y un 15 % son menores y mujeres que se han incorporado a este trabajo difícil de realizar por el horario, traslado y corte además de que están expuestos a las temperaturas de frio en invierno o las altas temperaturas en primavera pero expresaron que tienen que trabajar porque no les alcanza el salario con la aportación de un integrante de la familia.

5.- CONCLUSIONES

Una vez de haber realizado los recorridos en las localidades, observado y realizado las historias de vida a los jornaleros del corte de naranja el presente estudio que nos permitió conocer la realidad que viven dichos trabajadores.

Se concluye que los trabajadores de las localidades del municipio de Alamo Temapache no tienen otra alternativa laboral, únicamente el trabajo de cortadores de naranja, debido a que no cuentan

con estudios, y no existen otras fuentes de trabajo que les proporcione ingreso económico para el sustento familiar.

En la investigación se identifican problemáticas que presentan los trabajadores tales como el levantarse a las 4 de la mañana para salir de su comunidad y estar en el punto de reunión que es en la plaza de la comunidad denominada el Idolo y ser trasladados en los camiones a los diferentes huertos, el salario que perciben es 180 pesos a 200 pesos, el no ser contratados por el exceso de demanda de mano de obra, no llegar a tiempo, el desplazamiento de una comunidad a otra en caminos de terracería y baches que origina que los camiones que los transportan se vayan de lado originando accidentes y en algunos casos ocasionándoles la muerte debido a que son transportados encima de las naranjas, a pesar de que está prohibido llevarlos así se sigue haciendo esta práctica aunque mencionan que son detenidos por la policía federal el conductor les da aportación económica y los deja salir adelante para llegar a las basculas a pesar las toneladas de naranja , expuestos a condiciones climáticas en invierno los fríos muy extremosos y en primavera las altas temperaturas.

En los últimos tiempos y de forma masiva encontramos mujeres y menores de edad laborando en este arduo trabajo debido a la falta de oportunidades de ingreso económico.

La alimentación es únicamente enchiladas con huevo y frijoles mencionaron es que el salario que nos pagan no alcanza para más.

Algunos de los entrevistados sobre todo en las personas adultas se ve tristeza, cansancio y desesperación ya que mencionaron que ya no son jóvenes para poder seguir realizando este trabajo tan difícil y cansado.

BIBLIOGRAFIA

1. Borden, Pierro 2008 La distinción. Madrid. Taurus
2. Cromton, Rosemary. 2010 Clase y Estratificación. Una Introducción a los debates actuales. Madrid: Tecno
3. Gargarella Roberto. Derecho y grupos desventajados. Geida
4. Winson Richard 2009. Desigualdad: Un análisis de la infelicidad colectiva. Londres: Allen Lane
5. Wright, Erik 1999. Clase, Crisis y Estado: Madrid: Siglo XXI España.

DIAGNÓSTICO DE INCORPORACIÓN A PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Ma. de Jesús Rimoldi Rentería¹, Gloria Parada Barrera¹, Miguel Covarrubias Gómez¹

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

En el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara, las prácticas profesionales (PP) son parte del proceso formativo, consideradas indicadores de eficiencia. Con el propósito de conocer la distribución de estudiantes en términos de incorporación a PP se llevó a cabo el presente estudio durante el periodo 2013-2014. La presente investigación es descriptiva y transversal, integrada por una muestra de 311 expedientes de alumnos que prestaron PP, se analizó el área del conocimiento, instancia receptora, entre otras, utilizando el programa estadístico SPSS Editor de datos. Encontrando que el sector con mayor incorporación fue el de Instituciones de educación y/o de Investigación públicas, correspondiendo al 49 % de los casos analizados, seguido por el Sector Oficial y el Privado con un 24 % y 12% respectivamente de los estudiantes practicantes. Las áreas del conocimiento donde tuvo lugar la práctica, fue la Botánica y Zoología con un 28%, Ciencias Ambientales con 23.9%, mientras que la Biología Celular y Molecular y la Ecología con 20.5% y 16.39 % respectivamente. La instancia receptora que ocupó el primer lugar es el Centro Universitario de formación del biólogo, seguido por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, mientras que la Universidad Autónoma de México ocupó el tercer sitio. Se concluye de manera preliminar que el campo de aplicación de la práctica profesional del biólogo se ha diversificado al igual que las instancias receptoras, surgiendo nuevas áreas en la incorporación que tradicionalmente tenía el Licenciado en Biología.

1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad de Guadalajara las prácticas profesionales (PP) son consideradas indicadores de eficiencia y parte del proceso formativo de los estudiantes; mediante éstas se busca incrementar la relación educación superior y sociedad. No obstante su importancia, la información en aspectos de incorporación a prácticas profesionales en la Licenciatura en Biología es escasa y necesaria en las actualizaciones curriculares basadas en la pertinencia profesional.

Conocer las particularidades en materia de incorporación de estudiantes a PP permite a la Institución realizar una planeación direccionada a la formación eficaz, enfocada en disminuir los problemas educativos, actitudinales o de adscripción de los futuros egresados, de ahí la necesidad de realizar este tipo de estudios exploratorios que llevan a identificar posibles áreas de adecuación en la formación disciplinar, a identificar el grado de pertinencia entre el perfil de egreso y espacios de incorporación, y los que se perfilan como emergentes en el desempeño profesional. Por lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo conocer la distribución en términos de incorporación a Prácticas Profesionales en la Licenciatura en Biología, considerando área del conocimiento, instancia receptora y sector al que pertenecen (durante el periodo 2013-2014).

El modelo Departamental por créditos fortalece cuatro áreas del conocimiento en la Licenciatura en Biología de la Universidad de Guadalajara, alrededor de las cuales se desarrolla la formación

académica de los futuros egresados, estas son: Biología Celular y Molecular, Botánica y Zoología, Ecología y Ciencias Ambientales; a cada área se incorporan diversos laboratorios, institutos y centros entre otros, que fortalecen la formación de los estudiantes y el desarrollo del conocimiento del área.

Dentro del programa educativo las PP representan al conjunto de tareas que caracterizan la actividad profesional, desarrolladas como parte del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de aplicar de manera directa los conocimientos adquiridos, que traducidos en competencias lleven al estudiante a relacionarse con su entorno profesional de una manera eficaz (Reglamento interno de prácticas profesionales CUCBA, 2003).

Los créditos requeridos para la titulación del Licenciado en Biología son 450 como mínimo, de éstos el 71 % permiten alcanzar una formación general, mientras que un 22% corresponde al área selectiva especializada y optativa abierta. Las prácticas profesionales representan el 7% de total de créditos y se desarrollan en el último ciclo de la licenciatura.

Por lo que toca a los sitios de aplicación de las PP corresponden a los sectores públicos sociales y privados, nacionales o extranjeros. La institución cuenta con un padrón de unidades receptoras, constituido mediante acuerdo individual institución-instancia receptora. Esta última es seleccionada o sugerida (si no se encuentra en el padrón) por el estudiante; el desarrollo de las prácticas tiene lugar bajo asesoría experta y atención tutorial, tanto de la institución educativa como de la instancia receptora; con objeto de conocer la trayectoria, los practicantes efectúan dos informes presenciales al comité de PP y expertos del área de aplicación adscritos al programa educativo de Ciencias Biológicas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Exponer a los estudiantes en contextos educativos y situaciones de aprendizaje que implican desafíos al pensamiento, lleva a aumentar la capacidad de construir nuevos conocimientos (Schunk, 2012); los ambientes físicos y sociales de los sitios de aplicación profesional permiten aplicar lo aprendido en nuevas situaciones además de identificar áreas que han de fortalecerse.

Desde el paradigma de la cognición situada y dentro del enfoque sociocultural Vigotskiano, Díaz-Barriga (2003) menciona que el conocimiento es situado por formar parte y ser producto de la interacción de la cultura, el contexto y la actividad, de ahí la condición de que aprender y hacer, son tareas inseparables por lo que el aprendizaje de los estudiantes ha de tener lugar en contextos pertinentes, en el que se desarrollen prácticas educativas auténticas.

En este mismo sentido, la interacción entre experto y estudiante permite que los conocimientos del primero, favorezcan la apropiación de prácticas y herramientas culturales por parte del estudiante; el conocimiento del experto, es reflexivo, estratégico y autorregulado, cualidades que favorecen el aprendizaje en el alumno, comenta Díaz-Barriga (2003). Desde esta perspectiva el aprendizaje se concibe como los cambios en la comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, tratándose de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción (Baquero, 2002). Situaciones todas ellas favorecedoras de aprendizajes significativos enfocadas en un desarrollo óptimo de los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores del estudiante.

3. PARTE EXPERIMENTAL

La presente investigación es descriptiva y transversal, integrada por una muestra de 311 expedientes (75% de la población) de estudiantes dictaminados para presentar prácticas profesionales en el periodo comprendido 2013-2014.

A partir de la información se construyó una base de datos que contempló variables de interés, utilizando el programa estadístico IBM SPSS Editor de datos. Para la organización de la

información se consideró en primer lugar, las áreas disciplinares de la Licenciatura en Biología: Ecología, Botánica y Zoología, Biología Celular y Molecular y Ciencias Ambientales; en segundo, las instancias receptoras de aplicación de la práctica profesional; finalmente, estas últimas se agruparon de acuerdo al sector al que pertenecen en cinco clases: Institución educativa y/o de investigación pública (IEIPU); Institución educativa y/o de investigación privada (IEIPR); Sector privado (SP); Sector oficial (SO); Organismos no gubernamentales (ONG's). (Muñoz *et.al.*, 2004).

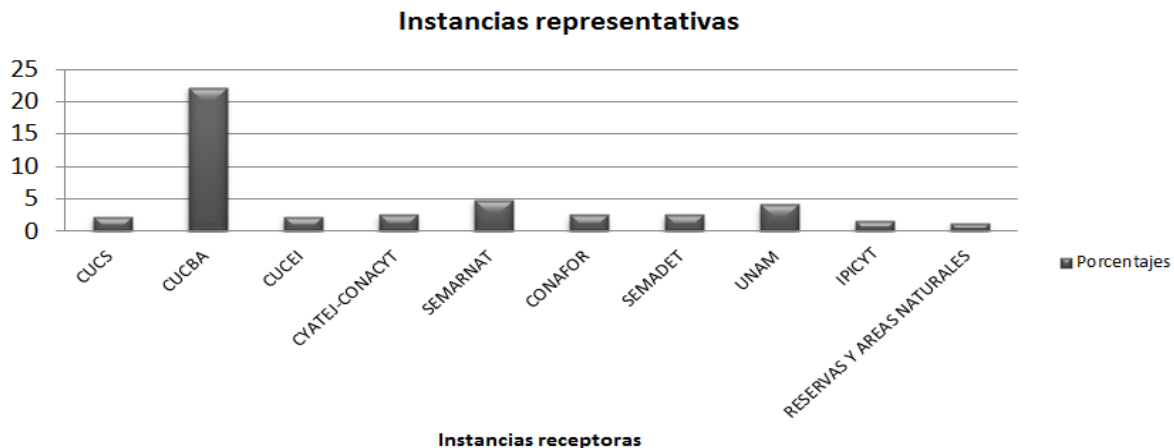
4. RESULTADOS

De los 311 expedientes consultados, las frecuencias en la incorporación por área del conocimiento de la Biología y sector muestra los siguientes resultados: Ciencias Ambientales con un 23.9% de la muestra en los diferentes sectores siendo el más relevante SO, mientras que en el resto de las áreas disciplinares Biología Celular y Molecular (20.25%), Ecología (16.39%) y Botánica y Zoología (28.61%) presentaron una mayor incidencia en el sector IEIPU.

Tabla 1 Área Disciplinaria * Sector

| | SECTOR | | | | | | % | Total |
|------------------------------|--------|----|-------|-------|----|-----|-------|-------|
| | IEIPU | SO | ONG's | IEIPR | SP | N/R | | |
| CIENCIAS AMBIENTALES | 23 | 36 | 2 | 1 | 12 | 0 | 23.79 | 74 |
| BIOLOGÍA CELULAR Y MOLECULAR | 44 | 11 | 0 | 0 | 8 | 0 | 20.25 | 63 |
| ÁREA DISCIPLINAR | 36 | 9 | 2 | 0 | 4 | 0 | 16.39 | 51 |
| BOTÁNICA Y ZOOLOGÍA | 50 | 19 | 4 | 1 | 15 | 0 | 28.61 | 89 |
| N/R | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 34 | 10.93 | 34 |
| Total | 153 | 75 | 8 | 2 | 39 | 34 | 100 | 311 |

La diversidad de las instancias en el periodo estudiado ascendió a 159, el gráfico siguiente, por cuestiones prácticas solo presenta las instancias receptoras con mayor incorporación; la descripción de las abreviaturas es la siguiente: Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI), las instancias anteriores son Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología(CIATEJ-CONACYT), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Territorial (SEMADET), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica (IPICYT) y Reservas y Áreas Naturales (constituidas por diversas instancias receptoras encaminadas a la protección).



5. CONCLUSIONES

Por los resultados obtenidos el área de la Botánica y la Zoología presentó el mayor porcentaje de las incorporaciones, tendencia diferente a la encontrada en estudio realizado por Muñoz *et.al.* (2004), en la que ocupaba el tercer sitio en los diferentes sectores.

La frecuencia mayor de incorporación por sector fue de las IEIPU, ello se interpreta por la fuerte presencia del Licenciado en Biología en áreas de investigación que abordan diferentes aspectos de las ciencias biológicas, en este aspecto es necesario abundar sobre la fuerte tendencia en la incorporación endógena de la institución ya que fue la instancia con mayor incorporación (CUCBA).

Las Ciencias Ambientales presentaron un comportamiento diferente en la tendencia en el sector elegido por los estudiantes, siendo el SO el de mayor adscripción en instancias como la SEMARNAT en la que se desarrollan actividades que abordan aspectos de gestión, legislación y educación ambiental entre otros.

Puede percibirse de manera preliminar que el campo de aplicación de la práctica profesional del biólogo se ha diversificado al igual que las instancias receptoras, surgiendo nuevas áreas en la incorporación que tradicionalmente tenía el Licenciado en Biología como en la producción forestal y agrícola.

BIBLIOGRAFÍA

1. Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En perfiles educativos, Vol. 245 No.97-88 pp.57-75.
2. Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 20 del mes de febrero, año 2015 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
3. Schunk, K.D. (2012). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa. 6ª Ed. Pearson: México.

4. Muñoz, F.V.T., Orozco, V.A y Orozco, M.M.G (2004).Las prácticas profesionales en la Carrera de Biología. México: Universidad de Guadalajara
5. Reglamento Interno de Prácticas Profesionales. (2003). Normatividad CUCBA. México: Universidad de Guadalajara.

LOS PRECONCEPTOS SOBRE ONDAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Alejandra Ibarra Morales, Rodrigo D. Marmolejo R., Luz Ma. de Guadalupe González Álvarez,
Leonor Pérez Trejo.

Escuela Superior de Física y Matemáticas, Instituto Politécnico Nacional

RESUMEN

Dentro del proceso de planeación y diseño en un curso, es importante tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y de posibles secuencias didácticas. La escasez de bibliografía sobre preconceptos en el tema de Ondas Mecánicas y Ondas Electromagnéticas nos motivó a indagar cuales son estos preconceptos.

Se tomaron como muestra a estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Física y Matemáticas, así como a los estudiantes del sexto semestre de la Ingeniería Matemática, de la Escuela Superior de Física y Matemáticas (ESFM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), los cuales cursan por primera vez una unidad de aprendizaje en la cual se presenta el tema de Ondas Mecánicas.

Como instrumento de investigación se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas, validado previamente por alumnos de semestres más avanzados de la misma escuela. Las respuestas dadas por los estudiantes se analizaron siguiendo la estrategia de partición del texto y una red sistémica para cada muestra. Se identificaron preconceptos tales como: las ondas mecánicas interpretadas como energía, confusión en la clasificación y ejemplos de las mismas, así como desconocimiento de las características necesarias para la transmisión y recepción de ondas.

Para validar la interpretación del análisis y profundizar en algunas respuestas se realizaron entrevistas individuales en los casos atípicos de alumnos de la licenciatura.

Los resultados muestran que los preconceptos de ambas muestras presentan diferencias sustanciales. Por lo que para el diseño de secuencias didácticas es necesario considerar estrategias diferentes para cada perfil de carrera.

1. INTRODUCCIÓN

El término preconceptos, o concepciones alternativas, es utilizado para hacer referencia a ideas preconcebidas, creencias no basadas en aspectos científicos, conceptos erróneos o mal entendidos, o una mezcla de conceptos. El origen de los preconceptos se compone de diferentes factores, por ejemplo experiencias físicas cotidianas; la influencia del lenguaje de la calle, oral y escrito, tanto de las personas con que normalmente nos relacionamos como de los diferentes medios de comunicación (radio, televisión, cine, prensa, cómics, libros, etc.) con significados que pueden ser muy diferentes del científico; la existencia de graves errores conceptuales en algunos libros de texto; incluso que algunos profesores tengan los mismos preconceptos que sus alumnos [1].

En la enseñanza de las ciencias es de suma importancia que los estudiantes tengan un alto nivel de comprensión de los conceptos científicos básicos, así como de un desarrollo de destrezas de

pensamiento científico ya que investigaciones recientes sugieren que de esto depende el rendimiento escolar [2]. Sin embargo, no es suficiente con identificar los preconceptos, es necesario diseñar estrategias de enseñanza para que evolucionen en la medida de lo posible [3].

Existe investigación acerca de los preconceptos que los estudiantes de los últimos semestres de bachillerato y primeros de licenciatura, tienen en el área de Física, particularmente en Mecánica, los cuales abarcan las leyes de Newton, los conceptos de fuerza, energía, masa, peso, entre otros [4-7]. Así como del esfuerzo que se ha hecho en diseñar e implementar ambientes de aprendizaje y estrategias de enseñanza en estos temas [8-10].

Por otro lado, en la ESFM, el tema de Ondas Mecánicas se aborda en una unidad didáctica de la unidad de aprendizaje Física II en el segundo semestre de la Licenciatura en Física y Matemáticas; y en el sexto semestre de la Ingeniería en Matemáticas. Este tema es de singular importancia principalmente en la licenciatura, porque es el preámbulo para el estudio del Electromagnetismo, la Óptica y la Mecánica Cuántica, teorías que se abordan en varias unidades de aprendizaje a lo largo de la carrera. Por lo que es importante que los conceptos involucrados queden bien fundamentados en ese nivel. Sin embargo, hemos encontrado muy pocas referencias de estudios que aborden el problema de los preconceptos de Ondas [11,12] o de estrategias de enseñanza para este tema [13-15]. De ahí que nació el interés en el desarrollo del presente trabajo.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente estudio, se solicitó la colaboración de un grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Física y Matemáticas y uno de sexto semestre de la Ingeniería en Matemáticas, ambas de la ESFM-IPN.

Se diseñó un cuestionario de 7 preguntas, el cual fue validado por estudiantes de semestres avanzados de la licenciatura. En el cuestionario, 4 preguntas estaban relacionadas con el tema con la intención de conocer sobre las ideas y preconceptos que tienen los estudiantes, las otras 3 tenían el propósito de indagar en los antecedentes académicos del alumno, como bachillerato de procedencia o si había tenido algún curso en el cual se le enseñara de los temas que se le preguntaban. El cuestionario se aplicó en el aula correspondiente a cada grupo, y se otorgó un tiempo de 20 minutos para su solución.

Las preguntas se realizaron de forma abierta para permitir al alumno expresar todas las ideas que considerara necesarias, además de solicitarle el uso de dibujos para observar que tan consiente era el estudiante en el cambio de representación de sus respuestas y definiciones. En la tabla I se presentan las preguntas del cuestionario, los temas asociados a cada una y sus objetivos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presenta el análisis de las respuestas al cuestionario para las muestras de cada carrera. En las figuras 1 y 2 se muestran las redes sistémicas para la pregunta ¿Qué es una onda?, para los estudiantes de Ingeniería y de Licenciatura, respectivamente. Se desarrollaron redes sistémicas para cada una de las preguntas. Sin embargo, debido a lo extensas que pueden llegar a ser solo se muestran estos ejemplos.

Análisis de las respuestas de la Ingeniería en Matemáticas.

Para la primera pregunta, encontramos que los alumnos definieron a la onda como: *energía, movimiento o describiéndola por su interacción con el medio*. Para *energía* encontramos que la describen como una manifestación de esta o la propagación de la misma. Solo un alumno habló de perturbaciones pero únicamente a las propagadas en una cuerda. En cuanto a sus apoyos auxiliares se presentan ejemplos y mención de partes de la onda. El preconcepto más común fue

considerar a la onda como la propagación de alguna propiedad física, respuesta asociada al 53% de la muestra.

Tabla 1.- Preguntas del cuestionario aplicado, su relación con el tema y objetivos de cada una.

| No. | PREGUNTA | TEMA ASOCIADO | OBJETIVO |
|-----|--|------------------------------|--|
| 1 | ¿Qué es una onda? | Definición de onda | Conocer la idea que tiene sobre el concepto de Onda |
| 2 | Describe 4 ejemplos de ondas usando dibujos y palabras, si lo crees necesario expresiones matemáticas (realiza un dibujo para cada ejemplo). | Ejemplos de ondas | Indagar en la forma en que identifica este fenómeno, así como los ejemplos que conozca y cómo los clasifica. |
| 3 | Si un árbol cae en el bosque y no hay nadie presente, ¿Produce sonido? Justifica | Ondas sonoras. | Identificar la asociación entre la ejecución de un fenómeno y el observador |
| 4 | A) Imagina que en el espacio hay una estación de música llamada ES-FM, que transmite música por radio. Independiente a la estación hay una nave y una persona que está flotando en un traje en el espacio que no está relacionada de manera alguna a la nave. I) ¿Puede la nave escuchar la estación de música? II) La persona que está flotando ¿Puede escuchar la estación de música? III) Explica tus respuestas en ambos casos B) Si la misma estación toca música por bongos y tiene un sistema con hilos y vasos para el astronauta y la nave. I) ¿Pueden escuchar la música de los bongos en el espacio? II) Explica tu respuesta. Has un dibujo que fundamente tu respuesta. | Transmisión de Ondas | Observar si puede identificar la presencia de dos tipos distintos de ondas en una misma situación y sus diferentes características de transmisión. |
| 5 | ¿En qué bachillerato estudiaste? | Tipo de bachillerato | Conocer cuál fue el tipo de formación previa a la universidad. |
| 6 | Entre tus cursos de física en secundaria y en preparatoria ¿En cuántos viste el tema de Ondas? | Temas previamente estudiados | Conocer si ya tuvo un acercamiento formal al tema de ondas. |
| 7 | ¿Has cursado más de una vez la unidad de aprendizaje? | Temas previamente estudiados | Conocer si ya tuvo una formación a nivel licenciatura en la cual estudio el tema de ondas. |

Con respecto a los ejemplos de onda, la mayoría de los estudiantes dieron respuestas usando palabras concretas: sonido, radio, etc. Encontrando que el 25% no realizó ningún dibujo en su respuesta. Se presentaron las respuestas de ondas transversales longitudinales, pero no se dio una explicación sobre las propiedades de estas. En la parte gráfica de este ejemplo las distinguen entre sí por formar nodos diferentes. En las respuestas con texto *los rayos X* fue la respuesta más recurrente, sin embargo los alumnos los separaron, al igual que los rayos ultravioleta o gamma, del espectro electromagnético. Notamos que realizaron otra clasificación, distinguir ondas mecánicas de electromagnéticas. Un caso interesante que se presentó en múltiples alumnos fue el identificar a las “ondas celulares” como un tipo particular de onda, esto debido a una interpretación equivocada de un ejemplo visto en clase. En el caso gráfico tenemos que dos alumnos respondieron dibujando gráficas de funciones trigonométricas. Así como mencionar las ondas de frecuencia modulada y de amplitud modulada. La mayoría de los ejemplos fueron de índole electromagnético.

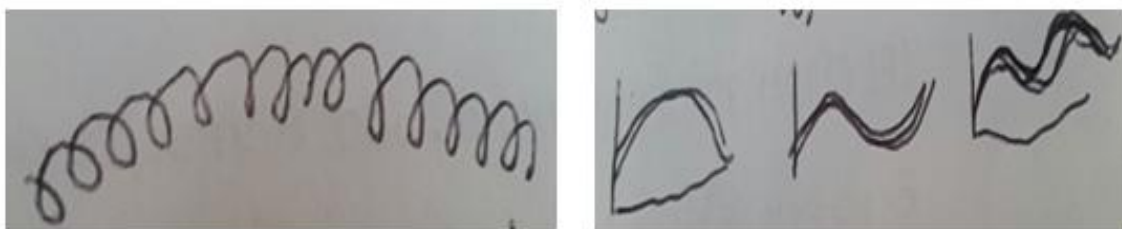


Fig. 1.- Ejemplos de ondas transversales (derecha) y longitudinales (izquierda) proporcionadas por un mismo alumno de la Ingeniería en Matemática

A la pregunta: Si un árbol cae en el bosque ¿Produce sonido? Los alumnos respondieron con tres opciones, *Sí*, *No* y *condicionado*. Los que respondieron afirmativamente lo justificaron por sus causas, sus efectos, o hablando de las razones de disminución del sonido. En las causas encontramos colisiones y la velocidad del sonido, con una curiosa repuesta de atribuir *un aumento en el sonido por ausencia de un observador*. Para el medio, se especificó su necesidad, pero también se habló de que el sonido no lo requiere para transmitirse. Las causas de disminución de sonido que se dieron fueron *la disminución de la intensidad en su relación con el radio y la altura del árbol*. La única razón por la cual se justificó una respuesta negativa fue *la ausencia de un observador*, con lo cual el 66% de los alumnos consideran necesaria la presencia de un observador para que se produzca el fenómeno. El único estudiante que condicionó la respuesta, lo hizo cuestionando el que el evento ocurra.

Finalmente, la cuarta pregunta se analizó en tres partes, las respuestas para la recepción de las ondas de radio por parte de la nave y el astronauta; y las respuestas del arreglo vasos-teléfono. En cuanto a la nave, se presentaron tres versiones de respuesta, *Sí*, *No* y *condicionó*. Los que dijeron que *Sí*, lo justificaron por la instrumentación de la nave; o debido a la naturaleza de las ondas, donde se llegó a mencionar que las ondas sonoras traspasan barreras por lo que se pueden transmitir aún en el espacio. Los alumnos que respondieron negativamente, es decir, *No*; fue principalmente por la frecuencia de la onda; la disminución de intensidad del sonido con respecto al radio de expansión; o al que las ondas requerían mayor altura por estar en el espacio. También hubo quien identificó que *las ondas sonoras no pueden viajar por el espacio*. Los que condicionaron lo hicieron con respecto a *la instrumentación de la nave*. Para la parte del astronauta, las respuestas fueron análogas, excepto por la mención de que: *Sí, debido a que flota*; *No, por no poder contar con el equipo necesario para escuchar la música*. Y *condicionaron porque su tamaño no le permitirá intervenir la señal*. Para el arreglo de los bongos y los vasos con el hilo, el 35% no contestó esta pregunta. Solo un estudiante describió la necesidad de tener tenso el hilo. En las respuestas afirmativas, las justificaron por la capacidad del hilo de transmitir la onda, y también por encontrarse cerrada la nave. Los que respondieron *No*, lo hicieron por no considerar que existiese un medio que transmitiera la onda.

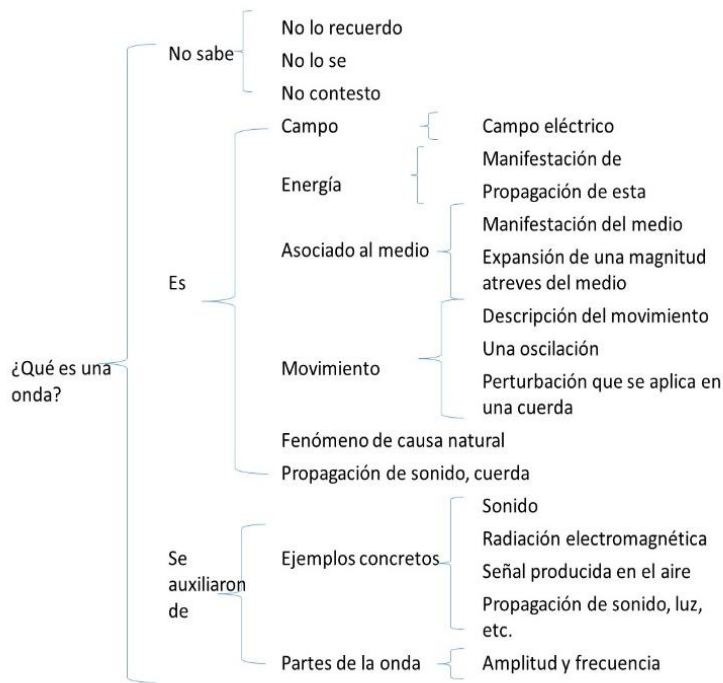


Figura 2.- Red sistémica para la respuestas a la pregunta 1 por parte de los alumnos de la Ingeniería Matemática de la ESFM-IPN.

Análisis de las respuestas de los estudiantes de la Licenciatura en Física y Matemáticas

A la pregunta de ¿Qué es una onda? Los estudiantes contestaron definiéndola como tres distintos tipos de “objeto”; *energía, tipo de movimiento o perturbación*. En cuanto a estas clasificaciones, tenemos que en energía la identifican como una manifestación de ella o formas de esta. Para tipos de movimiento, se mencionó movimiento armónico, oscilatorio, vibratorio y un caso particular habló del movimiento del sonido. Finalmente, para la categoría de perturbación solo un estudiante hizo la observación de que esta viaja por el espacio, por lo cual su definición podría embonar tanto para ondas mecánicas como para ondas electromagnéticas. El resto la definió como que viaja por el medio, con distintas características como fueron los componentes del medio o su estado de agregación. Esta fue la respuesta más recurrente, dada por un 22% de la muestra. Otros casos las describieron por sus *propiedades o propósito*. Hubo un caso interesante el cual la definió como “Descripción del comportamiento de algunas partículas elementales”. Además de definirla, muchos acompañaron su respuesta auxiliándose de ejemplos y dibujos, o hablando de su clasificación. En cuanto a los alumnos que nombraron ejemplos, estos lo hicieron acompañados de dibujos. En las clasificaciones que observamos de los alumnos están *las mecánicas; eléctricas; y visibles o invisibles*, identificándolas por la forma en que pueden percibirse.

Para la segunda pregunta, respecto a ejemplos de onda, se consideraron 4 categorías: *ejemplos concretos, graficas de funciones matemáticas, características de la onda y tipos de onda*. Esta categorización surgió ante la observación de que la mayoría de los estudiantes separan las ondas de su tipo, es decir por ejemplo: no consideran las ondas de luz o de radio como ondas electromagnéticas. Análogamente con el caso de las ondas mecánicas solo las ondas en una cuerda se identificaron como tal. La categoría de ejemplos concretos fue la más extensa, con 64%

de las respuestas en este caso. Los dos ejemplos más dados en esta división fueron los de ondas de sonido, en ejemplos de voz y música principalmente; y ondas en el agua, en ejemplos de olas y ondas producidas por el impacto de objetos. Es en esta división donde encontramos el caso de las *ondas de calor*, las cuales los alumnos describen como *espectros alrededor del fuego*, *fenómenos climatológicos*, o *aquellas que se transmiten por golpear objetos*. Además, se presentó el caso de *ondas electrónicas las cuales se encuentran en los circuitos*. Para la división de gráficas de funciones matemáticas se tuvo solo un caso que respondiera: las funciones de *senoX* y *cosenoX*. De la misma manera, en la clasificación de características de una onda, solo un alumno respondió describiendo la amplitud y longitud de onda. Para la división de tipos de onda se dieron tres tipos *las mecánicas*, *las electromagnéticas* y *las gravitacionales*. Dentro de la categoría de electromagnéticas tuvimos el caso de asociación de las ondas a un objeto, por ejemplo a un horno de microondas, un cable conductor o lo que no se pudo identificar si se trataba de un imán, una pila o un átomo.

Si un árbol cae en el bosque y no hay nadie presente, ¿Produce sonido? A esta pregunta los alumnos respondieron con tres opciones, *Sí*, *No*, y *condicionando*. Los alumnos que contestaron *Sí*, lo justificaron debido a las causas que producen el sonido: *a colisiones principalmente con el piso; que es necesario un medio; y por el observador*. Un estudiante planteó la posibilidad de que *otro árbol podría escuchar ruido*, con esta respuesta podemos ver que se presenta un preconcepto de animismo [16]. Los alumnos que dijeron que *No*, lo justificaron con las definiciones del sonido o ruido que se tienen, además de que no se podría escuchar si no existiese un medio que transmita la onda. Finalmente, para los alumnos que *condicionaron*, encontramos otra vez el preconcepto de animismo, atribuyendo al árbol (o al aire) la capacidad de decidir si crean sonido o no.

La cuarta pregunta se analizó en tres partes, análogamente al análisis realizado para la ingeniería. Para la primera parte, con respecto a la nave, los estudiantes respondieron tres opciones, *Sí*, *No* y *condicionado*. Para los que respondieron *Sí*, lo justificaron por las propiedades de las ondas electromagnéticas y por los instrumentos con los que supusieron contaba la nave. En cuanto a los que contestaron *No*, la mayoría lo hizo porque identificó que las ondas que transmitía la estación ES-FM son ondas sonoras y no ondas de radio. Y para los que *condicionaron*, principalmente fue para especificar la necesidad de un dispositivo que transformara la señal a ondas sonoras. En este caso un alumno consideró que la señal tal vez no podría ser captada debido al *blindaje contra rayos cósmicos y gamma* por parte de la nave.

Para la pregunta sobre si la persona puede escuchar, la mayoría de los estudiantes dieron la misma respuesta y justificación que para la nave, excepto quien afirmó que *el astronauta no puede contar con el equipo necesario para realizar la conversión del tipo de señal*.

En cuanto al arreglo vasos-teléfono, y la posibilidad de transmitir la música, el 70% de los estudiantes contestó de manera afirmativa, aunque solo uno de ellos consideró la característica de que *el vaso debe encontrarse dentro del casco del astronauta*. Para los alumnos que respondieron negativamente se dieron dos principales justificaciones: *que el hilo no vibraría y que en el espacio no se transmiten las ondas sonoras a falta de medio*.

Las respuestas de los alumnos de Licenciatura fueron más extensas y diversas. Además, utilizaron más ideas auxiliares que los estudiantes de Ingeniería. Lo que hizo que las redes sistémicas en general fueran de mayor tamaño para Licenciatura, como se puede observar de las figuras 1 y 2.

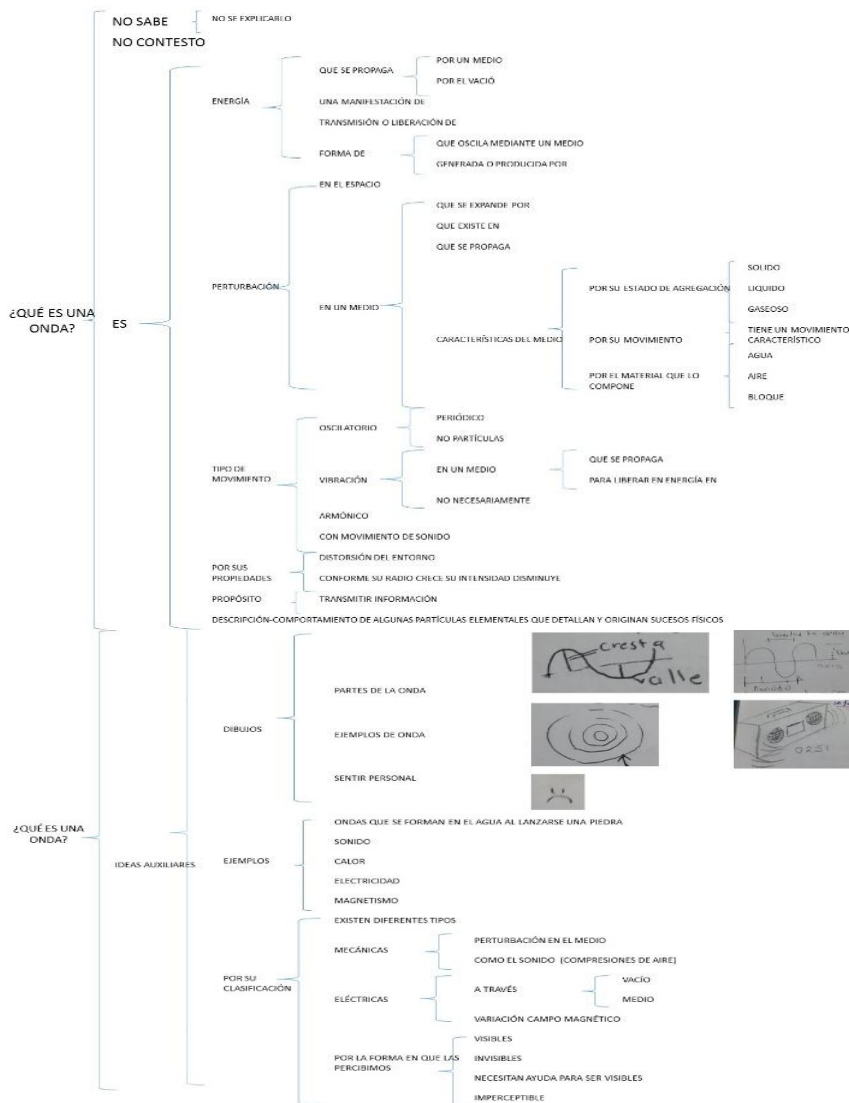


Figura 3.- Red sistémica para la respuestas a la pregunta 1 por parte de los alumnos de la Licenciatura en Física y Matemáticas de la ESFM-IPN.

4. CONCLUSIONES

Para la Licenciatura en Física y Matemáticas, se observaron que las respuestas dadas fueron considerablemente extensas, auxiliándose de dibujos y describiendo las situaciones o definiciones que daban. Sin embargo, se presentó que en dos o más respuestas de un mismo estudiante estas se contradecían, por ejemplo: mencionar las ondas entre satélites y la Tierra, pero decir que las ondas electromagnéticas no pueden viajar en el espacio. Los preconceptos de tipo animismo únicamente se presentaron en respuestas de alumnos de esta carrera.

Para la Ingeniería en Matemáticas, las respuestas fueron concretas y directas, preferentemente con el uso exclusivo de palabras. No obstante, notamos que a pesar de su uso de lenguaje formal y terminología del tema no presentan una comprensión de los términos utilizados.

La principal coincidencia entre las respuestas de los estudiantes de ambas carreras fue el separar elementos del espectro electromagnético como fenómenos diferentes.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que los preconceptos que manifiestan los estudiantes que respondieron al cuestionario son:

El movimiento armónico es una onda.

Las ondas mecánicas son una forma de energía.

Las ondas mecánicas se transmiten en el vacío.

Las ondas son propagaciones de algunas propiedades Físicas.

Las ondas celulares son un tipo específico de onda, y no ondas de radio.

Las funciones trigonométricas son ondas.

El sonido solo se produce cuando hay una colisión con el piso.

Se necesita un observador para que los fenómenos ocurran.

Los sólidos no transmiten ondas sonoras.

Las ondas se clasifican en visible e invisibles.

Existen ondas de calor.

El hilo no puede vibrar para transmitir la onda sonora.

BIBLIOGRAFÍA

1. J. Carrascosa Alís, "El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen" *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (2005a)*, Vol. 2, Nº 2, pp. 183-208.
2. M. C. Pérez de Landazábal, J. Benegas, J. S. Cabrera, R. Espejo, A. Macías, J. Otero, S. Seballos, G. Zavala, "Comprensión de conceptos básicos de la Física por alumnos que acceden a la universidad en España e Iberoamérica: limitaciones y propuestas de mejora" *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 4, No. 3, Sept. 2010*, 655-668.
3. J. Carrascosa Alís, "El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte II). El cambio de concepciones alternativas" *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (2005b)*, Vol. 2, Nº 3, pp. 388-402
4. A. Lara-Barragán G., "Acerca de la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de Fuerza y Trabajo", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 2, No. 3, Sept. 2008*, 253-258.
5. A. García Rangel, J. C. Estrada Ortega, E. A. Mendoza Pérez, J.L. Mendoza Osorno, J. A. Díaz Morales, M. H. Ramírez Díaz, "La detección de conceptos erróneos en la clase de física mediante una estrategia del estilo de aprendizaje 1 del 4MAT en alumnos del nivel medio superior", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 4, Suppl. 1, Nov. 2010*, 1041-1043.

6. M. H. Ramírez Díaz, G. Á. González Chávez, I. Miranda Viramontes, "Detección y análisis de errores conceptuales en estudiantes de física de nivel universitario utilizando el sistema 4MAT", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 3, No. 1, Jan.2009, 93-101*
7. J. J. Guillarón, L. M. Méndez, A. B. Lourenço, G. G. G. Costa, A. C. Hernandez, "Evaluación de las representaciones de los conceptos de peso y masa de los alumnos de enseñanza media en São Carlos y región (Brasil) y en la provincia de Santiago de Cuba (Cuba)", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 6, No. 4, Dec. 2012, 639-647.*
8. G.Schenoni y M. S.Stipcich, "Análisis del desempeño de alumnos de ingeniería en relación a competencias científicas, durante la resolución grupal de un problema de física básica", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 7, No. 2, June 2013, 284-290.*
9. A. Téllez Felipe, A. López Ortega, C. Mora, "Secuencias didácticas ABP para principios de la Dinámica y leyes de Newton en bachillerato", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 7, No. 1, March 2013, 47-57.*
10. A. Lara Barragán Gómez, "Un modelo de enseñanza neuropedagógico de las Leyes de Newton para la *Net Gen*", *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 5, No. 2, June 2011, 526-536.*
11. C. J Linder, "Understanding sound: so what is the problem?", *PhpEduc 27 1, 1992, 258-264.*
12. T. R. Rhoads, R. Roedel, "The Wave Concept Inventory - A Cognitive Instrument Based on Bloom's Taxonomy", 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Nov 1999 San Juan. Puerto Rico, 13c1-14 – 13c1-18.
13. L. Bellomonte, C. Fazio, R. M. Sperandeo-Mineo, and G. Tarantino, "Pedagogical models of surface mechanical wave propagation in various materials", *Eur. J. Phys. 25 (2004) 745–753.*
14. R. Bhathal, M. D. Sharma and A. Mendez, "Educational analysis of a first year engineering physics experiment on standing waves: based on the ACELL approach", *Eur. J. Phys. 31 (2010) 23–35*
15. J. Ostrander, "Wave function modelling of a pendulum-spring system exhibiting simple harmonic motion", *Phys. Educ. 51, (2016) 1-6.*
16. R. Driver, E. Guesne, y A. Tiberghien, "*Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*" (No. 8). Ediciones Morata (1999).

ANÁLISIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL CÁLCULO INFINITESIMAL EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Martin Javier Nava Callejas¹, Alma Alicia Benítez Pérez²

¹ESFM - Instituto Politécnico Nacional. ²CECyT11 "Wilfrido Massieu Pérez"-Instituto Politécnico Nacional

RESUMEN

El desarrollo de un pensamiento crítico y analítico ante situaciones contextualizadas es uno de los propósitos fundamentales pero implícitos de las unidades de aprendizaje de la rama físico matemática en el nivel medio superior. Más allá de memorizar fórmulas, se pretende que el estudiante identifique los elementos necesarios que le permitan solucionar los problemas planteados dentro y fuera del aula. Para que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio, se deben tomar en cuenta dos elementos fundamentales: la claridad de los nuevos conceptos presentados en clase, y el desarrollo cognitivo del estudiante ante situaciones que involucren el uso de conocimientos previamente adquiridos. La presente investigación considera como punto de partida la aplicación de diversos problemas contextualizados (D' Amore, Fandiño y Marazzani (2003) de la unidad de aprendizaje de cálculo diferencial, minuciosamente revisados tanto redaccional como cognitivamente (Duval, 1999), a un grupo de estudiantes que cursan actualmente el sexto semestre del nivel medio superior en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 11 "Wilfrido Massieu Pérez". Uno de ellos fue de particular interés por la gran cantidad de conceptos de cálculo infinitesimal involucrados en la solución, mismo que es detallado en este trabajo.

Al haber cursado previamente las unidades de aprendizaje de Cálculo Diferencial e Integral, se esperaba que el estudiante fuera capaz de identificar los elementos necesarios para la solución, justificando adecuadamente cada paso realizado, para finalmente escribir un análisis completo del problema con base a sus argumentos matemáticos, combinados con la posible intuición. Sin embargo, al revisar sus acercamientos y su propuesta final de solución, se encontraron múltiples errores cognitivos y conceptuales. Esta situación es abordada con mayor detalle en el presente trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

Como parte de la formación técnica de los estudiantes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos número 11 "Wilfrido Massieu Pérez", se imparten la asignatura de matemáticas en los seis semestres que conforman el plan de estudios. Éstos cursos presentan una secuencia didáctica constructiva, es decir, es necesario tener conocimientos de la asignatura previa para comprender los temas de la materia actual. Al encontrarse en el último semestre, se espera que los estudiantes empleen tanto los contenidos adquiridos como sus destrezas para dar respuesta a planteamientos que involucren unidades de aprendizaje de semestres pasados. En particular, el cálculo diferencial, visto como herramienta o como rama de las matemáticas, es un elemento indispensable y fundamental que todos los estudiantes que aspiren a continuar sus estudios de nivel licenciatura en la rama físico-matemática deben dominar. Implícita a esta situación, se encuentra la comprensión lectora, competencia que se espera los estudiantes dominen y demuestren no solo en matemáticas, sino en sus restantes unidades de aprendizaje.

La resolución de problemas en matemáticas, sean contextualizados o rutinarios, representa un desafío para los estudiantes de cualquiera de los seis semestres del nivel medio superior. En el caso de los primeros, un observador experto puede extraer un mayor número de conclusiones respecto a la forma en que los estudiantes analizan diversas situaciones que pueden resultarles familiares o novedosas. Para un investigador o docente, la riqueza de las aproximaciones a la solución por parte de los alumnos radica en el análisis que presentan de manera escrita u oral, al identificar los elementos del problema, sea de manera individual o encadenados, y que les permiten generar conexiones que deriven en la solución del problema. Como caso particular, se espera que los estudiantes que cursan sexto semestre vinculen los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria escolar en el nivel medio superior, y den respuesta al problema explayándose en análisis que sean capaces de justificar matemáticamente. Para explorar y contrastar las expectativas hasta aquí formuladas con la realidad, se seleccionaron diversos problemas contextualizados y se solicitó a un grupo de estudiantes de sexto semestre emprendieran su solución, empleando las herramientas matemáticas que consideraran pertinentes, así como plena libertad de realizar tantas aproximaciones y representaciones como necesitaran para argumentar sus respuestas. En el presente trabajo, se ahonda en el desarrollo de un problema, presentado por parte de un grupo de estudiantes, tanto de manera oral como escrita.

2. TEORÍA

La comprensión de textos es parte fundamental en el aprendizaje del estudiante y principalmente en el aprendizaje de la matemática. En ese sentido, Duval (1999) considera que la comprensión de textos en matemáticas destaca los elementos fundamentales para la escritura de un texto. Por una parte, lo implícito: el lector debe ser capaz de dar una interpretación al texto, mediante inferencias personales; y por otra la coherencia cognitiva, a lo cual se enfoca a representar el contenido de un texto a través de una gráfica, señalando la coherencia y la continuidad en el orden de sus ideas. Aún más: en este punto, el texto que se lee debe contener elementos congruentes con los temas que abordan, y que sean accesibles a los lectores que conocen elementos de dicho tópico. Para lo cual Duval (1999) menciona la importancia de llevar dos operaciones fundamentales durante dicho proceso: la segmentación y la recontextualización, siendo fundamentales para la comprensión del texto en matemáticas.

En este orden de ideas, los problemas contextualizados adquieren un papel relevante, para desarrollar la capacidad de comprensión de textos, de los cuales podemos distinguir: problemas escolares descontextualizados, problemas escolares contextualizados y problemas reales. Martínez (2003) clasifica los siguientes tipos de contextos: a) Contexto real se refiere a la práctica real de las matemáticas, al entorno sociocultural donde esta práctica tiene lugar. b) Contexto simulado, tiene su origen o fuente en el contexto real, es una representación del contexto real y reproduce una parte de sus características, c) Contexto evocado se refiere a las situaciones o problemas matemáticos propuestos por el profesor en el aula, y que permite imaginar un marco o situación.

Los problemas más estudiados son los problemas de contexto evocado, en los cuales se privilegian a los problemas cuyo diseño atiende procesos complejos de modelización, para la aplicación de los conceptos matemáticos previamente estudiados. Otra clasificación es la relacionada con el momento en que se proponen a los alumnos los problemas contextualizados D'Amore, Fandiño y Marazzani, (2003) proponen: a) Problemas contextualizados evocados de aplicación, en los cuales se presenta al inicio del proceso de instrucción en el que se han enseñado los objetos matemáticos necesarios para la resolución del problema, y cuyo propósito es que el alumno vea las aplicaciones de las matemáticas al mundo real. b) Problemas contextualizados evocados de consolidación: es similar al anterior, pero su resolución resulta más compleja; c) Problemas de contexto evocados introductorios, estos problemas se presentan al inicio de una unidad aprendizaje con el objetivo de que sirvan para la construcción de los objetos matemáticos que se van a estudiar en esta unidad de aprendizaje. En este caso, se presenta una

situación del mundo real que el alumno puede resolver con sus conocimientos previos, cuyo propósito es facilitar la construcción, por parte de los alumnos, de los conceptos matemáticos nuevos que se van estudiar en la unidad de aprendizaje.

3. PARTE EXPERIMENTAL

El propósito de la experiencia educativa fue evaluar la capacidad de los estudiantes de, por una parte, comprender textos matemáticos mediante inferencias personales, y por otra, su coherencia cognitiva, la cual se evidencia a través de la representación del contenido de un texto a través de elementos gráficos. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de sexto semestre, el cual previamente cursó la asignatura de cálculo diferencial, correspondiente al cuarto semestre del plan de estudios del nivel medio superior del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos número 11 "Wilfrido Massieu Pérez". De esta forma, la presente investigación se ubica en un paradigma de investigación cualitativo.

Las ideas desarrolladas en los referentes teóricos sirvieron como ejes para incorporar el proyecto de aula. Al aplicarlo, se llevó a cabo un estudio de caso que permitió reconocer el progreso del grupo, siendo de vital importancia para el posterior análisis la recolección de evidencias a través de distintos medios. Los instrumentos utilizados para este fin durante la investigación fueron:

- Reportes escritos elaborados en forma individual,
- Reportes escritos elaborados por cada pareja de estudiantes,
- Grabaciones en audio del trabajo de los estudiantes y
- Reportes elaborados por el profesor-investigador.

De entre todos los problemas planteados a los estudiantes, se analizó el siguiente:

"Caronte, en su barca, se encuentra a 2 km de distancia de un tramo recto de la costa. A lo largo de la costa, a 5 km del punto más próximo a Caronte, se encuentra su casa. Caronte puede remar a 3.6 km/h y caminar a 6 km/h.

- a) *¿Cuál es el tiempo mínimo en que puede llegar a su casa?*
- b) *¿En qué ángulo, con respecto a la perpendicular que va de su barca a la costa, debe dirigirse a la costa?"*

Las representaciones que se tomaron en consideración fueron las siguientes:

Representación verbal del enunciado del problema: consiste fundamentalmente en el enunciado del problema, que puede ser escrito o hablado.

Representación Pictórica: aquella que se hace a través de dibujos, diagramas o gráficas, así como cualquier tipo de acción relacionada con estos.

Representación simbólica: se refiere a la que se forma de números, signos de operación y de relación; símbolos algebraicos, además de cualquier tipo de acción referida a estos.

Representación Numérica: se refiere a la que se forma con la relación de parejas ordenadas.

Representación Algebraica, construcción de una expresión algebraica que represente la posición y la velocidad de la situación.

La experiencia con los estudiantes se dividió en tres etapas:

- Durante la primera, los alumnos atendieron aspectos laterales, aunque relevantes, tales como: el significado de algunos conceptos nuevos, evocar el significado de los previamente adquiridos, y la segmentación de los enunciados relevantes. A partir de ello, elaboran preguntas parciales a la situación.

- En la segunda etapa, construyen la representación pictórica, la cual operan y modifican a través de la discusión con sus compañeros. Esto les permite reexaminar su comprensión del enunciado, sus argumentos matemáticos y extraer preguntas partiendo de los puntos que consideren poco claros.

- En la tercera etapa, los estudiantes emplean la representación numérica y a partir de ella establecen tratamientos para proceder a la construcción de expresiones algebraicas que les permitan dar solución a las preguntas planteadas.

Para resolver el problema, los estudiantes fueron divididos en equipos, de 5 a 6 integrantes cada uno. A continuación, se exponen los resultados de aquellos alumnos cuyo desempeño se considera fue más significativo.

4. RESULTADOS

Para tratar este problema, los estudiantes recurren a sus conocimientos del tema de cinemática, relativos a la asignatura de Física. Como punto de partida, se enuncia la relación entre la rapidez, distancia (medida desde un marco de referencia inercial) y el tiempo de un objeto al desplazarse entre un punto y otro del espacio:

$$v = \frac{x}{t} \dots (1)$$

Del enunciado, identifican que la incógnita será el tiempo, con lo cual proceden a establecer la ecuación en términos del tiempo:

$$t = \frac{x}{v} \dots (2)$$

Para determinar el tiempo total de la situación, establecen las siguientes relaciones:

$$t_{tierra} = \frac{x_{tierra}}{v_{tierra}} \dots (3) \quad t_{Total} = t_{agua} + t_{tierra} \dots (4)$$

Sin embargo el equipo solo establece el empleo de la expresión de velocidad llegando a una confusión en cuanto al tiempo recorrido

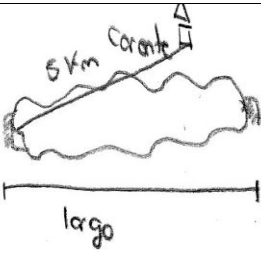
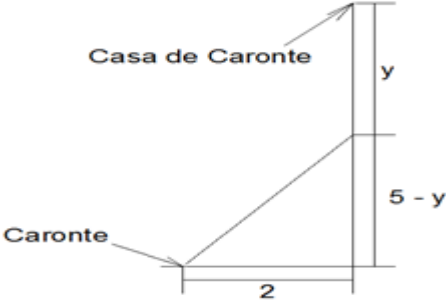
Despejando la formula.. Pero como no medice que tiempo para dirigirse a donde. Lo tomare que va en direccion a su casa

$$t = \frac{d}{v} \quad t = \frac{5 \text{ Km}}{3.5 \text{ Km/h}} = 1.42 \text{ hrs}$$

Figura 1. Extracto del escrito presentado por los estudiantes como propuesta de solución.

Claramente el estudiante puede manipular fórmulas previamente explicadas, sin embargo, pone de manifiesto una falta de comprensión respecto a los datos y a las incógnitas que se le presentan en el enunciado. Como veremos más adelante, presentan una justificación para ésta falta de atención.

A continuación se exponen las etapas que el equipo llevó a cabo durante la experiencia, así como las observaciones a su desarrollo. (Cuadro 1)

| Etapas | Desarrollo del Equipo | Observaciones |
|---|--|---|
| <p>I</p> <p>Aspectos parciales</p> | <p>Caronte rema a 5 km/h y camina a 6 km/h (me supongo que sea llegar a su casa)</p> <p>Pensando en que debo sacar el tiempo min. Lo voy a resolver con $v = \frac{d}{t}$. Me prepararon la distancia y la velocidad</p> | <p>En el texto, se plantea la situación ideal de un hombre que puede mantener una velocidad constante tanto en el agua al remar, como en tierra al caminar. Queda claro que se espera que efectúe dos momentos al desplazarse, si bien la opción de remar en línea recta desde su posición a su casa es posible. No obstante, el problema nos pide el tiempo que hará que llegue lo más rápido posible a su hogar</p> |
| <p>II</p> <p>Construcción de la representación pictórica</p> |  |  |
| <p>III</p> <p>Representación Numérica.</p> <p>Tratamiento</p> | <p>$t = \sqrt{\frac{2}{9 \cdot 21}} = 0.45 \text{ seg}$</p> <p>$A = 0.45 \text{ m} = 0.45 \text{ seg}$</p> <p>$h = 1.00 \text{ m} - (0.45 \text{ seg}) = 0.55 \text{ m} = 1.00 \text{ seg}$</p> <p>$x = 8100 \text{ m} = 1800 \text{ seg}$</p> | <p>Es implícito que se espera que el alumno construya un modelo general, que incluya los casos extremos de remar en línea recta a la costa y caminar, y el que solo se desplace por el agua. A partir de ese modelo, se espera que se apliquen los conocimientos de cálculo diferencial para obtener el mínimo de la función que relaciona al tiempo como función del desplazamiento y la velocidad.</p> |

Cuadro 1. Acercamiento al análisis de las representaciones, Benítez (2014).

El análisis de la actividad muestra una falta de profundidad en el planteamiento del problema por parte de los estudiantes, quienes quedan anclados en expresiones algebraicas y aritméticas, mismas que consideran suficientes para dar respuestas a las preguntas. Esto provoca que elementos relevantes del enunciado sean descartados o traslapados en sus argumentos, obteniendo así una solución cuya justificación matemática no refleja el nivel de conocimientos

adquiridos previamente indicado en el programa sintético de la unidad de aprendizaje de Cálculo Diferencial.

Como último acercamiento al enunciado, se le pidió a los estudiantes que contestaran las siguientes dos preguntas con el propósito de extraer información respecto a su comprensión del texto matemático contextualizado:

1. El planteamiento del problema, ¿es suficientemente claro?
2. ¿Realizarías cambios en el texto?

En el caso particular del equipo cuyo trabajo se ha presentado, se obtuvieron las siguientes respuestas:

"1. No. La primera parte del enunciado es un poco confusa, pues la descripción que nos dan es necesario leerla más de una vez para dibujar la relación entre Caronte, su cabaña y el escenario en que se desarrolla. Omitimos la segunda pregunta en nuestra solución pues no pudimos establecer una relación donde aparecieran ángulos."

"2. Sí. Cambiaríamos la descripción que nos dan al comienzo por un dibujo donde aparezca Caronte, su cabaña y el escenario. Además, pediríamos al autor que incluya más datos que nos permitieran resolver el problema."

Comparando éstas respuestas con su propuesta de solución y su desempeño en evaluación continua, observamos que los estudiantes no son capaces de descontextualizar completamente las palabras clave en el texto, y esto contribuye a dejar inconclusos sus modelos matemáticos, situación que no se manifiesta en planteamientos que pidan la aplicación de fórmulas o conocimientos aritmético-geométricos. Además, se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer su análisis de textos matemáticos, y de poder construir un modelo preciso aún con diversas incógnitas, las cuales para este caso es posible disminuir debido a la cantidad de datos que se les proporcionan y que pasan por alto al momento de leer nuevamente el enunciado.

El tratamiento del problema por parte de los estudiantes muestra una falta de conexión entre las ideas previas, propias de sus experiencias ante el acercamiento a problemas tanto contextualizados como rutinarios, y los conceptos matemáticos adquiridos durante su curso de Cálculo Diferencial. Esta situación se manifiesta con mayor agudeza en sus representaciones gráficas, sus expresiones analíticas abundantes de álgebra y aritmética, y la confusión de conceptos físicos elementales tales como la velocidad y la rapidez. Los integrantes intentan desarrollar relaciones y datos de exploración, no obstante, no lo consiguen y sólo establecen algunos parámetros para determinar valores sesgados que, como plasman en su trabajo por escrito, permitirían calcular el tiempo más corto entre Caronte y su casa, dejando de esta forma inconclusa su solución.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran el anclaje cognitivo que presentan los estudiantes al desarrollar la solución de un problema contextualizado, cuyo contenido tiene estrecha relación con unidades de aprendizaje previamente cursadas por el grupo evaluado. Tanto el escrito presentado como la exposición posterior permitieron explorar tanto su comprensión redaccional como cognitiva respecto a los enunciados presentados. De ambas partes, observamos una falta de argumentación matemática por parte de los estudiantes, dejando diversos elementos tanto del enunciado como de sus propuestas de solución sin eslabonar, y por tanto no consiguen responder a las preguntas.

La colaboración entre estudiantes y profesor, tanto dentro como fuera del aula, debe prevalecer en todo momento; en el estudio de caso llevado a cabo, se destaca más que nunca el papel

fundamental de estrechar la comunicación entre ambas partes: por un lado, expresando sus dudas y reforzando sus conocimientos, y por la otra, escuchando a los estudiantes y apoyándolos en las singularidades esenciales que aparezcan al momento de abordar un problema, sin olvidar que ellos deben construir y fortalecer su capacidad de análisis matemático, a fin de alcanzar los objetivos propuestos para cada unidad de aprendizaje, y que repercuta en su desempeño académico posterior y en su vida laboral o cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

1. Duval, R. (1999). Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking. Basic Issues For Learning. In F. Hitt (Ed.), Proceedings of the Twenty-first Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 3-26). Morelos: ERIC
2. D'Amore, B., Fandiño, M.I. y Marazzani, I. (2003). Ejercicios anticipados y Zona de desarrollo próximo: comportamiento estratégico y lenguaje comunicativo en actividad de resolución de problemas. Epsilon 57, 357-378.

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL MODELO DE FELDER Y SILVERMAN DE LOS ALUMNOS DE POSGRADO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS

María Fernanda Yáñez Acosta¹, Yannette Concesa Velázquez Jiménez¹, Katia Alcalá Barbosa¹, Horacio Nario Venegas¹

¹ Centro Universitario de los Altos

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de posgrado con el fin de proponer estrategias de aprendizaje incluyentes para mejorar el rendimiento académico y diseñar métodos de evaluación apropiados para comprobar el progreso de los alumnos. Tipo de estudio: descriptivo transversal. Materiales y métodos: En el presente estudio participaron todos los alumnos matriculados en la especialidad de Odontopediatría (n=8) y Endodoncia (n=6) del Centro Universitario de los Altos; para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Felder (Modelo de Felder y Silverman); debido a que la muestra fue pequeña pudimos analizarla con medidas de tendencia central. Resultados: En las dimensiones; activo-reflexivo y sensorial intuitivo el 57% presentó una preferencia moderada hacia alguna de los dos extremos de la escala y el 36% tuvo un equilibrio apropiado. En la dimensión visual-verbal, el 64% presentó preferencia moderada (visual) y el 29% tuvo un equilibrio apropiado. En las cuatro dimensiones evaluadas sólo el 7% presentó una fuerte preferencia por alguno de los extremos. Conclusiones: El estilo de aprendizaje es la forma en la que la información es procesada y está dado de acuerdo a cada persona. La mayoría de los alumnos presentaron una tendencia a procesar la información mediante tareas activas y perciben la información externa por medio de la vista (cuadros, diagramas, gráficos, etc.) y el oído y la información interna a través de la memoria, ideas, lectura etc. Es importante promover diversas estrategias de aprendizaje para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes impactando en cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

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 entornos de aprendizaje (Larkin et al., en Ramírez-L., Y.L. & Rosas-Espin, D., 2014). Aunque algunos autores usan los términos estilo cognitivo y de aprendizaje en forma indistinta, existe una diferencia entre ambos, El estilo cognitivo se centra en la forma de la actividad cognitiva (por ejemplo: pensar, percibir, recordar), no en su contenido. El estilo de aprendizaje, es un constructo más amplio, que incluye estilos cognitivos, afectivos y psicológicos (Figuroa, N. et al, 2005). Un mismo estudiante puede presentar varias características por lo que el docente debería ser capaz de adaptar su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de tal forma de no afectar negativamente el rendimiento del mismo o su actitud frente a los contenidos (Felder en Figuroa, N. et al, 2005).

2. TEORÍA

En el año 1988, la Dra. Linda Silverman y el Dr. Richard Felder, escribieron, en una publicación periódica, el artículo "Learning and Teaching styles in Engineering Education". La revista Journal of Engineering Education. Para ese momento, la meta de estos dos investigadores era expresar a través de un modelo, algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, producto de la aplicación conjunta de la experiencia en Psicología Educativa de la Dra. Silverman, y la experiencia en educación en el campo de la ingeniería del Dr. Richard Felder. Estos investigadores basaron su estudio, en el uso de los estilos de aprendizaje, tomando como principio fundamental el modelo, que tomaba las siguientes dimensiones: Sensitivo/Intuitivo, Visual/Verbal Activo/ Reflexivo, Secuencial / Global. (Felder en Ramírez-L., Y.L. & Rosas-Espin, D., 2014)

Activos: el sujeto activo discute, aplica conocimientos, es activo, prueba las cosas para ver cómo funcionan. Trabaja en grupo. Tiende a retener y entender mejor la información haciendo algo activo con ella, sea discutiéndola, aplicándola o explicándosela a otros.

Reflexivo: prefiere pensar sobre las cosas antes de tomar alguna acción, prefiere trabajar solo. También se inclinan por aprender de materiales presentados ordenadamente a través de libros de trabajo, conferencias y demostraciones.

Sensitivos: aprenden hechos, solucionan problemas con métodos bien establecidos y no les gusta las complicaciones ni sorpresas, no les gusta evaluarse en aspectos que no se han revisado en clase. Son muy prácticos y cuidadosos.

Intuitivos: los sujetos intuitivos prefieren descubrir posibilidades y relaciones; les gusta la innovación y les disgusta la repetición. Se sienten bien con nuevos conceptos, abstracciones y fórmulas matemáticas. Tienden a trabajar más rápido que los sensibles. No les gustan los cursos con mucha memorización.

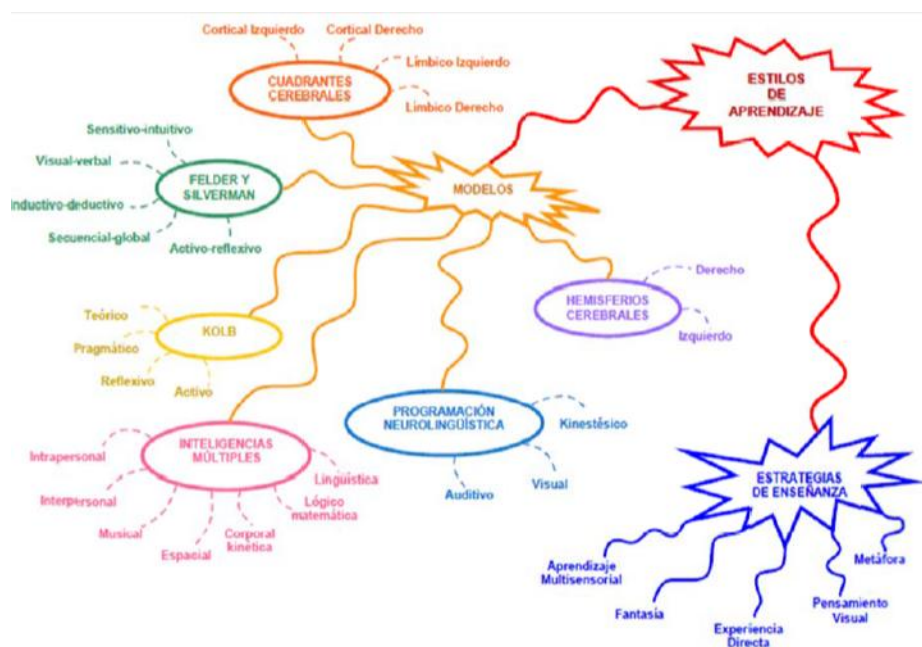
Visuales: recuerdan mejor lo que ven, como diagramas, gráficas, películas y demostraciones.

Verbales: prefieren explicaciones verbales y escritas.

Secuenciales: prefieren encontrar soluciones, siguiendo pasos lineales con secuencia lógica.

Globales: aprenden a grandes pasos, absorbiendo material casi en forma aleatoria sin ver la conexión y en forma repentina capta el sentido global. Resuelven problemas en forma novedosa y más rápida, pero tienen dificultades para explicar cómo lo hicieron. (Ramírez-L., Y.L. & Rosas-Espin, D., 2014)

Figura 2 Esquema de interrelación enseñanza-aprendizaje (Gómez en Montaño-Armijos, M, 2012)



3. PARTE EXPERIMENTAL

La presente investigación es de tipo descriptivo y transversal. En esta participaron todos los alumnos matriculados en la especialidad de Odontopediatría (n=8) y Endodoncia (n=6) del Centro Universitario de los Altos. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Felder (Modelo de Felder y Silverman) el cual está diseñado a partir de cuatro escalas bipolares relacionadas con las preferencias para los estilos de aprendizaje, que en dicho inventario son Activo-Reflexivo, Sensorial-Intuitivo, Visual-Verbal y Secuencial-Global. Con base en estas escalas, Felder describe la relación de los estilos de aprendizaje con las preferencias de los estudiantes vinculando los elementos de motivación en el rendimiento escolar. El instrumento consta de 44 ítems o preguntas las cuales tienen dos opciones como respuesta. Debido a que la muestra fue pequeña pudimos analizarla con medidas de tendencia central.

4. RESULTADOS

En la dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: activo-reflexivo, el 36% tuvo un equilibrio apropiado; el 57% presentó una preferencia moderada hacia alguna de los dos extremos de la escala, y el 7% presenta una preferencia muy alta por el extremo activo. (Gráfica 1)

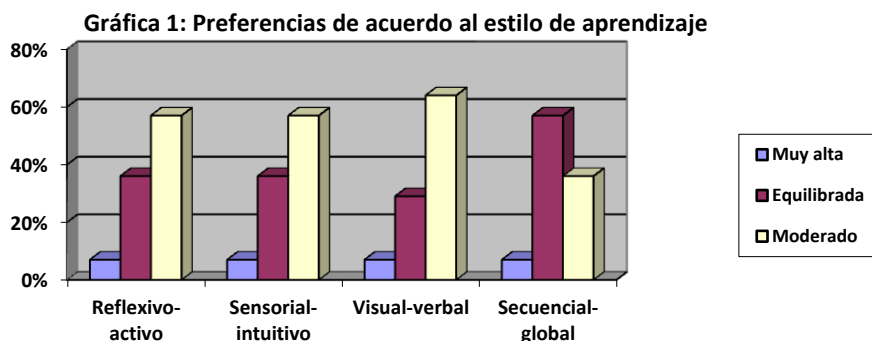
En la dimensión relativa al tipo de información: sensorial-intuitivo, el 36% tuvo un equilibrio apropiado; el 57% presentó una preferencia moderada hacia alguna de los dos extremos de la escala, y el 7% presenta una preferencia muy alta por el extremo activo. (Gráfica 1)

En la dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: visual-verbal, el 29% tuvo un equilibrio apropiado; el 64% presentó una preferencia moderada hacia alguna de los dos extremos de la escala, y el 7% presenta una preferencia muy alta por el extremo activo. (Gráfica 1)

En la dimensión relativa a la forma de procesar y comprender la información: secuencial-global, el 57% tuvo un equilibrio apropiado; el 36% presentó una preferencia moderada hacia alguna de los

dos extremos de la escala, y el 7% presenta una preferencia muy alta por el extremo activo. (Gráfica 1)

En términos generales estos resultados nos indican que la mayoría de los alumnos que participaron en esta investigación presentaron una tendencia a procesar la información mediante tareas activas y perciben la información externa por medio de la vista (cuadros, diagramas, gráficos, etc.) y el oído y la información interna a través de la memoria, ideas, lectura etc.



5. CONCLUSIONES

Las actuales tendencias en educación, los cambios acelerados en la tecnología, la información y la comunicación, han tenido un impacto en la población estudiantil que nos ha obligado a adaptarnos, a mejorar y perfeccionar los procesos para adecuarse a las condiciones del contexto.

El interés por identificar cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes de posgrado surgió ante la necesidad de ofrecerles medios para mejorar su desempeño intelectual, académico y profesional a partir del conocimiento de sus propias formas de aprender, además de que como académicos tenemos la obligación de desarrollar y proponer estrategias de aprendizaje incluyentes para mejorar su rendimiento académico y diseñar métodos de evaluación apropiados para comprobar que el alumno ha adquirido el conocimiento esperado.

Es importante promover diversas estrategias de aprendizaje para fortalecer el aprovechamiento académico de los estudiantes impactando en cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., & Mena, B. Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, (2003)131(9):1067-1078.
2. Felder, R. M., y Silverman, L. K.. Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería [Versión electrónica]. *Ing. Educación*, (1988) 78 (7), 674-681 Disponible en :<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
3. Felder, R. M., y Spurlin, J.. Aplicaciones, confiabilidad y validez del índice de estilos de aprendizaje". [Versión electrónica]. *Int. J. Engng Ed.* Vol.21, No.1, pp.103-112.

4. Larkin, T. A Global Approach to learning styles. Presented report in the 32nd .IEEE. "Frontiers in Education Conference". (2002). Boston. Massachusetts.
5. Maureira, F., Gómez, A., Flores, E. & Aguilera, J. (2012). Estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. Revista de Psicología Iztacala, (2005)15(2):405-415.

RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES DE UNA SECUNDARIA PÚBLICA DE TEPATITLÁN DE MORELOS JAL. (2015)

Luz Del Carmen Martín Franco¹, Carolina De La Torre Ibarra², Elida Lizeth Barba González¹,
Mónica Gabriela Romo Rodríguez¹, Víctor Sánchez González¹ y Leonardo Eleazar Cruz Alcalá¹

¹Departamento de Clínicas, Centro Universitario de Los Altos, U. de G. ²Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de Los Altos, U. de G.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: El suicidio es un fenómeno multifactorial inherente a la existencia humana, con características propias en cada sociedad. En la actualidad las tasas de incidencia han aumentado de tal manera que se volvió un problema de salud pública.

OBJETIVO: Identificar las conductas de riesgo suicida en adolescentes de una secundaria en la ciudad de Tepatitlán de Morelos Jal. (2015)

MATERIAL Y MÉTODOS: Estudio observacional, descriptivo y transversal con una N= 152, de 13 a 15 años, seleccionados según criterios de inclusión. Se solicitó la autorización de las autoridades escolares, el consentimiento informado de los padres y/o tutores. Los datos se recabaron en un formato con escala de riesgo suicida Plutchick.

RESULTADOS: Los resultados mostraron que un 34% presenta riesgo de suicidio, los cuales el 73% son de sexo femenino. Además, un 36.19% del total refieren haber pensado en quitarse la vida, presentando riesgo suicida actualmente el 30.26%. También el 23.68% del total de los participantes refieren haber intentado alguna vez quitarse la vida. De estos últimos, el 21.05% presenta actualmente i riesgo suicida.

CONCLUSIONES: Es necesario que la atención sea permanente, por psicólogos clínicos que realicen la intervención terapéutica individual, familiar y de grupo, para generar habilidades de relaciones afectivas sanas para la convivencia y fortalecimiento del desarrollo personal, familiar y social.

1. INTRODUCCIÓN

El tema del suicidio se ha convertido en un problema de salud pública en los últimos 10 años, con una alta mortalidad entre los jóvenes. Según datos de la Organización Mundial de la Salud, en las dos últimas décadas se ha incrementado el porcentaje de suicidios en el grupo de edad entre 15 y 24 años a nivel mundial.¹ Las estimaciones realizadas por esta organización indican que en 2020 las víctimas podrían ascender a 1,53 millones y de 10 a 20 veces más personas, realizaron intentos de suicidio, es decir aproximadamente una muerte cada 20 segundos y un intento cada 1-2 segundos.²

En particular, es importante señalar que las estadísticas del Instituto Jalisciense de Ciencias Forenses, reportan que en el periodo comprendido entre enero y mayo de 2016, en el Estado se han presentado 26 suicidios en niños y adolescentes entre los 0 y los 17 años de edad, con una

mayor incidencia en la Zona Metropolitana de Guadalajara, mientras que en la Ciudad de Tepatitlán de Morelos, se ha presentado un suicidio.⁶

2. TEORÍA

Las conductas suicidas en niños y adolescentes se define como la preocupación, intento o acto, en el que intencionalmente busca causarse daño a sí mismo e incluso, la muerte. Se puede entender como un espectro que abarca a las ideas y deseos suicidas (ideación suicida), las conductas suicidas sin resultado de muerte (intentos o tentativas suicidas) y los suicidios consumados o completados.³

Se ha señalado que los adolescentes son el segmento poblacional con mayor riesgo suicida, siendo México un país que tiende al incremento de suicidios.¹ El riesgo de suicidio se incrementa después de la aparición de la pubertad y los cambios biológicos, psicológicos y sociales asociados con la adolescencia pueden incrementar el grado de estrés experimentado por la mayoría de los jóvenes.⁵

Varios autores han postulado diferentes hipótesis para la explicación de este fenómeno; algunos han demostrado que las personas nacidas en el último periodo del siglo veinte, tienen mayor riesgo de desarrollar trastornos del ánimo a temprana edad, factor de riesgo asociado frecuentemente con la conducta suicida. Otra probable explicación es el incremento en las tasas de divorcio en las últimas décadas.³

Adicionalmente, Hernández-Cervantes & Gómez-Maqueo (2006), señalaron que los acontecimientos que se experimentan de forma estresante en la vida diaria son propicios para disparar un acto de suicidio; esta asociación puede ocurrir con mayor probabilidad cuando los individuos poseen una vulnerabilidad al suicidio. De forma general, se han asociado al acto suicida eventos que pueden ser percibidos por la persona como humillación, vergüenza, fracaso y pérdidas. Cuando se tiene un suceso estresante, éste funciona como disparador que lleva al individuo a lograr el comportamiento suicida, en el intento desesperado por enfrentar las reacciones emocionales intensas. Por otro lado, Rich, Warsrad, Nemiroff, Fowler & Young (1991, citado en Hernández-Cervantes & Gómez-Maqueo, 2006) señalan que, en comparación con otros grupos de edad, los adolescentes que logran el suicidio se encuentran inmersos en conflictos que relacionados con identidad y la separación de los padres, y esto los hace vulnerables al rechazo de sus pares.⁴

El suicidio es un proceso que tiene su propia dinámica y su complejidad; este pasa por varias etapas antes de culminar. Comienza con una ideación suicida pasiva, cuando solo tiene una idea que pareciera inofensiva; le siguen las fases más activas, como la visualización del propio acto. En esta fase imagina el cómo, dónde y cuándo, siguiéndole otra fase que se manifiesta mediante amenazas tanto verbales como con acciones (gestos suicidas), que pueden ser percibidas como chantajes solamente. La siguiente fase es la planeación y preparación de cómo realizará el suicidio, y por último, cuando se logra consumir el suicidio. Esto nos lleva a entender que, cuando una persona tiene más pensamientos suicidas es más propensa a intentar quitarse la vida, así como entender que cuando ya lo han intentado una vez, existe mayor probabilidad de intentarlo nuevamente y que tenga éxito. Esta relación entre ideación y conducta suicida se hace cada vez más estrecha tanto en adultos como en adolescentes. Una característica de este fenómeno es que se puede identificar oportunamente, logrando una intervención adecuada y a tiempo.¹

Es posible que ocurran manifestaciones previas al suicidio. Algunas de estas manifestaciones son las actitudes de escape, de venganza, altruismo o búsqueda de riesgo, tendencia a percibirse como perdedor, baja tolerancia a la frustración, dificultad para resolver conflictos, desesperanza y abandono. Aunado a esto, se debe tener en cuenta que la correlación más importante del suicidio en jóvenes, es un antecedente de intento de suicidio previo; adicionalmente, se ha asociado con

depresión, uso de sustancias, pérdida de un familiar o amigo por suicidio, fácil acceso a armas de fuego, género femenino, ser víctima o generador de violencia, familias monoparentales (sobre todo con ausencia del padre), rasgos de personalidad narcisista o antisocial, pobreza, problemas de interrelación, abuso físico o sexual, limitadas capacidades adaptativas, trastornos de la alimentación, eventos vitales estresantes (como pérdida de una persona significativa o una mascota), problemas con la autoridad legal o escolar, cambio de domicilio, percepción por el joven de carencia de apoyo familiar o en general conflictos intrafamiliares, alteraciones neuropsicológicas (como déficit de funciones ejecutivas o fluidez verbal, razonamiento lógico, mediado por el lenguaje). Como factores protectores y que se considera importante promover, se destacan el sentirse bien emocionalmente (adecuada autoestima, autoeficacia, auto concepto) y contar con una estrecha y comprometida relación familiar (funcionalidad familiar).¹

Cuando se trata de suicidio en jóvenes, su estudio es más complejo aún, ya que se pueden confundir con accidentes o descuidos y ser considerados como solo llamadas de atención, pasando desapercibidos, aunado a la creencia de que la adolescencia es una etapa de varios cambios y que *se le pasará sólo con el tiempo*, lo que dificulta identificar oportunamente la conducta de riesgo.¹

El presente estudio pretende identificar este fenómeno en adolescentes de secundaria de la ciudad de Tepatitlán de Morelos a fin de prevenirlo e intervenir oportunamente.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes:

Participaron voluntariamente 152 estudiantes de la Secundaria # 64 José Rolón de la Ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jal. Los participantes pertenecían a ambos sexos, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, y fueron seleccionados según criterios de inclusión.

Instrumento:

Se utilizó la versión española de la Escala de Riesgo Suicida de Plutchick⁷, diseñado específicamente para evaluar el riesgo suicida en población general, personas con trastorno de la personalidad antisocial y tipo límite, así como valorar la mejoría de dicho riesgo posterior al ingreso. Se trata de un cuestionario auto administrado de 15 preguntas, con respuesta SI-NO. Cada respuesta afirmativa puntúa 1. El total es la suma de las puntuaciones de todos los ítems. El punto de corte propuesto son 6 puntos y los autores señalan que a mayor puntuación, existe mayor riesgo.

Procedimiento:

Se solicitó autorización a los directivos de la institución para la realización del estudio y se habló con los padres y/o tutores de los adolescentes, quienes firmaron un documento de consentimiento informado como indicador de su aprobación para que sus hijos participaran en el estudio. Posteriormente, se proporcionaron las escalas a los estudiantes para ser completadas de manera anónima.

Análisis de datos:

Los datos fueron procesados y analizados en el programa Microsoft Excel 2010 para Windows. Se identificaron los porcentajes de adolescentes con riesgo suicida y la distribución por sexo, así como el porcentaje de adolescentes con antecedentes de ideación suicida e intento de suicidio.

4. RESULTADOS

Los resultados mostraron que un 34% de los participantes presenta riesgo de suicidio (Fig. 1), de los cuales el 73% son adolescentes de sexo femenino (Fig. 2).

Se observó además, que un 36.19% del total refieren haber pensado en quitarse la vida, presentando riesgo suicida actualmente el 30.26% (Fig. 3).

Por otro lado, el 23.68% del total de los participantes refieren haber intentado alguna vez quitarse la vida (Fig. 4). De estos últimos, el 21.05% presenta actualmente indicadores de riesgo suicida.

Adolescentes con riesgo suicida

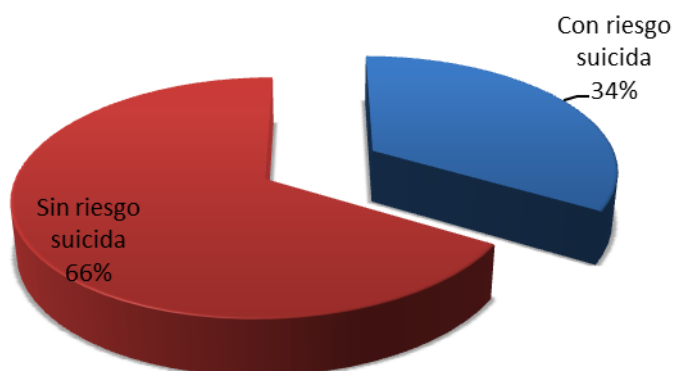


Fig. 1. Muestra el porcentaje de adolescentes con riesgo suicida y sin riesgo suicida.

Distribución por género

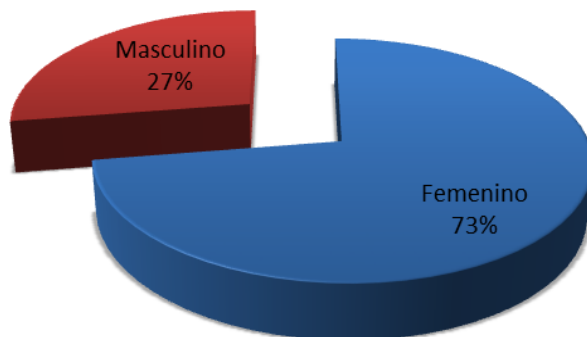


Fig. 2. Muestra el porcentaje de adolescentes de sexo femenino y masculino que presentan riesgo suicida.

Adolescentes que han pensado en quitarse la vida

■ No lo han pensado ■ Lo han pensado, con riesgo ■ Lo han pensado, sin riesgo

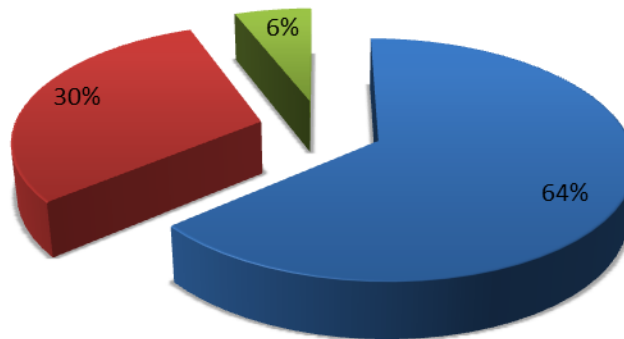


Fig. 3. Muestra el porcentaje de adolescentes que han pensado en quitarse la vida con riesgo suicida y sin riesgo suicida.

Adolescentes que han intentado quitarse la vida

■ No lo han intentado ■ Lo han intentado, con riesgo ■ Lo han intentado, sin riesgo

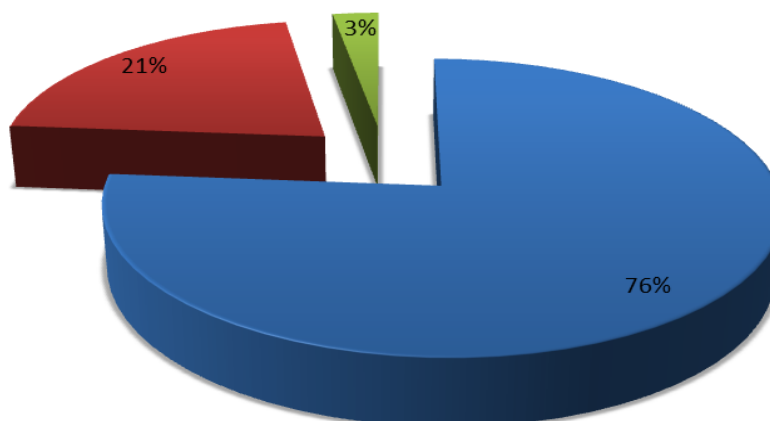


Fig. 4. Muestra el porcentaje de adolescentes que han intentado quitarse la vida, con riesgo suicida y sin riesgo suicida actualmente.

5. CONCLUSIONES

El suicidio en jóvenes es uno de los temas menos tratados en la literatura, lamentablemente todo indica que va en aumento.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que un elevado porcentaje de adolescentes de la secundaria estudiada presentan riesgo de suicidio, y de manera relevante, se manifiesta mayormente en las jóvenes.

Encontrar indicadores de que los adolescentes han pensado en algún momento en quitarse la vida es preocupante, ya que a su corta edad supondríamos que deberían estar planeando un proyecto de vida, y preocupa aún más, el que haya intentos previos, pues esto indica que sus situaciones de vida son estresantes y que, tal como señalan Chávez-Hernández, Medina-Núñez & Macías-García (2008), existe una mayor probabilidad de intentos futuros y de lograr consumarlo.

Es importante detectar las causas de estas conductas suicidas e implementar programas psicoeducativos enfocados a la prevención e intervención oportuna, que permitan a los adolescentes afrontar las distintas problemáticas que los llevan a considerar el suicidio como una forma de solución de las mismas.

Estos programas deben incluir terapias individuales y grupales y, sobre todo, terapias familiares, ya que las conductas de riesgo se generan en su mayoría en el ámbito familiar y en muchas ocasiones no son detectadas por la misma. Lo anterior permitirá que los padres detecten dichas conductas, así como los generadores de estrés y tengan la oportunidad de corregirlos, cumpliendo así con su función protectora y formadora.

Adicionalmente, se deben sumar a la tarea de prevención, no sólo los profesionales de la salud, sino también los educadores, los sistemas de impartición de justicia y las distintas instituciones en las que los adolescentes se desarrollan, detectando los distintos síntomas de alarma con el fin de evitar futuros posibles casos de suicidio a temprana edad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Chávez-Hernández, A., Medina-Núñez, M. & Macías-García, L. (2008). Modelo psicoeducativo para la prevención del suicidio en jóvenes. *Salud Mental*, 31, 3, 197-203.
2. Varela, A., Castillo, E., Isaza, M. & Castillo, A. (2008). *Intento suicida: Protocolo de vigilancia epidemiológica*. Santiago de Cali: Grupo de Epidemiología y Salud Pública.
3. Larraguibel, M., González, P., Martínez, V. & Valenzuela, R. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 71, 3, 183-191.
4. Hernández-Cervantes, Q. & Gómez-Maqueo, E. (2006). Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 45-52.
5. Marttunen, M., Aro, H. & Lonnqvist J. (1993). Precipitant Stressors in adolescent suicide. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 6, 1178-1183.
6. Instituto Jalisciense de Ciencias Forenses. *Estadísticas de autopsias*. En: http://cienciasforenses.jalisco.gob.mx/estadisticas_sist.php. Consultado: 3 junio 2016. 13:31hrs.
7. Plutchick, R., Van Praga, H., Conte, H. & Picard, S. (1989). Correlates of Suicide and Violence Risk: The Suicide Risk Measure. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 4, 296-302.
8. Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra.

IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS DE RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE TALENTO HUMANO EN LAS MIPYMES MUEBLERAS DE OCOTLAN, JALISCO

América Rosana Gutiérrez Zúñiga¹ Jorge Humberto Zúñiga Contreras¹ María Eugenia López Ponce²

¹ Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. ² Instituto Tecnológico Superior de Calkini

1. INTRODUCCIÓN

Los actuales escenarios de los entornos en donde se mueven las diferentes empresas, llámese micro, pequeña, mediana, grande, etc., de la localidad; varían desde el mal uso de los recursos, resistencia a los cambios, los niveles de escolaridad del empresario o patrón, falta de visión, etc., así como los deficientes procesos de recursos humanos para el reclutamiento y selección del talento humano. Por lo anterior, en este trabajo se presentan resultados de investigación que da respuesta a la pregunta ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de reclutamiento y selección del personal en las micros, pequeñas y medianas empresas muebleras de Ocotlán, Jalisco; y cuáles son los aspectos que valora el empresario al momento del reclutamiento y la selección del personal, así como los comportamientos, actitudes y valores que distinguen al personal eficiente en la organización?

Becerra Perez (2008:5) señala “la empresa adolece de un manejo adecuado de su principal recurso: su capital humano, preguntándose ¿Por qué en un mundo globalizado, en donde lo que sobran son cursos para empresarios, en diplomados, alta escuela, en maestrías, doctorados, sigue siendo el recurso humano el gran problema a resolver? Agrega es posible que los procesos de selección sean la gran fuga que permita al sistema de administración trabajar con eficiencia, es posible que sea la falta de atención de este capital, es también que sea la indiferencia o la arrogancia administrativa de propietarios y directivos lo que impiden crear y sostener sistemas eficaces de administración.

Es decir en la MiPyMEs hoy en día presentan diversas problemáticas con por ejemplo: la globalización, su competencia, la innovación, las tecnologías de información, entre otros. Sin lugar sus recursos humanos son un problema muy delicado ya que son parte medular de la organización.

Distintas organizaciones gremiales, empresariales y corporativas hay descargado estas funciones en despachos, cámaras empresariales, sitios web especializados en captación de personal, entre otros; en algunos casos con altos costos. Los empresarios han manifestado en reuniones y en diversos espacios con sus agremiados que es un problema difícil de tratar y comentar, resaltando que no le pueden dar las llaves de su negocio a cualquier persona. Eso conlleva dejar en sus manos el patrimonio que mucho esfuerzo les costó lograr.

El factor humano posee características tales como la inteligencia, valores, competencias, imaginación, experiencias, sentimientos, habilidades, que lo diferencian de los demás recursos, por ellos es transcendental para la existencia de cualquier organización.

2. TEORÍA

El reclutamiento se define como el proceso de atraer individuos oportunamente y en suficiente números con los debidos atributos y estímulos para que solicite empleo en la organización. Igualmente puede ser definido como el proceso de identificación y atraer a la organización solicitantes capacitados e idóneos.

Es importante señalar que los planes de reclutamiento, selección, capacitación y evaluación deben reflejar como meta el promover y seleccionar a los colaboradores de la empresa lo cual incluye la elaboración de política de la empresa, los planes de los recursos humanos y la práctica de reclutamiento. Consiste en atraer personas en forma oportuna, en número suficiente y con las competencias adecuadas para alentarlos a solicitar empleo.

Fuentes de reclutamiento. INTERNAS: incluyen a los empleados activos de la organización. EXTERNAS: consisten en avisos en periódicos y publicaciones profesionales, agencias de empleo, universidades, escuelas vocacionales, recomendaciones de los empleados actuales, empresas competidoras, solicitudes espontáneas y anuncios en internet. Las técnicas de reclutamiento son los métodos mediante los cuales la organización enfoca y divulga la existencia de una oportunidad de trabajo, a las fuentes de recursos humanos más adecuadas.

Se denominan también vehículos de reclutamiento, ya que en lo fundamental son medios de comunicación. Algunas técnicas son: Archivos de candidatos que se presentan espontáneamente o que provienen de otros reclutamientos. Presentación de candidatos por parte de los funcionarios de la empresa. Carteles o avisos en la puerta de la empresa. Contactos con sindicatos y asociaciones gremiales. Contactos con universidades, escuelas, agremiaciones estudiantiles, directorios académicos, centros de integración empresa-escuela, etc.

La selección es una actividad de comparación, de elección, opción y de decisión. La tarea básica de la selección es escoger entre los candidatos reclutados aquellos que tengan más posibilidades de adaptarse al cargo ofrecido y desempeñarlo bien. El objetivo básico de la selección es escoger y clasificar los candidatos más adecuados a las necesidades de la organización. La selección busca solucionar dos problemas fundamentales: Adecuación del hombre al cargo y Eficiencia del hombre al cargo.

La importancia de la Selección de Personal es que provee a la empresa de las personas con las calificaciones adecuadas para su funcionamiento, y con ello, se obtienen las siguientes ventajas:

- Personas adecuadas exigen menor capacitación.
- Menor tiempo de adaptación a la organización.
- Mayor productividad y eficiencia, y a las personas las ayuda a colocarse en el cargo más adecuado de acuerdo a sus características personales, con ello, se obtienen las siguientes ventajas:
- Personas más satisfechas con su trabajo
- Mayor permanencia en la empresa.

En el proceso de selección se utilizan una serie de técnicas que permiten elegir a la persona adecuada para el puesto vacante. Se inicia con una cita entre el candidato y el departamento de recursos humanos o con la petición de una solicitud de empleo que se hace de forma personal.

Con el fin de determinar quiénes reúnen los requisitos mínimos que necesitan cubrirse para ocupar el puesto (edad, escolaridad, experiencia, etc.), eliminando a los que no satisfagan. Posteriormente

se procede a realizar principalmente: entrevistas, pruebas psicológicas, pruebas de conocimiento o de práctica, investigación socioeconómica y examen médico.

Solicitud de información a candidatos.

1) Solicitud de empleo

2) Currículo.

C) Si es interno ver el expediente. Reporte de resultados de evaluación del desempeño

Entrevista de selección preliminar. Consiste en una plática formal y con profundidad conducida para evaluar la idoneidad para el puesto que tenga el solicitante. El entrevistador se fija como objetivo responder a dos preguntas generales: ¿Puede el candidato desempeñar el puesto? ¿Está interesado el candidato en formar parte de esta empresa? ¿Cumple con el perfil para integrarse al equipo?

Verificación de datos y referencias. Los pasos siguientes de selección consisten en gran medida en la verificación de los datos contenidos en la solicitud, así como de los recabados durante la entrevista.

Pruebas de idoneidad. Son instrumentos para evaluar la compatibilidad entre los aspirantes y los requerimientos del puesto, tales como: De conocimiento, De desempeño, Examen médico, Psicológicas, etc., Quedando a elección de entrevistador alguna otra que aplique de acuerdo al puesto solicitado.

Resultados y retroalimentación. El resultado final del proceso de selección se traduce en el nuevo personal contratado. Si los elementos anteriores a la selección se consideraron cuidadosamente y los pasos de la selección se llevaron de forma adecuada, lo más probable es que el nuevo empleado sea el más idóneo.

El número de pasos en el proceso de selección y su secuencia, varía no sólo con la organización sino con el tipo y nivel del puesto que deba ocuparse, con el costo de administrar la función particular en cada paso y con la efectividad del paso al eliminar a los candidatos no calificados.

Para algunos puestos, la selección de empleados puede hacerse con éxito con sólo una entrevista y un examen médico, en tanto que para otros puestos pueden ser necesarias varias entrevistas, una batería de test e investigaciones elaboradas para otros puestos.

Ventajas del proceso de selección.

Al realizar adecuadamente el proceso de selección se pueden obtener una serie de ventajas que se traducen en beneficios para las empresas.

Las ventajas son:

- Contratar a la persona adecuada para el puesto adecuado.
- Realizar una contratación con el 100% de éxito.
- Disminuir el índice de rotación en las empresas.
- Contar con personal que se encuentre más comprometido con la empresa.
- Obtener personas que se sientan satisfechas con las actividades que desempeña.

- Evitar costos.
- Conocer al nuevo empleado en todos los aspectos.
- Informarle al candidato de los beneficios al integrarse a la empresa.
- Y, por último, cumplir con el cliente interno el cual está constituido por los gerentes que encabezan a la empresa, al proporcionarle la gente adecuada.

3. PARTE EXPERIMENTAL.

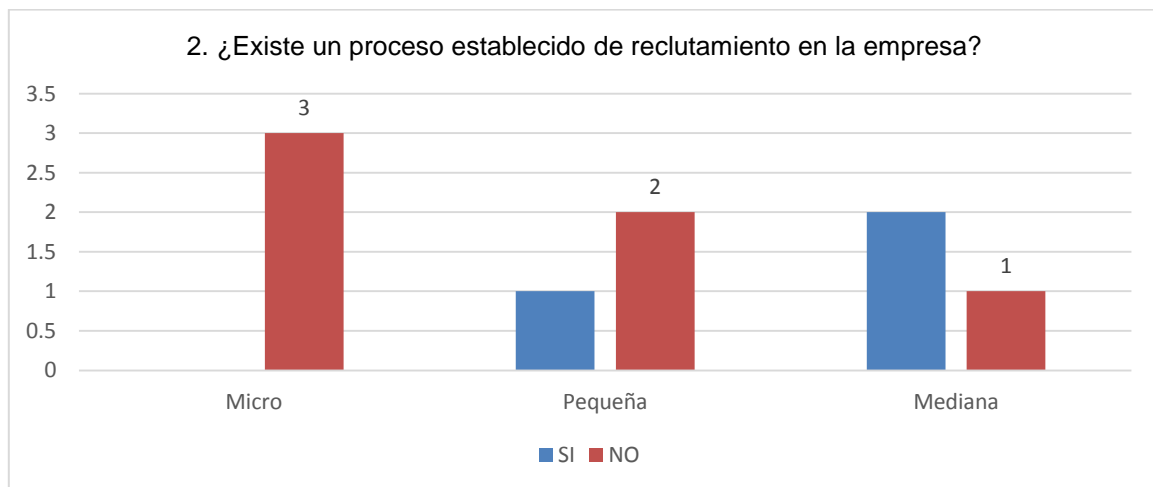
Ocotlán significa: “junto a los pinos”; también se ha interpretado como “lugar de pinos u ocotes”. Es una ciudad del estado de Jalisco en México. Considerada como la capital de los muebles en México, debido a que su industria mueblera es de las más importantes del país. Es una de las 10 ciudades más importantes del estado, tanto por su cantidad de pobladores como por su desarrollo económico. A últimas fechas, se ha visto el crecimiento importante en el ramo mueblero, en algunas ha sido notorio, otras están sobreviviendo, y otras mas naciendo.

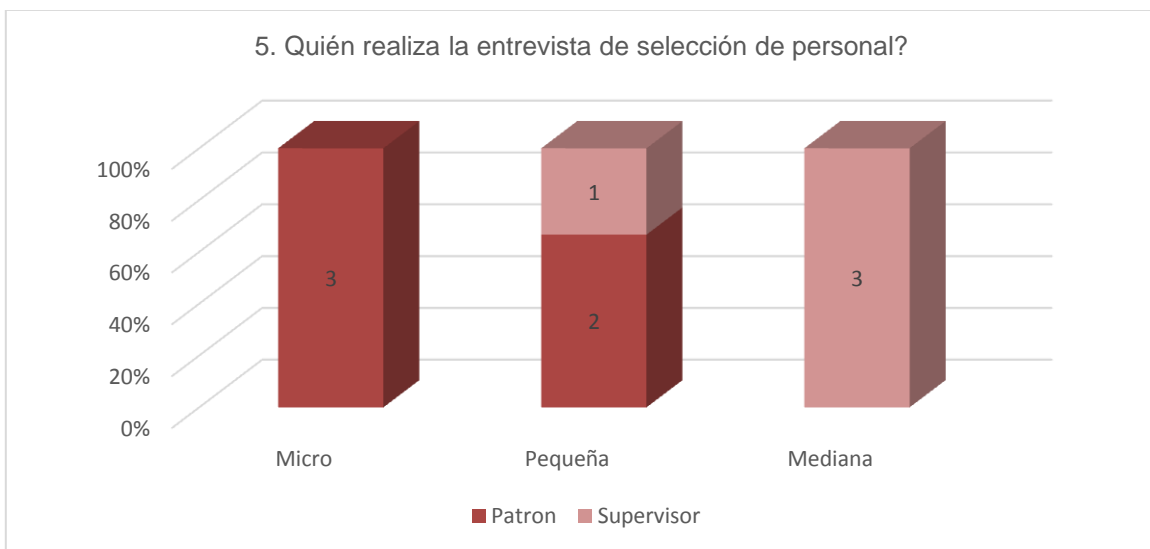
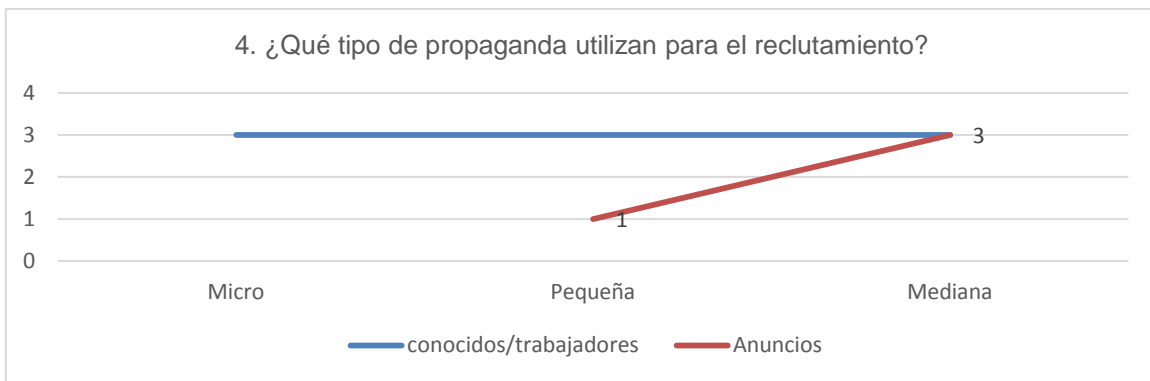
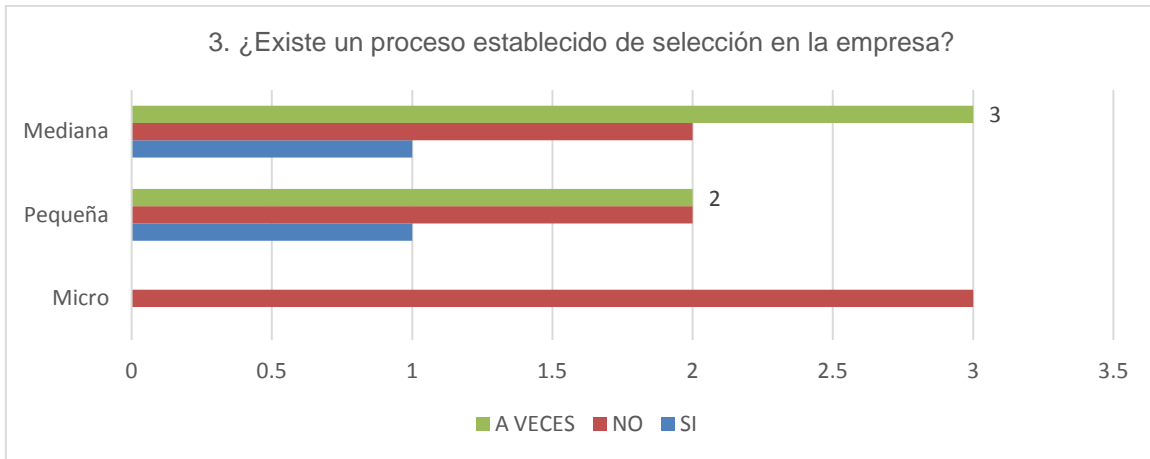
Esta investigación se realizó en tres empresas micros, tres pequeñas y tres medianas industriales del subsector fabricación de muebles y productos relacionados del sector manufacturero de acuerdo a clasificación del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) Delegación Ocotlán, misma que con la gran disposición de los funcionarios, presidentes y empresarios se pudo concluir esta investigación. La cual permitió conocer prácticas que los empresarios consideran importantes al momento de reclutar y seleccionar personal para su organización.

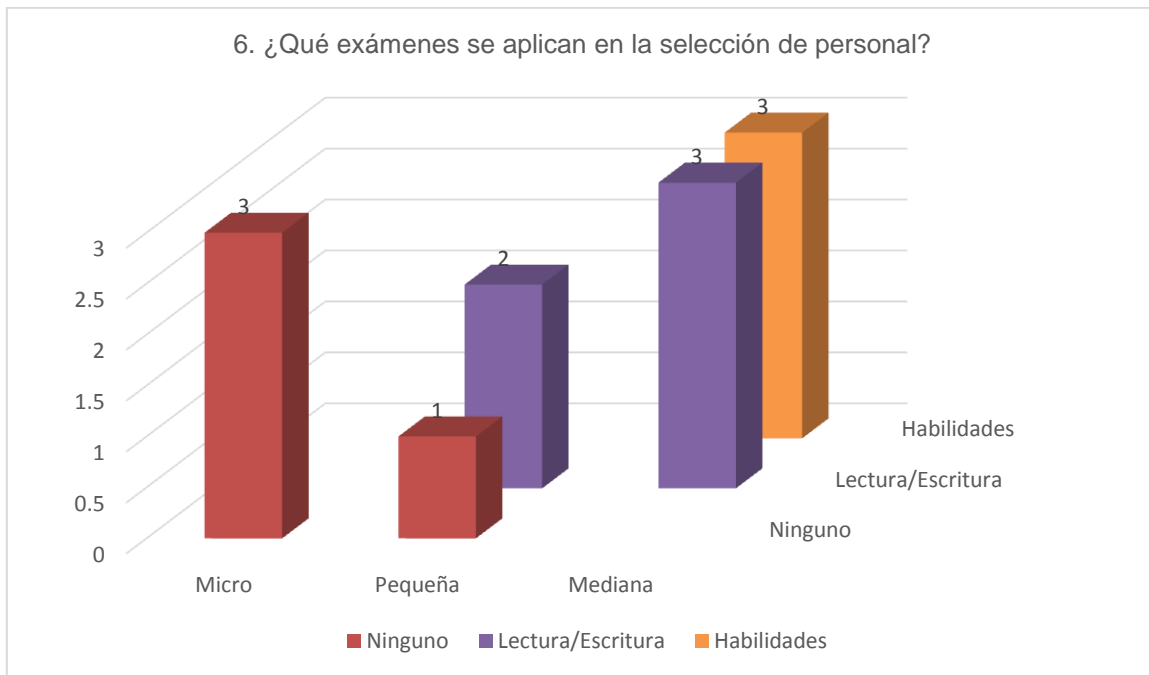
La investigación es de tipo mixta. Este es un paradigma de la investigación científica reciente (en las dos últimas décadas) e implica combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, existiendo estudios que demuestran la viabilidad del enfoque mixto en la práctica, utilizando la herramienta de la encuesta para conocer los resultados (Consultar anexo 1)

4. RESULTADOS.

La pregunta número 1 no se grafico en razón de que se dejo asentado en párrafos anteriores que la muestra fue de 3 empresas por tamaño.







5. CONCLUSIONES

La mayoría de las MiPyMEs de la industria mueblera de Ocotlán, Jalisco. No cuentan con un departamento de recursos humanos formal en su organización, por lo cual no existen los procesos debidamente organizados y estructurados, pesar de que el 75% de los directivos entrevistados le dan una alta importancia al proceso de reclutamiento de personal, de tal manera que son los directivos y los propietarios quienes se encargan de realizar dichos procesos.

Los medios que utilizan las organizaciones para reclutar su personal son en orden de importancia: las recomendaciones, los amigos, los anuncios en los distintos medios como la prensa, radio, televisión. Se dejó como propuesta el apoyarles para organizarse al respecto.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Chiavenato, Idalberto. Administración de recursos humanos, El capital humano de las organizaciones, octava edición. Editorial McGraw Hill-Interamericana, México, D.F.2007.
2. Chiavenato, Idalberto, Administración de Recursos Humanos, quinta edición, Ed. McGrawHill, México D.F. 2001.
3. González Martín, Socorro Olivares, Nancy González. Administración de Recursos Humanos. Grupo Editorial Patria, Sexta Edición, México 2001.
4. Werther William B. Keith Davis. Administración de Recursos Humanos. El Capital humano de las empresas. Sexta edición, McGraw Hill 2007
5. www.rrhh-web.com/reclutamientoyseleccion.html (Consultada el día 04 de abril del 2016 a las 11:35)

6. www.coachlatinoamerica.com › Blog › Recursos Humanos (Consultada el día 04 de abril del 2016 a las 13:22)

ANEXO 1

| |
|--|
| ENCUESTA |
| Tamaño de la empresa |
| ¿Existe un proceso establecido de reclutamiento en la empresa? |
| ¿Existe un proceso establecido de selección en la empresa? |
| ¿Qué tipo de propaganda utilizan para el reclutamiento? |
| ¿Quién realiza la entrevista de selección de personal? |
| ¿Qué exámenes se aplican en la selección de personal? |

DIAGNOSTICO PARA DETERMINAR LOS MOTIVOS POR LOS CUALES ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DEL INSTITUTO TECNOLOGICO DE OCOTLÁN CONSUMEN ALCOHOL Y DROGAS

Magda S. Velázquez López¹, Basilio R. Borjón Monrroy¹, Aurora B. Navarro Núñez¹, Norma Bautista Rangel², Lilia del C. Castillo Villarruel² e Ilda Castillo Vazquez¹.

¹ Instituto Tecnológico de Ocotlán, Ocotlán, Jalisco. ² Centro Universitario de la Ciénega, Ocotlán, Jalisco.

RESUMEN

En nuestro país, el consumo de drogas y alcohol constituye uno de los principales problemas de salud pública. La vulnerabilidad que tienen los jóvenes de caer en las garras de la droga se debe a diversos factores que la condicionan, como pudiera ser: la edad, la búsqueda de identidad y porque su cerebro aún está en desarrollo, entre otros aspectos a considerar; por todo lo anterior, los estudiantes están expuestos a que este tipo de condiciones se presenten y causen impacto en el desempeño social y estudiantil.

El presente diagnóstico se llevo a cabo en el año 2014 con los 195 estudiantes del primer semestre del Instituto Tecnológico de Ocotlán a los cuales se les aplicó un cuestionario de 81 preguntas integrado por las siguientes categorías: uso y abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés laboral y conducta agresiva.

Una vez contestadas por los estudiantes, se proceso la información para determinar los motivos que llevan al consumo de alcohol y drogas. El resultado obtenido arrojo una marcada tendencia hacia el factor de las relaciones con los amigos y este hecho significativo se presentó en las carreras donde hay mas hombres que mujeres y en los grupos integrados en su mayoría por mujeres el resultado fue el nivel educativo y conducta agresiva.

1. INTRODUCCIÓN

Se estima que un total de 246 millones de personas o una de cada 20 personas de edades comprendidas entre los 15 y 64 años, consumieron drogas ilícitas en 2013. Si bien ello representa un aumento de tres millones de personas con respecto al año anterior, debido al crecimiento de la población mundial, en realidad el consumo de drogas ilícitas se ha mantenido estable. (UNODC, 2015)

De acuerdo con los datos disponibles indican que el consumo de opiáceos (heroína y opio) se ha mantenido estable a nivel mundial. Principalmente debido a la tendencia registrada en América y Europa, el consumo de cocaína ha disminuido en su conjunto, mientras que el consumo de cannabis y el uso no médico de opioides farmacéuticos han seguido aumentando. La cocaína sigue siendo la droga que mayor preocupación suscita en América Latina y el Caribe.

Después del alcohol, el segundo problema de consumo de una droga legal en el país, según la Encuesta Nacional de Adicción ENA(2011), es el tabaco. En México hay más de 17 millones de fumadores activos y la edad promedio de inicio, tanto en hombres como en mujeres, es a los 14 años.

En el rango de la población mexicana de 12 a 65 años, la ENA señala que entre 2008 y 2011 el consumo de drogas ilegales como marihuana, inhalables, cocaína, crack, estimulantes anfetamínicos y otras (sin considerar las de uso médico) aumentó de 3.9 a 5.7 millones de personas, es decir que, contrario al objetivo de la Asamblea General de las Naciones Unidas de alcanzar una sociedad internacional libre del abuso de drogas, el uso de sustancias ilícitas en el país incrementó dos puntos porcentuales, de 5.2 a 7.2 por ciento, en el transcurso de tres años.

Debe destacarse que según los datos de la Encuesta Nacional de Adicciones, 2011, en el país se pueden identificar cuatro tendencias: a) en primer lugar se ha incrementado en todas las Entidades federativas y el D.F., el uso y abuso de sustancias adictivas; b) de manera simultánea se ha reducido la edad en el inicio de consumo de sustancias; c) hay una transición en la incidencia de las sustancias de inicio y las de impacto: cada vez más se registra un mayor uso de cocaína y otras drogas sintéticas y; d) hay un acelerado incremento en el número de mujeres (y en particular las más jóvenes), que consumen sustancias adictivas.

Asimismo, el número de personas dependientes de las drogas en México pasó de 450 mil en 2008 a 550 mil en 2011. La edad de consumo de la marihuana se redujo 1.8 años, al pasar de 20.6 en 2002 a 18.8 en 2011. La cannabis, mota, mois, hierba, ganja, pasto, churro, gallo, porro, o como sea que popularmente se le conozca, es la droga ilícita más consumida en México y el mundo, con más de 180 millones, de los cuales 4.7 son mexicanos indica el resumen 2014 del Informe Mundial sobre las Drogas.

Por otra parte, sabemos que la edad promedio para el desarrollo de la dependencia a drogas psicoactivas es alrededor de los 17 años (Medina-Mora et al., 2003), este dato coincide con lo reportado por las encuestas de epidemiología psiquiátrica realizadas en el marco de la iniciativa mundial de salud mental de la OMS (WHO, 2000).

En ese sentido, es importante subrayar que hay dos fenómenos asociados al consumo de sustancias adictivas: en primer lugar, los profundos procesos de violencia que se han radicalizado en todo el territorio nacional; y en segundo término, también profundos procesos de depresión y desesperanza. (proceso 2013, Milenio 2013)

De acuerdo con los datos aportados por el Informe 2012 del Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA), en un análisis de 21 entidades de la República, se logró identificar que en el año 2009, en el cual se llevó a cabo el estudio, se contabilizaron 4,652 defunciones asociadas a violencia en las que se acreditó el consumo de sustancias adictivas. Destaca el hecho de que los mayores porcentajes se concentran en tres entidades: Chihuahua, con un 34%; Jalisco con 21% y; el Distrito Federal, con el 10%.

Estos datos confirman que alrededor de los 18 años de edad (que escolarmente coincide con el ingreso a la licenciatura), es cuando se registra el mayor incremento en el consumo de sustancias, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que durante este lapso se combinan otros hechos por demás significantes, como el cumplir la mayoría de edad y con ello no estar sujeto a las restricciones que las diferentes reglamentaciones fijan para poder adquirir alcohol y tabaco, así como para el acceso a sitios de consumo de alcohol. Respecto al uso de marihuana y otras sustancias ilegales, las cifras muestran que hacia el término de la licenciatura disminuye la proporción de consumidores tanto en hombres como en mujeres. Cabe mencionar que en la mayoría de las instituciones educativas del país donde se ha aplicado el EMA (Estudio Mexicano de las Adicciones), la proporción de usuarios de sustancias psicoactivas está por debajo de la que reportan la ENA-2008 y otros estudios para los grupos a los que corresponden la mayor parte de estos estudiantes (entre 15 y 24 años).

2. TEORIA

Para comprender el tema de las adicciones, desde una perspectiva amplia es importante conocer algunos términos y conceptos particulares, como los que se mencionan a continuación.

¿A qué se le llama salud? La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) define la salud como “un completo estado de bienestar en los aspectos físicos, mentales y sociales” y no solamente como la ausencia de enfermedad. Esta definición forma parte de la Declaración de Principios de la OMS desde su fundación en 1948.

¿Qué es una droga? La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999), define droga como “toda sustancia que, al ser introducida en un organismo vivo y actuar sobre su sistema nervioso central, puede modificar una o varias de sus funciones físicas y psíquicas”; por ejemplo, su estado de ánimo, su pensamiento, su forma de actuar y su coordinación motora. Otras características de las drogas son:

En materia de adicciones, el término droga se refiere al concepto de sustancia psicoactiva o psicotrópica, es decir, una sustancia que altera algunas funciones mentales y a veces físicas, que al ser consumida reiteradamente tiene la posibilidad de dar origen a una adicción. Estos productos incluyen las sustancias, estupefacientes y psicotrópicos clasificados en la Ley General de Salud (mariguana y sus derivados, cocaína y sus derivados, heroína y derivados del opio); aquéllas de uso médico, las de uso industrial, las derivadas de elementos de origen natural, las de diseño, así como el tabaco y el alcohol.

En la mayoría de los textos los conceptos droga y sustancia psicoactiva aparecen como sinónimos, y en este documento se usa el término de droga por ser coloquialmente más utilizado. En México solamente se permite el consumo de tabaco y alcohol que, por cierto, son las dos drogas con mayor número de consumidores y dependientes en el mundo.

Una adicción o dependencia a drogas no se manifiesta de manera inmediata, implica un proceso que comprende una serie de fases que van desde un uso de la droga, pasando por un abuso hasta llegar a la dependencia (Martín del Moral y Lorenzo, 2003).

La adicción o dependencia a drogas consiste en un estado psicofísico causado por la interacción de un organismo vivo con un fármaco, alcohol, tabaco u otra droga. Se caracteriza por la modificación del comportamiento y otras reacciones que comprenden siempre un impulso irreprímible por consumir dicha sustancia en forma continua o periódica, a fin de experimentar sus efectos psíquicos y evitar el malestar producido por la privación.

Al hablar de dependencia se han utilizado diferentes términos con base en la sustancia consumida: alcoholismo se define como un síndrome de dependencia al alcohol etílico; tabaquismo como la dependencia al tabaco, y farmacodependencia como la dependencia a una o más drogas.

Un factor de protección consiste en un atributo o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad del uso y/o abuso de drogas o el paso de un menor a un mayor consumo. Algunos factores de protección con los que puede contar una persona son: temperamento positivo; flexibilidad; contar con familias que propicien apoyo emocional; padres que proporcionan atención a los hijos; tener relaciones ordenadas y estructuradas; contar con habilidades sociales y con características como la sensibilidad, la empatía, la bondad, sentido del humor, inclinación a una conducta en pro de la sociedad; tener un proyecto de vida personal.

Existen algunos factores concluyentes para estudiar las adicciones, uno de ellos es el factor de riesgo, se entiende como un atributo y/o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que incrementa la probabilidad del uso y/o abuso de drogas (inicio) o una transición en el

nivel de implicación con las mismas (mantenimiento)” (Clayton, 1992). En este caso, algunos factores de riesgo pueden ser la predisposición genética, la presencia de enfermedades físicas o mentales, baja autoestima, falta de metas personales o proyecto de vida, escasa tolerancia a la frustración, bajo control de los impulsos, dificultad para expresar emociones, compartir el tiempo libre o manejar el estrés, falta de habilidades sociales como la asertividad, poca capacidad para resolver problemas, actitud favorable hacia las drogas, falta de habilidades comunicativas, etc.

También hay que considerar otros factores de riesgo, como la imposibilidad de tener modelos de identificación más sanos de los que algunas veces pueden tener en su historia y entorno, el peso de la presión social en el entorno familiar, la imposibilidad que pueden tener para recibir ayuda u orientación profesional respecto a sus depresiones crónicas o problemas, etc.

En el país, se han implementado diversos marcos jurídicos para regular las adicciones ya que representa un problema serio de salud pública, para ello existe: La Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009 y el El Programa Nacional de Salud 2012-2018, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012,

En sintonía con los programas gubernamentales para la atención al problema de salud pública que implican las drogas y el alcohol, en el año 2006, instituciones educativas como la UNAM, CONALEP, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Intercontinental y la Universidad Veracruzana y el CONADIC, por mencionar algunas instituciones, se dieron a la tarea de conjuntar esfuerzos para hacer frente a este problema mediante la aplicación de diversas estrategias de atención.

Se sabe que las causas del consumo de sustancias adictivas son complejas y afectan de manera sensible a nuestra juventud, porque son los jóvenes quienes, casi siempre por curiosidad, empiezan a probar las drogas que en ocasiones algún compañero les ofrece y se arriesgan a padecer los graves efectos que éstas provocan en el organismo, incluyendo la adicción a ellas.

Por lo que se hace énfasis en una política interna de las instituciones educativas para atender el consumo de sustancias adictivas desde una perspectiva regulatoria; es decir que en un marco de atención preventiva las estrategias deberán desarrollarse con base en modelos de salud integral que brinden la atención y orientación pertinentes para los individuos y su comunidad, sustentados en medidas que promuevan una cultura de autocuidado, de adopción de valores y hábitos de vida saludable y, de una actitud democrática hacia quienes están en su entorno.

En este sentido, es importante destacar que ya existen estrategias como el diagnóstico, el cual permite la detección de aquellos estudiantes con mayor y menor riesgo de consumo de sustancias adictivas; los de menor riesgo también son incluidos en acciones de prevención universal y selectiva con el fin de inhibir el inicio o continuación de consumo.

Como antecedente a este ejercicio, en 2006 se diseñó un lineamiento para las escuelas mexicanas; y con la administración pasada –2007-2012–, se planteó un modelo para la prevención de adicciones en la educación básica del país con base en los tres niveles de prevención: universal, selectiva e indicada.

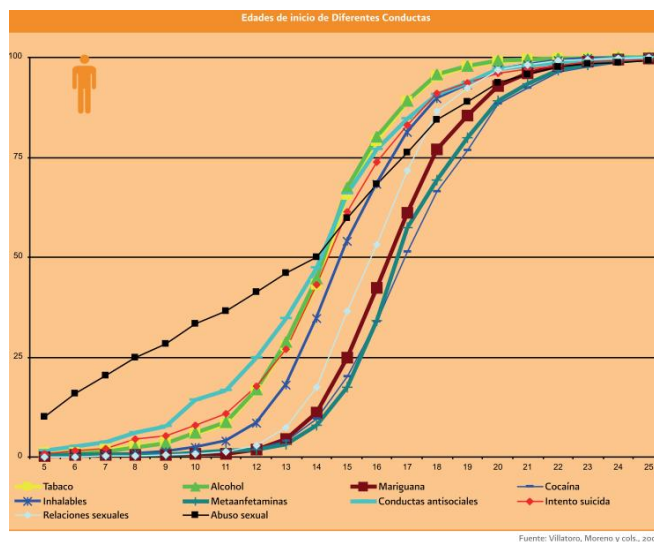
En un estudio realizado en la Ciudad de México y parte de la zona Metropolitana, se observó que en los hombres que están en el límite de los 15 y 16 años –que es cuando ya se está cursando el nivel escolar medio superior– ya se ha presentado, en la mayoría, el consumo de inhalables, tabaco y alcohol, y está en tránsito el inicio de la vida sexual; el caso es muy similar para las mujeres. Cuando se observa lo que pasa hacia los 18 años, se aprecia que solo en el caso de las mujeres se presenta el consumo de cocaína, pero más del 75% de los sujetos ya han presentado alguna de las conductas mencionadas. Es decir, estas conductas en mayor medida se presentan durante la secundaria y el nivel escolar medio superior, aunque en la universidad se pueden

intensificar, algunas causas puede ser por la mayoría de edad que alcanzan y las prebendas que ofrece la constitución y diversas leyes y reglamentos en operación.

Estos dos últimos datos indican que el inicio de estas problemáticas se da en los niveles educativos inferiores y se incrementa ampliamente durante el medio superior; de tal suerte que en el nivel superior la mayoría de estas conductas ya se presentaron, aunque no hay que perder de vista que comienza a ser más frecuente el consumo de sustancias en este periodo, al menos en la población que actualmente se encuentra estudiando. Para analizar la magnitud del consumo de drogas, se presenta el análisis de una encuesta probabilística que realizamos en una universidad pública del país (Villatoro, Moreno, Gutiérrez y cols., en prensa), que si bien no representa a todas las escuelas de nivel medio superior y superior del país, sí da una visión clara de la problemática.

En la figura 1, se muestran las prevalencias de consumo de sustancias para hombres y mujeres por nivel educativo. El abuso de alcohol (consumir cinco o más copas en una sola ocasión durante el mes previo al estudio) cambia del 34.4% al 54.4% de bachillerato a universidad en los hombres, es decir, se incrementa un 20%; en tanto que en las mujeres el cambio es de 27.3% a 36.4%, es decir, se da en menor proporción tanto en consumo como en el cambio en el nivel educativo. El punto central del dato es que de 3 a 3.5 de cada 10 mujeres están abusando del alcohol; en los hombres la proporción es de 3.5 a 5.5 por cada 10, lo que representa una cifra elevada.

El consumo de tabaco también es alto; en los hombres se da una prevalencia 14.8% mayor en los universitarios y en las mujeres el incremento es de 12.2%. En ambos casos es una cifra elevada de consumo, aunque esta disminuye cuando se toma en cuenta el consumo diario.



Por lo que respecta al consumo alguna vez de drogas ilegales y médicas, se tienen prevalencias menores pero importantes. En el nivel medio superior, el consumo de los hombres es de 23.2% y sube a 39.5% en nivel superior; en tanto que en las mujeres el cambio es de 18.1% a 25.3%. Al observar el consumo en el último mes las cifras bajan considerablemente. Así, en los hombres el consumo de cualquier droga va de 7.9% a 8.8% y en las mujeres va de 5.1% a 5.2%. Como se observa, el consumo reciente se mantiene constante en el tránsito del nivel medio al superior en esta población.

De manera específica para el consumo de drogas ilegales (marihuana, cocaína, alucinógenos, metanfetaminas, heroína e inhalables), se tiene que este cambia de 20.7% en nivel medio superior

a 37.4% en el nivel superior; en cambio es proporcionalmente igual en las mujeres, donde pasa de un 13.7% de nivel medio superior al 21.1% en el superior. En cuanto al consumo de marihuana, en los hombres se duplica en el tránsito del nivel medio superior (17.6%) al nivel superior (34.7%), situación casi idéntica en las mujeres (cambia de 11.3% a 19.7%), aunque con menor prevalencia.

Para el consumo de cocaína, en los hombres el cambio es de 4.5% a 10.1% y en las mujeres es de 2.8% a 3.8%. Situaciones similares ocurren con el consumo de alucinógenos y metanfetaminas. Únicamente en el caso del consumo de inhalables es donde se registra una reducción del nivel medio superior al nivel superior, especialmente en las mujeres. Como se observa, el consumo de sustancias es amplio en la población de estudio. Los resultados indican principalmente lo siguiente:

- a) El consumo se incrementa en el tránsito del nivel medio superior al nivel superior.
- b) El consumo es menor en las mujeres.
- c) Es el alcohol la droga de preferencia y una población importante abusa de él.
- d) Entre las drogas ilegales, la marihuana es la de preferencia, alcanzando su consumo experimental a uno de cada tres estudiantes universitarios.
- e) Son notables las transiciones en las prevalencias del consumo de sustancias, de manera que casi se duplican de secundaria a nivel medio superior (Villatoro et al., 2011) y lo mismo ocurre de éste a la universidad, lo que debe ser tomado en cuenta para las acciones de prevención.

3. PARTE EXPERIMENTAL

En el Instituto Tecnológico de Ocotlán, se imparten 5 carreras: Ing. Electromecánica, Ing. Industrial, Ing. En Sistemas Computacionales, Ing. En Gestión empresarial y Contador Público.

A un total de 195 estudiantes de nuevo ingreso con una edad promedio de 19.3 años, 62% hombres y 38% mujeres, se les aplicó, en su aula de clases y en un tiempo estimado de 40 minutos, un cuestionario diagnóstico (CONADIC, 2012) de 81 preguntas integrado por las siguientes categorías: uso y abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés laboral y conducta agresiva.

Una vez contestadas, se procesó en conjunto con un grupo de psicólogos del Centro de Atención para la Prevención de las Adicciones (CAPA) ubicado en la Ciudad de Ocotlán, Jalisco, para determinar los grupos de riesgo y las áreas en las que incidian más sus respuestas para tomar las medidas pertinentes de atención y seguimiento. Identificar los grupos de riesgo y focalizarlos era una tarea primordial en la aplicación de este instrumento.

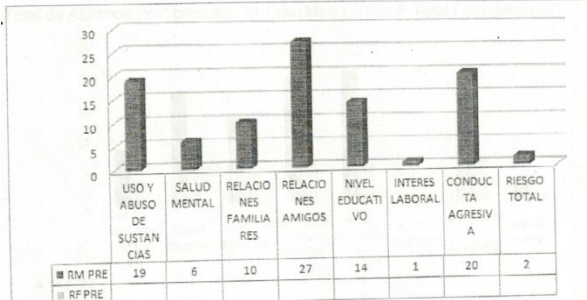
El instrumento permite conocer con precisión al estudiante y el área en que presenta el mayor riesgo en sus adicciones.

4. CONCLUSIONES

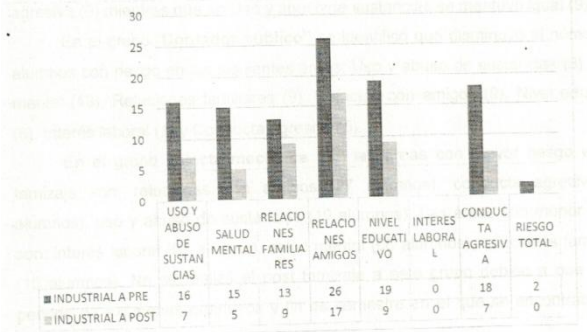
En términos de la prevención, esta información es importante, especialmente para conocer qué y a dónde dirigir las medidas. Por ejemplo, hay que realizar intervenciones selectivas en grupos universitarios en cuanto al consumo de alcohol, ya que es en la etapa en la que se ingiere en forma continua.



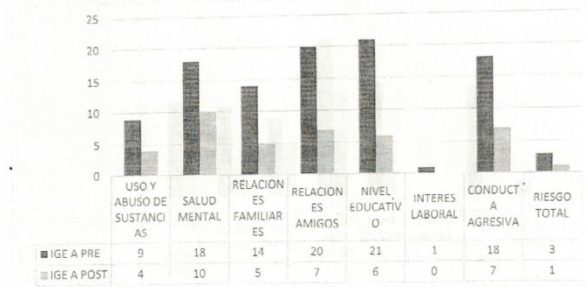
Resultados grupo electromecánica "A"
 Total de Alumnos: 29 Total Masculinos: 29 Total Femeninos: 0



Resultados grupo Industrial "A"
 Total de Alumnos Pre tamizaje: 28 Total Masculinos: 22 Total Femeninos: 6
 Total de Alumnos Post tamizaje: 19 Total Masculinos: 13 Total Femeninos: 6



Resultados grupo I.G.E. "A"
 Total de Alumnos Pre tamizaje: 22 Total Masculinos: 6 Total Femeninos: 16
 Total de Alumnos Post tamizaje: 14 Total Masculinos: 4 Total Femeninos: 10



reinscribirse, respectivamente y, no solamente a los estudiantes de nuevo ingreso, con el

Una vez contestadas las encuestas por los estudiantes, se procesó la información para determinar los motivos que llevan al consumo de alcohol y drogas. Los resultados globales se presentan en la figura 2. En ella se observa la tendencia de los resultados en la opción de *relaciones con amigos*, como el factor de mayor riesgo y persistencia para el consumo de drogas y alcohol, se mantiene una tendencia mayor debido a que, en la institución, se cuenta con mayor número de estudiantes hombres, que de mujeres.

En la figura 3, se aprecia que en un grupo de Ing. Electromecánica grupo A, en su totalidad integrado por 29 hombres, la conducta de riesgo se presenta en la *relaciones con los amigos*.

En la figura 4, se presenta que en un grupo de Ing. Industrial grupo A, integrado por 22 hombres y 6 mujeres, la conducta de riesgo se presenta en la *relaciones con los amigos*.

En contraste, en la figura 5, se presenta un grupo de Ing. En Gestión empresarial grupo A, integrado por 6 hombres y 16 mujeres, la conducta de riesgo se presenta en la *nivel educativo*.

Y en la figura 6, se describe al grupo de Ing. En Gestión empresarial grupo B, integrado por 8 hombres y 21 mujeres, la conducta de riesgo se presenta en la *nivel educativo*.

Con lo anterior, el resultado obtenido arrojó una marcada tendencia hacia el factor de las *relaciones con los amigos* y este hecho significativo se presentó en las carreras donde hay más hombres que mujeres y en los grupos integrados en su mayoría por mujeres el resultado fue el *nivel educativo*, y en un menor grado con *conductas agresivas*.

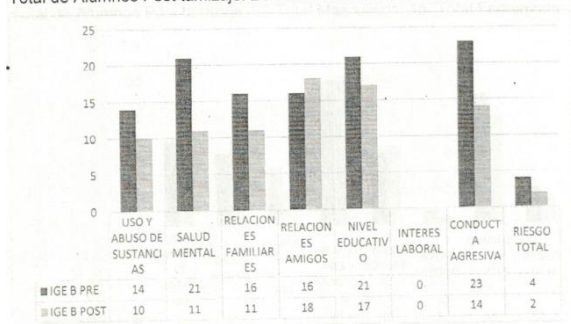
Una vez identificados los estudiantes en riesgo, se procedió a tener una entrevista de sensibilización con ellos para conocer sus posturas y argumentos sobre la razón de sus adicciones. Se les invitó a acudir a sesiones de consejería personalizadas con psicólogos capacitados en el Centro de Atención a las Adicciones (CAPA, Ocotlán)

Por lo anterior, se tienen algunas propuestas: tener un sistema automatizado, para aplicar el cuestionario antes mencionado a los estudiantes en su totalidad al momento de inscribirse y

Resultados grupo I.G.E. "B"

Total de Alumnos Pre tamizaje: 29 Total Masculinos: 8 Total Femeninos: 21

Total de Alumnos Post tamizaje: 24 Total Masculinos: 7 Total Femeninos: 17



compromiso de mantener en el anonimato sus datos. Otra opción, sería de manera explícita hacerle saber al estudiantes que al momento de incorporarse a la matrícula institucional acepta, a través de su firma o bien la de su tutor (en caso de ser menor de edad), los Principios, Misión y Estatuto General del Sistema Educativo, también está aceptando, entre otros requerimientos, participar en los exámenes antidoping cada vez que el tecnológico se lo solicite

Los esfuerzos por reducir los problemas de abuso de sustancias en las escuelas y

universidades tienen éxito cuando se basan en programas que integran intervenciones ambientales e individuales (Babor y cols., 2003); de igual manera, los programas exitosos se orientan a modificar el conocimiento, actitudes e intenciones conductuales relacionadas con el uso de sustancias, a eliminar o modificar elementos del medio ambiente que contribuyen con el problema, a proteger a los alumnos de consecuencias a corto plazo y a tratar a aquellos individuos con problemas por el uso de sustancias (West y cols., 2005; Hirschfeld, 2005; Weschler y cols., 2003).

Al reconocer las escuelas y sus comunidades que enfrentan retos y necesidades particulares de atención a los riesgos a las adicciones cualquier acción que se realice, sin violentar la privacidad y derecho de los estudiantes, repercutirá en tener individuos sanos y comprometidos en la transformación de su sociedad. Los jóvenes estudiantes constituyen la mayor esperanza de un futuro mejor para el país, pues en el corto y mediano plazos estarán actuando a través de su profesión para proveer a la sociedad de perfiles capacitados: técnicos, profesionales, académicos e investigadores. Así como de la generación de nuevos conocimientos y tecnologías para lograr un mejor desarrollo económico, político, educativo, cultural, ambiental, legal, social y de la salud en nuestro país. Asimismo, el cuidado de la salud constituye una premisa fundamental para dotar a los estudiantes de una plataforma de vida que los lleve hacia la consecución de sus metas académicas, profesionales y personales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Conadic. Pautas para la prevención y la atención de las adicciones en universidades, institutos y escuelas de educación media superior y superior en México . http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/pautas_prevenion.pdf . Consultado 29-04-2016.
2. C. C. Yureli (2014), "Jóvenes, adicciones y violencia", Disponible en; <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/3725-drogadiccion-mexico> . Consultado: 12-05-2016
3. C, S. Antonia, R. E, Sandra. Unidad 6 ¿Cómo reducir el consumo de alcohol? Guía del orientador. En: Tiburcio M, Carreño S, Martínez K, Echeverría L. y Ruiz E. Cómo reducir el consumo de sustancias con intervenciones breves. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y Editorial PAX, México (2009) pp. 109-126,
4. Carreño, S., Medina-Mora, M.E. Ortiz, A. Natera, G. Tiburcio, M. Vélez, A. Modelo de prevención del uso de alcohol, tabaco y drogas en el lugar de trabajo. Serie Planeación. Consejo Nacional de Contra las Adicciones. México, 2003, 85-100.

5. F. Mario, (2015) "Jóvenes, adicciones y violencia". Disponible en: <http://www.mexicosocial.org/index.php/mexico-social-en-excelsior/item/432-jovenes-adicciones-y-violencia> . Consultado 12-05-2015
6. Kúmate J. (2010). El tabaquismo en México. En: Medina-Mora. Tabaquismo en México ¿Cómo evitar 60,000 muertes prematuras cada año? (pp. 3-11). México, D. F.: El Colegio Nacional.
7. Kuri P, Soto G. y González J. (2010). Tabaquismo y mortalidad prematura. En: M. E. Medina-Mora. Tabaquismo en México ¿Cómo evitar 60,000 muertes prematuras cada año? (pp. 107-132). México, D. F.: El Colegio Nacional. Medina-Mora, ME., Villatoro, J., Rodríguez Ajenjo C, Gutiérrez, ML., Moreno, MI., Fleiz, C. Juárez -F., Rojas, E., Téllez M., Hernández M. (2009). Encuesta Nacional De Adicciones 2008. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
8. Oficina de las Naciones Unidas contra el Delito (UNODC,2015). Informe Mundial sobre las drogas 2015. Resumen ejecutivo. https://www.unodc.org/documents/mexicoandcentralamerica/eventos/2015/WDD2015/WDR15_ExSum_S.pdf . Consultado 06-10-2016
9. Ortiz, A., Martínez, R., Meza, D., Grupo Interinstitucional para el desarrollo del Sistema de Reporte de Información en Drogas. (2011). Resultados de la aplicación de la cédula: "Informe individual sobre consumo de drogas". Tendencias en el área metropolitana, 50, junio, 2011. México: Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz".
10. Proceso (2014). "Desesperanza: una de las tres causales de suicidio en jóvenes". UNAM. Disponible en:
11. <http://www.proceso.com.mx/329287/desesperanza-una-de-las-tres-causales-de-suicidio-en-jovenes-unam> . Consultado 30-04-2016
12. Reynales L., Lazcano E., Hernández M. (2010). Evolución del panorama epidemiológico del tabaquismo en México. Medina- Mora. Ob. Cit. (pp. 107-132). México, D. F.: El Colegio Nacional.
13. Organización Panamericana de la Salud, Instituto Nacional de Salud Pública (2010). Encuesta global de tabaquismo en adultos, México 2009. México: Instituto Nacional de Salud Pública, coeditado con la Organización Panamericana de la Salud.
14. Reynales-Shigematsu, L. M., Valdés-Salgado, R., Rodríguez-Bolaños, R., Lazcano-Ponce, E., Hernández-Ávila, M. (2009). Encuesta de Tabaquismo en Jóvenes en México. Análisis descriptivo 2003, 2005, 2006, 2008. México: Instituto Nacional de Salud Pública México.
15. Secretaría de Salud. (2011). Programa contra el Alcoholismo y el Abuso de Bebidas Alcohólicas. Actualización 2011-2012. Comisión Nacional contra las Adicciones. México.
16. Secretaría de Salud, Consejo Nacional contra las Adicciones, Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente", Instituto Nacional de Salud Pública (2009). Publicación especial. Encuesta Nacional de Adicciones. Reporte de resultados nacionales. Vol. 1.

EL USO DE MEME Y LA CREACIÓN DE NUBES DE PALABRAS COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE.

María Cristina Moran Salas¹, Silvia Ruvalcaba Barrera¹, Martha Georgina Ley Fuentes² y Raúl Leonel de Cervantes Míreles¹

¹Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. ² Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

La tecnología móvil tiene una gran cantidad de aplicaciones, entre ellas su empleo en el área educativa. Como herramienta académica facilita el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar. El propósito de incluir el uso de dispositivos móviles en el aprendizaje de la bacteriología, se debe a su apoyo en la obtención de aprendizajes significativos, como en la elaboración de nubes de palabras o memes. Para la presente investigación se invitó a estudiantes de tercer semestre del programa educativo de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia del CUCBA para que crearan nubes de palabras y memes de algunos temas de la asignatura de bacteriología veterinaria. Los productos fueron elaborados a través de software que permiten crear gráficos e imágenes editadas por los alumnos. Para su evaluación los productos creados se compartieron entre los miembros del grupo a través de Facebook. Los memes cortos, sencillos y divertidos fueron los que recibieron más like por los compañeros. Las nubes de palabras permitieron constituir una representación visual de las palabras que conformaban un tema o concepto, en donde el tamaño de la fuente indicaba su importancia. Estas imágenes fueron utilizadas para introducir al tema de estudio, para revisar conceptos, y sobre todo para estimular la creatividad. Se concluye que el uso de dispositivos móviles, facilitó el aprendizaje, favoreció la interacción, y el rescate de la identidad individual y colectiva.

1. INTRODUCCIÓN

El modelo tradicional de enseñanza tradicional está sufriendo cambios gracias al empleo de la tecnología la cual facilita el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar. Garay (2013) señala que los estudiantes utilizan la computadora y el internet para interactuar con familiares y amigos, además les dan un uso académico, en la búsqueda de información y en la elaboración de tareas. Esto resulta importante pues ellos han logrado incorporar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su formación, y las reconocen como herramientas necesarias para su trabajo escolar.

Las aulas tradicionales deben ampliar sus horizontes, actualmente se puede aprender en casa, en el campo o en cualquier otro espacio que permita el acceso a internet con cualquier dispositivo móvil como una tableta o un teléfono inteligente, por lo que los docentes del siglo XXI tiene que apropiarse de las tecnologías de la información, actualizarse permanentemente, aprender e influir positivamente en el aprendizaje de sus educandos.

Los teléfonos celulares forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes. Aparici (2011) menciona que la mayoría de los estudiantes disponen y manejan dispositivos electrónicos como computadora portátil, tableta y teléfono móvil inteligente, con el fin de comunicarse y acceder a la información,

desafortunadamente cuando los educandos llegan a sus aulas tradicionales, es frecuente que se encuentren con modelos pedagógicos obsoletos que disminuyen su interés y terminan aburridos.

Ramos, Herrera y Ramírez (2010) mencionan que el uso académico de recursos tecnológicos portátiles puede convertir cualquier escenario pedagógico en un ambiente de aprendizaje innovador y colaborativo. Es ineludible que los alumnos estén preparados para asimilar nuevas formas de acceder a la información y de construir su conocimiento, que se despierte en ellos el deseo de aprender a aprender mediante herramientas que casi siempre traen consigo como los dispositivos móviles, los cuales les pueden apoyar a adquirir competencias digitales y disciplinares.

La metodología de enseñanza y aprendizaje en la cual se emplean teléfonos móviles u otros dispositivos de mano que tengan alguna forma de conectividad inalámbrica es denominada aprendizaje móvil (m-learning). Elizondo y col., (2010) afirman que los recursos del m-learning se apoyan en estrategias que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas como solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Los dispositivos móviles pueden utilizarse para el entretenimiento, la comunicación y la investigación, por lo tanto su empleo permite grabar imágenes, vídeos y audio, consultar contenidos académicos, participar en ejercicios interactivos y actividades colaborativas (podcast, lecciones, test y juegos didácticos), interactuar con su profesor y compañeros de clase, presenciar conferencias magistrales, recibir información relacionada con sus calificaciones, fechas de examen y entrega de actividades.

Actualmente hay aplicaciones (Apps) que se instalan en los dispositivos móviles, disponibles a través de plataformas de distribución, operadas por las compañías propietarias de los sistemas operativos. Algunas Apps facilitan el proceso de aprendizaje, el trabajo colaborativo, la interacción y la evaluación continua. Asimismo, estas herramientas pueden apoyar a incidir en aspectos orientados al saber hacer y al saber aplicar, más que al saber reproducir.

Actualmente estamos en la era de la virtualidad, lo trae consigo nuevas prácticas comunicativas como las redes sociales, en ellas se evidencia el uso de *memes* con representaciones de ideas que se replican en su uso cotidiano, agregando una nueva forma de comunicación, que se incrusta a la cultura en una forma acelerada. Dawkins (2000) considera a los *memes* como replicadores culturales y su transmisión se da por imitación, interpretación o enseñanza al saltar de un cerebro a otro.

Los *memes* son entendidos comúnmente como cualquier texto, imagen o video que, con cierto sentido humorístico, sarcástico y de exageración se comparte, se difunde o contagia, propagándose a través de redes sociales y el internet, dando un sentido a un mensaje que muta en el camino, ya que sus creadores reinterpretan definiciones de la realidad, creando sus propios significados. La construcción y difusión de los contenidos que se incluyen en un *meme* pone en camino el desarrollo de habilidades digitales, habilidades cognitivas, conocimientos y actitudes. Hoy en día existen generadores de memes empleados como herramientas de difusión y creación de imagen, que apoyan al usuario en la elaboración de un mensaje significativo que le permite crear una historia.

Por otro lado, el software relacionado con la elaboración de nubes de palabras es recurso valioso en la construcción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje, apartándose de las estrategias metodológicas de enseñanza tradicional y propiciando la reformulación de metodologías socio constructivistas. El trabajar las nubes de palabras con los educandos puede ayudar y potenciar la constitución del conocimiento, facilitar el dialogo e intercambio de ideas.

López (2012) señala que el diseño de nubes de etiquetas a partir de programas como el Wordle es dinámico y fácil a partir de los conceptos que se le indican. Y que sus usuarios pueden adquirir competencias socio mediáticas como: estimular el papel dinamizador del estudiante en su propio

proceso de construcción del conocimiento, saber crear entornos de aprendizaje virtuales, fomentar el andamiaje cognitivo, reflexivo y creativo en red.

El propósito de incluir el uso de dispositivos móviles en el aprendizaje de la bacteriología como estrategia didáctica, se debe a su apoyo en la obtención de aprendizajes significativos que coadyuven en la adquisición de competencias mediante el empleo de herramientas llamativas, atractivas, creativas, divertidas y comprensibles para ellos. Por lo tanto, se pretende que los alumnos afiancen sus conocimientos al elaborar nubes de palabras o memes que les son significativos.

2. PARTE EXPERIMENTAL

Para la presente investigación se invitó a estudiantes de tercer semestre del programa educativo de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias para realizar actividades de aprendizaje como la creación de nubes de palabras y *memes* de algunos temas incluidos en los programas de la asignatura de bacteriología veterinaria. Los productos fueron elaborados a través de software que permiten crear gráficos e imágenes editadas por los alumnos. Cada estudiante selecciono la herramienta que considero más amigable para la creación de sus productos. Para su evaluación los productos creados se compartieron entre los miembros del grupo a través de Facebook.

Para la creación de los *memes*, los alumnos primero seleccionaron un tema, buscaron la información necesaria para la construcción y discriminaron entre lo que le sirve o no. En este sentido, la elección no resultó sencilla, pues el estudiante tuvo que escoger la imagen que se anclara a ciertos conocimientos y a algunas actitudes para que fuera creativa o crítica. Los generadores de memes empleados fueron: mematic, memegenerator, meme producer y funny memes.

Algunas de las aplicaciones que se emplearon (Tagxedo, Tagul, Wordle) permitieron formar nubes de palabras y constituir una representación visual de las palabras que conformaban un concepto o tema, en donde el tamaño de la fuente indicaba su importancia. Las Apps fueron utilizadas para introducir y para revisar conceptos o temas, para comparar bacterias, y para desarrollar un tema en particular y sobre todo estimular su creatividad.

3. RESULTADOS

En la elaboración de los *memes* (figura 1), los alumnos manifestaron dificultad para asumir roles activos y para resumir su tema en una frase que causara gracia además de la selección de la imagen adecuada. La publicación de los *memes* en Facebook despertó emoción en los alumnos, ya que lo consideraron divertido, diferente y dinámico.



Figura 1. Ejemplos de memes

- http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf [Accedido en 10 abril 2016]
2. Dawkins, Richard (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores
 3. Fainholc, B. (2010): La formación científico tecnológica digital en educación superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 7, nº 2. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2_fainholc/v7n2_fainholc. [Accedido en 20 marzo 2016]
 4. Elizondo, A. I. R., Bernal, J. A. H., & Montoya, M. S. R. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 34, 201-209.
 5. Garay Ruiz Urtza, Carmen Isabel Luján García, Aintzane Etxebarria Lejarreta (2013), El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Nº. 20, pp. 169-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597499> [Accedido en 19 febrero 2016]
 6. López Meneses Eloy, Alicia Jaén Martínez, Experiencia de Innovación Universitaria con nubes de palabras, *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, Junio 2012 pp.59-66 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059780> [Accedido en 15 mayo 2016]
 7. Ramos, Ana Isabel, Herrera, José Alberto y Ramírez, María Soledad, (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*; 34, XVII, pp. 201-209. <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-23> [Accedido en 2 feb. 2016]

LOS CAMINOS PARA EL ANÁLISIS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

Julieta Tamayo Garza

Secretaría de Educación, Nuevo León, México; Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Las particularidades de una investigación educativa hacen que *los caminos para el análisis* se conviertan en verdaderos entramados epistemológicos y técnicos al mismo tiempo. La complejidad educativa, específicamente las prácticas pedagógicas en las escuelas de educación básica ofrecen un universo tan rico en diversidades que parece inescrutable. Sin embargo las posibilidades interpretativas a partir de las estrategias para su estudio desde los diversos enfoques cualitativos, permite tener acercamientos interesantes que ilustran brevemente la experiencia de la acción pedagógica.

Este trabajo, resultado de las reflexiones de la investigación realizado para la tesis de doctorado titulada: Democracia como forma de vida y la práctica pedagógica en la escuela primaria, realizada en la Cd. De Monterrey, NL, en escuelas públicas, pretende mostrar esta inmersión en la complejidad de la práctica pedagógica de docentes de educación básica a partir del enfoque cualitativo, partiendo de la etnografía y la relación macro-micro social, de manera tal que se diseccionó en tres grandes dimensiones que interactúan dialécticamente construyendo la praxis. El análisis interpretativo de la complejidad ha permitido un abordaje interesante para comprender el objeto de estudio, y a su vez permite plantear nuevos caminos de acercamiento a este y a otros objetos de investigación.

Sin embargo, la decisión de elección del camino más adecuado, ha sido más un recorrido caótico que sistemático. La elección de las estrategias y herramientas de indagación de los enfoques cualitativos, que operan con cierta facilidad y flexibilidad, no necesariamente facilitan el diseño del análisis interpretativo, más por el contrario, la complejidad misma del objeto de estudio se muestra a sí mismo como tal.

La complejidad permanece aún en la explicación porque se encuentran tanto regularidades estructurales como dinámicas azarosas que hacen impredecibles tendencias sistemáticas. Aun así, la experiencia investigativa por este camino, permite construir conocimiento científico.

1. INTRODUCCIÓN: CONSTRUYENDO EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La complejidad educativa ofrece inmensas posibilidades de caminos. La primera gran decisión en la encrucijada investigativa es decidir entre lo cuantitativo o lo cualitativo (o lo mixto, ese es un tema aún en debate). La mirada de la complejidad no puede describirse tan fácilmente desde lo cuantitativo, bueno, esa fue una primera creencia (una falsa interpretación de la investigación cuantitativa que luego se aclaró), por lo que me fui por lo cualitativo, por las posibilidades de incorporar aspectos y categorías que no son necesariamente medibles con las unidades de medida conocidas, como la medición estadística, pero principalmente, por las posibilidades de encontrar explicaciones a los “por qué”. Había que buscar estrategias diferentes para “las explicaciones” de lo que, no solo estaba observando, sino viviendo: la acción pedagógica. Había que alejarse del

“sentido común”, de la retórica de los docentes, de lo conocido como conocimiento absoluto e incuestionable (y me alejé... tanto... que no pude regresar a la escuela primaria como maestra).

Así, transité de una encrucijada a la siguiente. A donde quería llegar por el camino del análisis cualitativo y la interpretación, era entender cómo explican las condiciones culturales las prácticas pedagógicas, cómo estas condiciones culturales delimitan o no las acciones docentes dentro de las aulas y las escuelas. Y el camino en el que me encontré para el acercamiento a mí problemática sentida fue el enfoque cualitativo, a partir de los postulados epistémicos que sustentan la sociología de la educación, pero desde las posturas críticas de la misma, las que cuestionan las relaciones de poder, las estructuras y las dinámicas entre éstas.

El enfoque cualitativo era el camino idóneo para explorar el objeto de estudio: la construcción de las prácticas pedagógicas, porque implica identificar realidades internas al individuo y a procesos sociales que no necesariamente son demostrables objetivamente, sino que es resultado de una interacción dialógica entre el sujeto y el medio. En este diálogo tienen voz varios interlocutores y todos influyen en la conceptualización o caracterización que se haga del objeto (Martínez, 1998).

Como parte de la construcción del objeto de investigación, fue necesario y conveniente una inmersión teórica para definir las aproximaciones conceptuales. De esta manera, aunque “la elección del objeto de investigación depende de circunstancias y motivaciones, (...) la elección del objeto de estudio y el proceso de descubrimiento no son un proceso racional (Weiss, 2008; 27). En consecuencia, las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, fue tomando forma durante la realización de la tesis de doctorado.

2. TEORÍA: EL OBJETO DE ESTUDIO: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El análisis de “*las prácticas pedagógicas*” se planteó para comprender los procesos de construcción de la democracia desde las escuelas de educación básica. La práctica pedagógica, como realidad social, como ‘*práctica social*’ permite identificarse en la interrelación de sus diferentes dimensiones y no puede verse en un continuo lineal, sino como un continuo interdimensional. Las ‘interacciones’ se entienden como un concepto que hace las veces de mediación entre la representación y la acción (Reguillo, 1998). La interacción alude al movimiento y permite entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos, intersubjetivamente.

Por ello se planteó la multidimensionalidad con el apoyo teórico-epistémico de la relación micro-macro, que permite identificar la realidad de las prácticas pedagógicas como ‘objeto de conocimiento’. De esta manera la complejidad del proceso educativo y de las prácticas pedagógicas específicamente se impuso para diseccionarlas en dimensiones y niveles de análisis. Fue la postura de Karin Knorr Cetina (1991), la que mejor permitió indagar y lograr la inmersión en el objeto de estudio para lograr explicar con mayor claridad la vinculación entre lo micro y lo macro, en al acontecer de la cotidianidad de la docencia. Evidentemente, la inmersión fue posible al entender las “prácticas pedagógicas” como “prácticas sociales”.

Knorr Cetina propone la reconstrucción de la macro teoría con fundamentos micro-sociológicos. Expone que ciertas transacciones en un grupo social se originan en micro-situaciones y que estas micro transacciones al trascender su acción inmediata no se agotan en sí mismas, sino que lo micro existe en virtud de otras situaciones que no son micro, por lo tanto la realidad social no es entendida por la acción de los individuos o colectividades, sino por las situaciones micro sociales que se expanden y se insertan en macro construcciones endógenas. Lo macro social, entonces, no es una sumatoria de micro eventos como agregados, ni de redes de interrelación, sino que es una *representación resumen* que se construye en el seno de lo micro. De esta manera lo macro es activamente construido, como un elemento interior a las micro situaciones, las cuales requieren de

interpretación y significación. Las micro-situaciones son acciones y representaciones que implican credibilidad para que la representación sea lo representado. Esta postura es manifestada también por Cicourel (1981) al considerar que “ni las estructuras micro ni las macro son niveles independientes de análisis, sino que interactúan en todo momento, a pesar de la conveniencia y a veces del dudoso lujo de examinar exclusivamente uno u otro nivel de análisis... Ninguno de los dos niveles es autocontenido...” (1981; p. 54).

Sin embargo, fue conveniente también, para poder comprender el proceso constructivo de las prácticas pedagógicas con este sustento epistémico, el identificar ‘las mediaciones’ entre lo micro y lo macro, por lo que el apoyo teórico en este punto de la discusión conceptual, se tomó de Zemelman.

Así, fue posible analizar las dimensiones micro-meso-macro en las prácticas pedagógicas, sin embargo, no se puede decir que la construcción del objeto de estudio como práctica social, haya resultado de una consideración previamente definida; por el contrario, el recorrido epistémico fue caótico hasta llegar a dilucidar que se estaba hablando de “prácticas sociales”. Es entonces cuando se aclara el camino y se visualizan con facilidad las herramientas que facilitarán la recolección de información.

3. PARTE EXPERIMENTAL: LAS HERRAMIENTAS PARA DISECCIONAR EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Entender las prácticas pedagógicas como ‘práctica social’ delineó la investigación a los/as sujetos: los maestros y maestras² de educación primaria. Son ellos quienes operan, transfieren, recrean, traducen, juegan, ejecutan las políticas educativas a través de su acción pedagógica y pueden hacer posible que se logre o no las políticas educativas; son quienes realizan ‘la acción’, los micro-macro eventos educativos como praxis de la política educativa. Considerarlos de esta manera nos lleva al camino de la construcción de la realidad, en donde el análisis de las intersubjetividades cobra sentido, para comprender los mecanismos de reproducción y de resistencia que operan en la cotidianidad y permiten o contradicen la formación democrática.

Así, la investigación fue dirigiéndose al uso de: la etnografía: la observación, las entrevistas a profundidad y los grupos de discusión.

Fue pertinente la utilización de la *etnografía* porque permite por definición asumir un procedimiento lógico que va construyendo en pasos sucesivos conocimiento sobre el ‘objeto’ a investigar de una manera abierta, reflexiva y corrigiéndose en el proceso, evitando un diseño rígido que anularía la riqueza del objeto a investigar: la práctica pedagógica. La etnografía, que se entiende como el proceso de descripción densa de la cultura (Reguillo, 1998), permitió la indagación en las mediaciones en este acto dialéctico en donde las interacciones están presentes entre las representaciones y lo representado.

La etnografía fue la puerta de entrada a la inmersión porque se interesa por lo que hay detrás de los procesos sociales, por el punto de vista del sujeto (Woods, 1987) y por algo más. Rockwell la considera incluso un enfoque en el que convergen método y teoría, no únicamente como herramientas de recolección de datos. Al mismo tiempo es interpretativa, y lo es en dos niveles: en el nivel de las interpretaciones que hacen los actores de sus acciones, y en el nivel de abstracción de lo anterior, que es a partir de la conceptualización de lo que se problematiza.

² Aunque los/las alumnos/as forman parte indispensable e indisoluble del proceso pedagógico, no fueron, en este caso, sujetos de investigación, porque no se pretendía analizar el efecto de la práctica pedagógica en los alumnos/as de primaria; aunque sí están presentes en el proceso porque son con quienes los/as maestros/as interactúan y se interrelacionan la mayor parte del tiempo, logrando establecer lazos emocionales que subyacen en la construcción de la práctica pedagógica y de la realidad de la dinámica escolar; aun así solo se consideró el analizar la construcción de la práctica pedagógica de los/as docentes.

La observación implica poner atención, escuchar y recordar, es fundirse con el escenario, y aun así no es posible observarlo todo (Woods, 1987). La observación tiene que ver con el tomar nota conscientemente sobre el comportamiento social manifiesto, en este caso, sobre las prácticas pedagógicas cotidianas. Se considera que se realizó observación participante porque utilicé la observación directa y la descripción de sus componentes de las situaciones escolares, en las que es posible identificar el sentido, la orientación y la dinámica y esto, no solamente con la utilización de la distanciaci3n, sino tambi3n por la intersubjetividad, como modo de aprehensi3n de lo real. Esta acci3n agrupa, no solo la colecta de datos por observaci3n, sino tambi3n otras acciones complementarias como la colecta documentaria y entrevistas con los participantes, permitiendo tener el punto de vista y el sentido del docente de los actos y los eventos observados, como lo sugiere Laperrière (1993).

Pero la observaci3n en las aulas, dista mucho de ser sencilla, de implicar únicamente estar ah3 y luego elaborar el registro. Lo que ocurre en un minuto implica muchas acciones de los actores educativos al mismo tiempo, por lo que es indispensable iniciar un ejercicio selectivo de observaci3n, así como elaborar una ruta de observaci3n que muestre detalles generales de lo que ocurre en el escenario escolar: las condiciones de la escuela, de los salones, la infraestructura, los recursos con los que cuenta, el contexto socio-cultural, las condiciones generales del ambiente y la situaci3n pedag3gica, y luego, claro, concentrarnos en las acciones docentes en interacci3n con todo lo dem3s para identificar los significados y los significantes de las prácticas cotidianas. Tambi3n se incluy3 en la ruta de observaci3n el an3lisis de los documentos de planeaci3n y recursos did3cticos que suele utilizar el/la docente, lo que deja evidencia de sus posturas explícitas o el ejercicio de la normatividad.

Con este ejercicio de observaci3n fue posible la inmersi3n a la multidimensionalidad de las prácticas pedag3gicas, así como recuperar la historicidad de las mismas para ver lo visible e inferir lo no visible, identificar lo que constituye la realidad objetiva y aquello que configura las estructuras organizacionales y dominantes que no est3n presentes en la consciencia de los/as maestros/as, pero sí son el acto pedag3gico.

“La entrevista es una interacci3n limitada y especializada, conducida con un objetivo específcico y centrada en un sujeto particular” (Deslauriers, 1991). La conversaci3n que se tiene en la entrevista es un proceso de acci3n social recíproca, donde para el entrevistador es la fuente de informaci3n específcica, mientras que para la persona entrevistada puede representar muchas otras cosas aun cuando est3 el lazo com3n de inter3s, que es la investigaci3n. En esta conversaci3n hay una interacci3n social que permite identificar elementos que van m3s all3 de las palabras.

Las entrevistas complementaron la observaci3n participante. Por ello, se utiliz3 básicamente en dos momentos: a) para el acercamiento a la persona, el cual refiere al sujeto hist3rico psico-social y su formaci3n docente que tienen que ver con sus acciones pedag3gicas mediatas; y b) al que refiere a su ser maestro/a, en tanto hay elementos tanto observables como las actividades y procedimientos aplicados en el proceso educativo, y elementos no observables como las posturas pedag3gicas interiorizadas por el/la docente y las intenciones conscientes del mismo, lo que permiti3 un acercamiento a los procesos inconscientes e inalcanzables o inaccesibles al docente, ya que el acto en sí mismo no tiene significado ni relevancia, sino que la tiene en tanto tiene una intenci3n y un significado para el actor mismo, tiene un prop3sito y una meta.

Finalmente y para comprender la historicidad colectiva de la práctica pedag3gica, era conveniente observar la forma en que se construyen los discursos educativos en la escuela, la forma en que se transfieren los conocimientos pedag3gicos intangibles dentro del ámbito escolar y lo que los sostiene como parte de la tradici3n que constituye al final el *habitus* pedag3gico. Por ello, se realizaron los ‘grupos de discusi3n’ en dos momentos: al iniciar el proceso de observaci3n y al finalizar éste.

Los grupos focales permiten la exploración de la temática a partir de la interacción entre los participantes; esto hizo posible explorar sus conocimientos, algo sobre sus prácticas en el aula y sus opiniones sobre la formación de los valores y su postura sobre la democracia; pero el énfasis en el análisis se concentró en las interacciones. Aquí se articula la homogeneidad (la significación) y la heterogeneidad (la información) (Ibáñez, 1979); Ibáñez explica que el grupo de discusión es una técnica estructural que resume una perspectiva metodológica. El grupo de discusión implica el acercamiento a dos dimensiones: el orden del saber, lo abstracto de la epistemología, y el orden del poder, lo concreto de la epistemología. Ibáñez explica que todo orden social produce representaciones, saberes inmediatos que funcionan como matrices de discursos, textos implícitos que producen textos explícitos.

4. RESULTADOS: EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO - LAS INTERPRETACIONES

El haber realizado esta investigación desde el enfoque etnográfico permitió que la unidad de análisis sea la interacción entre factores estructurales y las acciones de los individuos en la búsqueda de sus funciones y significados para interpretar el objeto de investigación: las prácticas pedagógicas. La interpretación en este entramado, si bien parte inicialmente de una descripción, esto es, identificar la intención, el propósito o la meta a partir del significado que el mismo sujeto da e interpreta del mundo, la interpretación surge como parte del ejercicio del análisis implicando un proceso eminentemente inductivo (González, 1992; Mella, 1998; García, Ibáñez y Alvira, 1997; Ibáñez, 1979), que según sugieren los autores, es un proceso riguroso de sistematización que facilita el análisis de los datos y permite llegar a conclusiones (González, 1992), sin embargo este ejercicio, por ser inductivo va haciendo que el camino se ilumine, dando sentido a lo surge pero no necesariamente de manera sistemática. Según Martínez, para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos generalizable, han de detectarse primero esas estructuras en individuos o situaciones particulares mediante la comprensión de lo esencial (1998); y según Aristóteles y después Bacon, la inducción no es la inferencia de leyes universales, sino un método mediante el cual llegamos a un punto en el que se puede intuir o percibir la esencia, la forma o la verdadera naturaleza de las cosas, pero esta intuición está sustentada en el marco conceptual y teórico de la investigación, y aun así “la generalización es posible porque lo general sólo se da en lo particular” (Martínez, 1998; p. 42).

De esta manera no se describió la práctica pedagógica como si fuera una acción mecánica (mera didáctica), se pretendió escrudiñar la complejidad como objeto de investigación multidimensional independientemente de la temática de enseñanza, por lo que se pudieron identificar las posibilidades o no de la formación de ciudadanía democrática.

El modelo del análisis: las dificultades y las grandes decisiones

Para el proceso de análisis se incluyen todos los datos obtenidos en las observaciones registradas, en las entrevistas y en los grupos de discusión. Implicó en el proceso inductivo, ir de lo particular a lo general, transcurriendo por operaciones como la categorización, el análisis y la interpretación (Martínez, 1998). Esto significa que se da un proceso dialéctico de manera continua y permanente, aun cuando son actividades mentales diferentes, por lo que se puede priorizar alguna en un momento determinado al realizar el análisis, de ahí que la sistematización parece más que transcurre por un camino caótico. Es por ello que la ‘inmersión’ en el fenómeno estudiado, como proceso cognitivo humano se identifica como ‘insight’ (que significa de golpe), esto es la ‘intuición del investigador’.

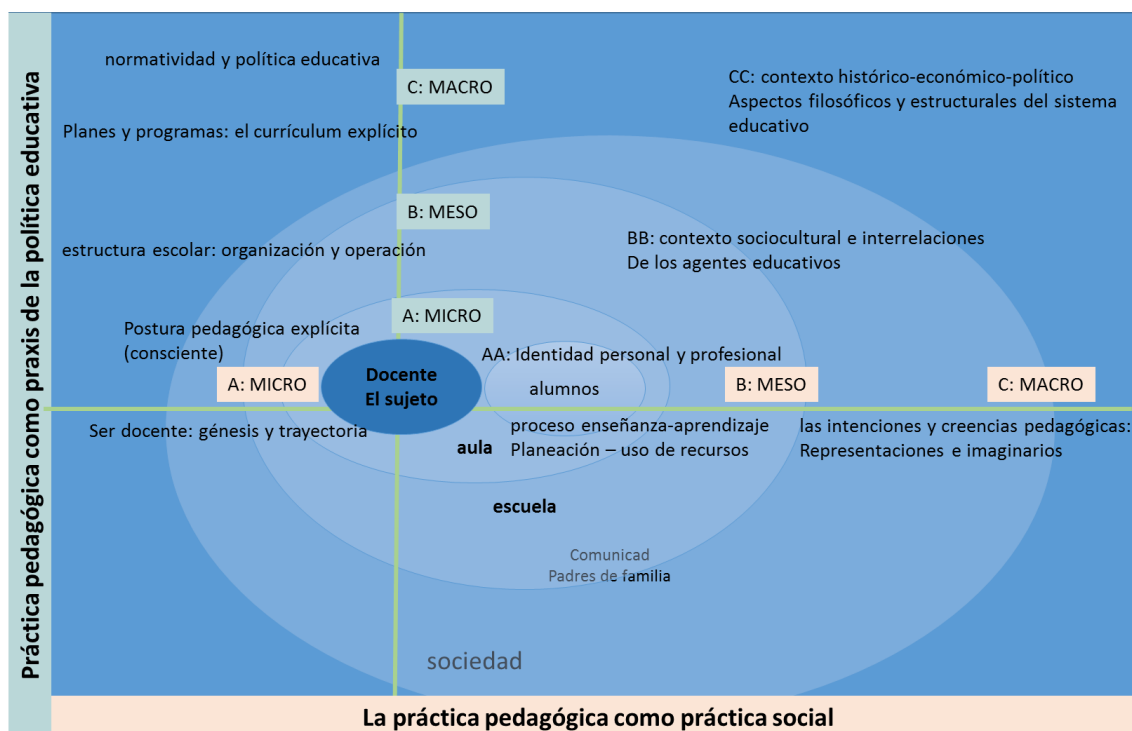
Ahora bien, aun cuando están ya todos los datos procesados por la transcripción, la decisión de iniciar “el análisis” no es simple, no hay un punto inicial claro. La decisión entonces, está en elegir el punto de inicio a la inmersión de los datos y trazar un posible recorrido para encontrar o dar sentido y significado y entonces lograr seguir un camino más o menos lógico de inmersión e interpretación.

El proceso realizado tras el diseño del recorrido, permitió comprender lo que dice Ibáñez al considerar crucial el papel del investigador, ya que se realiza el ejercicio no solo desde la perspectiva teórica establecida, sino a partir de rescatar toda la experiencia y la perspectiva emocional: “la interpretación se organiza sobre sus fantasmas personales” (Ibáñez, 1979; 318).

Por ello, el análisis de la multidimensionalidad de las prácticas pedagógicas, se operacionalizó a partir de dos ejes fundamentales: El primer eje corresponde a la práctica pedagógica como política educativa; y el segundo eje corresponde a la práctica pedagógica como práctica social.

A su vez cada eje tiene tres dimensiones de análisis que se interrelacionan dialécticamente y permiten la continuidad del mecanismo general del sistema educativo: una dimensión macro, una micro y una mediación que permite el flujo dialéctico bidireccional, la dimensión meso. La delimitación entre las dimensiones es inexistente en la práctica concreta, se ejecutan en una misma acción, lo que hace evidente la complejidad del objeto de estudio y su respectivo análisis.

Práctica Pedagógica



Elaboración propia: tesis de doctorado, 2012

El recorrido del camino que se construyó entonces para este ejercicio de análisis fue, definitivamente no lineal:

Si inició el recorrido por la ‘puerta de entrada’ a la escuela (momento meso de la relación macro-micro), es decir, se inicia el ejercicio descriptivo con el espacio físico y la infraestructura de la escuela (es decir, la mediación entre la institución y el sujeto-maestro/a. Se rescató la descripción detallada de la situación, según la observación registrada en el ‘diario de campo’ y en las fotografías y las videograbaciones.

La trayectoria de análisis fue más siguiendo “al vuelo de una mosca” hacia lo macro y regresando a lo micro, considerando siempre las mediaciones (niveles meso), para terminar en el ‘sujeto-docente’ como sujeto de acción, de la práctica pedagógica.

Para la categorización se elaboraron tablas de concentración según las diferentes dimensiones de análisis. Así se identificaron las estructuras, lo estructurado y lo estructurante.

Se interpretaron los significados y los significantes, permitiendo emerger de la tradición escolar el *habitus pedagógico* construido a lo largo de las décadas y asumido por los docentes, tanto para su reproducción como algunos aspectos de resistencia que no llegan a convertirse en innovación.

Finalmente, se logra vislumbrar una posible explicación de la forma en que las prácticas pedagógicas se construyen y se legitiman en la estructura del sistema educativo. El recorrido por este camino, finalmente permitió que se llegara a algunas respuestas y conceptualización de la práctica pedagógica.

El camino del análisis, por fin y tras muchas, muchas horas de concentración y trabajo en aislamiento, ilumina el panorama de la investigación que se había emprendido un par de años atrás.

5. CONCLUSIÓN: A MANERA DE REFLEXIONES

Los “caminos para el análisis”, cuando se inicia una investigación son inciertos, más caóticos que sistemáticos, pero las recomendaciones de los diferentes autores, de las aproximaciones epistemológicas y los procesos técnico-instrumentales siempre son valiosos para la orientación y la construcción del camino.

Las prácticas pedagógicas como objeto de investigación son claramente identificadas como prácticas sociales multidimensionales, lo que implica que enviste una gran complejidad, que va más allá de una postura meramente técnica-didáctica asociada a alguna materia específica de enseñanza. En éstas, las regularidades estructurales permiten identificar los aspectos que fácilmente se reproducen y legitiman como elementos estructurantes, pero las dinámicas azarosas en las que las intersubjetividades tienen un papel preponderante emergen y al mismo tiempo se acoplan a las estructuras, no sin pasar por mediaciones objetivas-subjetivas de la realidad del sujeto-docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bachelard, G. 1973. *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
2. Becker Howard S. (2003). *The Epistemology of Qualitative Research*. From Richard Jessor, Anne Colby, and Richard Schweder, eds., *Essays on Ethnography and Human Development*. Chicago: University of Chicago Press. En <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/hbecker/qa.html>
3. Bunge, M. 1979. *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
4. Deslauriers, J. P. (1991). *Qualitative Recherche*. Montreal: McGraw-Hill éditeurs.
5. Focus Group Aporoach. *To needs assessment*. Iowa State University Extensión.
6. <http://www.exnet.iastate.edu/communities/tools/assess/focus.html> (consultada el 27 de octubre, 2008)
7. Goode, W. J. (1991). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.
8. Hammerslye y Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. EUA: Martyn Hammersley and Paul Atkinson. (Segunda edición).

9. Hodgson, I. (2000). *Ethnography and health care: focus on nursing*. Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1, No. 1.
10. Ibáñez, Jesús. (1979). *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: teoría y crítica. España: Siglo XXI.
11. Knorr-Cetina, Karin (1988). *The Micro-social order. Towards a reconception*, en Nigel G. Gielding (ed.) *Actions and Structure. Research Methods and Social Theory*, Londres, SAGE Publications.
12. Knorr-Cetina, Karin, (1981). *Introduction: The micro-sociological Challenge of Macro-Sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology*, en Karin Knorr-Cetina y A. Cicourel, *Advances in Social Theory and Methodology: toward an integration of micro and macro-sociologies*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
13. Laperrière, A. (1993). "*La observación directa*", en: Benôit Gauthier, *Recherche sociale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
14. Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. (3ª ed.).
- 15.
16. Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. (3ª ed.).
17. Rockwell E. y Ezpeleta J. (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documento DIE 1. México: IPN
18. Scribano, A. (2000). *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales*. En: Cinta de Moebio No. 8, Septiembre 2000. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. [En línea] (consultada el 28 de octubre de 2008). <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/08/frames06.htm>
19. Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
20. Torres H., Rosa María (2008). *Una investigación de los momentos fundacionales y refundacionales de la Normal Rural de El Mexe*. En: Delgado R., Juan Manuel y Primero R., Luis Eduardo, (2008). *La práctica de la investigación educativa, la construcción del objeto de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colegio de Estudios de posgrado de la Ciudad de México.
21. Weiss, Eduardo, (2008). *Reflexiones de un pedagogo hermeneuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio*. En: Delgado R., Juan Manuel y Primero R., Luis Eduardo, (2008). *La práctica de la investigación educativa, la construcción del objeto de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colegio de Estudios de posgrado de la Ciudad de México.
22. Woods, P. 1987, *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Ed. Paidós

ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES QUE PRESENTAN ESTUDIANTES DE 7° SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Alexis González Pérez, Ricardo Mares Guerra, Maura Columba Ávila Gutiérrez, Liliana Giselle Cruzalta Pagaza, Jairo Guadalupe Cárdenas Gallegos y Itzel Yanneli Ríos

Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada

RESUMEN

La planificación es reconocida por repercutir en los resultados de toda práctica docente, de acuerdo con la SEP (2011), planificar es un aspecto desde el que se puede potenciar el aprendizaje. El propósito de esta investigación fue detectar necesidades de formación en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física respecto a la planificación. Para lograrlo se utilizó un método cualitativo basado en la propuesta de Campechano et al. (1997) que consiste en registros de observación ampliada y matrices de análisis de constitutivos de la práctica docente. Se analizaron las planificaciones que presentaron cinco estudiantes de 7° semestre de la Licenciatura en Educación Física que reciben asesoría para llevar a cabo sus prácticas profesionales en escuelas de educación básica. Los resultados indican carencias en: La forma de secuenciar las actividades de aprendizaje, en la inclusión de procesos evaluativos y en la congruencia interna entre los elementos que conforman la planificación. Como conclusión, se puede apreciar la necesidad de fortalecer la formación de los estudiantes respecto a las carencias detectadas en las asignaturas: Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, Observación y Práctica Docente, así como en asesoría.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo y el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física vigente la planificación se configura como uno de los elementos que sustenta el desempeño profesional del educador físico (SEP, 2002). Planificar no sólo representa la satisfacción a una necesidad administrativa, de acuerdo con la SEP (2011), es un aspecto desde el que se puede potenciar el aprendizaje. De ahí que sea de suma importancia analizar las habilidades y competencias que para planificar han logrado durante su formación previa estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, que es cuando comienzan a realizar sus prácticas intensivas en escuelas de educación básica.

La pregunta principal a responder mediante la investigación que es origen del presente trabajo fue: ¿Cuáles son las necesidades de formación que aún presentan los estudiantes de séptimo semestre al planificar sus intervenciones pedagógicas en las escuelas de práctica? Se consideró analizar las planificaciones que presentan al inicio de sus prácticas profesionales intensivas con el propósito de detectar necesidades de formación específicas. Se trata de la identificación de las áreas o campos temáticos en los que se requiere mayor atención, por parte de los docentes formadores del Centro de Estudios de Educación Especializada (CESEE), en asignaturas como: "Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje", "Observación y Práctica Docente", "Trabajo Docente" y "Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas". Entre los beneficios que supone el desarrollo de habilidades y competencias por parte de los estudiantes para planificar acorde a las exigencias educativas, se encuentra la correcta

organización y conducción del proceso de aprendizaje de los niños y niñas que atienden en sus jornadas de práctica y cuando ya ejercen su profesión.

2. TEORÍA

La SEP (2011), plantea una serie de principios pedagógicos que considera como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la prácticas docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (p. 26). La planificación es uno de ellos, lo enlista en segundo lugar y como elemento que sustenta el potencial del proceso de aprendizaje. Planificar es para la SEP (2011), el punto de partida para organizar las diferentes formas en que los niños y niñas pueden llegar a los aprendizajes esperados, como las situaciones y secuencias de aprendizaje.

Por su parte, según García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) la planificación se ubica dentro de la dimensión del pensamiento del profesor, es decir, la primera de las tres dimensiones que consideran está constituida la práctica educativa. Para ellos la planificación es parte inseparable de la práctica educativa, corresponde a las acciones del profesor antes de las interacciones de aprendizaje y se ve influenciada por su conocimiento y dominio de la educación en general y de la asignatura que imparte, así como por sus expectativas acerca de lo que sus estudiantes pueden lograr. Todos los conocimientos, creencias y expectativas del profesor se plasman de forma implícita al planificar (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Para Dávila (2011), planificar en educación física se trata de responder a las preguntas “¿adónde vamos?, ¿cómo vamos a llegar?, y los límites que permitirán el analizar si fue exitoso ese arribo” (p. 47). En el caso de la primera pregunta se hace referencia a los aspectos curriculares, la segunda se refiere a las actividades y estrategias, así como el estilo que serán desplegados por el profesor, mientras que los límites están relacionados con los procesos de evaluación (Dávila, 2011). Como se puede observar, al planificar se forma un triángulo entre el profesor, el currículum y la evaluación, donde de acuerdo con la SEP (2011), el estudiante y su aprendizaje son el centro.

La planificación, según Torres (2005), permite tener presentes las actividades capitales y, al llevarla a cabo, se conforma como la guía que impide perder de vista las metas a alcanzar. Pero, reconoce que en el caso del educador, en especial el de educación física, hay cierto rechazo hacia la planificación y se desatiente. Prima la obligación por elaborarla como trámite administrativo y el educador físico no la reconoce como herramienta útil en la conducción del aprendizaje (Torres, 2005). Analizar cómo planifican los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física puede significar la posibilidad de revertir tal situación a tiempo.

3. MÉTODO

Por sus características, la investigación que es origen del presente trabajo fue cualitativa. Con base en las propuestas de Campechano et al. (1997), se elaboraron matrices con las que se analizó la práctica de cinco estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física. Como primer paso, se registraron en formato de audio tres sesiones de educación física impartidas por cada estudiante. Las sesiones fueron planificadas y llevadas a cabo durante la primera jornada de práctica en escuelas de educación básica. El siguiente paso consistió en transcribir los registros, para después, identificar los momentos de las sesiones mediante la técnica de colorimetría. Para continuar, se elaboraron matrices de análisis para cada uno de los constitutivos de la práctica. En el análisis se detectaron una serie de necesidades por atender, de entre ellas, se eligió la planificación por considerarla el constitutivo que es punto de partida de la práctica docente. A partir de esa elección, el análisis se focalizó en las planificaciones que presentaron los estudiantes correspondientes a las sesiones registradas.

4. RESULTADOS

Se observó regularidad en la forma de planificación que presentó cada estudiante para una y otra secuencia a pesar de dirigirlas a diferentes grados. Los estudiantes presentan como secuencia de aprendizaje una serie de actividades en las que predominan los juegos de diversos tipos como medio principal para lograr los aprendizajes esperados. En esa serie se pudo observar que, como actividad inicial, dos de los estudiantes planificaron dar a conocer las reglas y su forma de trabajo. Otro contempló una actividad que denominó “rompe hielo”. Uno más proyectó la realización de un dibujo del cuerpo por parte de sus estudiantes como diagnóstico, mientras que el restante planificó iniciar con juegos de manera directa y no especifica si el juego inicial serviría para evaluación diagnóstica.

Después de la actividad inicial cuatro de los estudiantes planificaron continuar el proceso de intervención a través de juegos para abordar el aprendizaje esperado. Un estudiante planteó un juego acompañado de una actividad que denominó “retroalimentación del reglamento”. Éste mismo, finalizó el diseño de la secuencia con una actividad que denominó “metacognición” y escribió el tipo de preguntas que realizaría a los niños y niñas, asimismo, continuó con un juego que especificó como evaluación diagnóstica y que lo presenta también como evaluación final. Otro estudiante más planificó que los niños y niñas realizaran la actividad de dibujar el cuerpo como evaluación final y en correspondencia con la evaluación diagnóstica. Los restantes no especificaron una actividad final que les sirviera como evaluación.

En las secuencias descritas no se observa que destinen algún momento para explicitar a los niños y niñas el aprendizaje que se espera que logren. No hay actividades que busquen la interiorización del propósito de la secuencia o de cada una de las actividades. La planificación que presentan están destinadas para varias sesiones, por lo que se aumenta la probabilidad que haya sesiones donde sólo se implementen juegos y que se pierda el enfoque sobre el aprendizaje esperado, tal como lo mostraron las matrices donde se comparó el contenido planificado contra el real abordado.

A pesar de que algunos especifican la implementación de actividades para evaluar, no presentan el proceso, no anexan el instrumento que utilizarán, ni los insumos necesarios. Solo un estudiante presentó la rúbrica que elaboró para evaluar. Dentro de la rúbrica contempló la hetero-evaluación, la auto-evaluación y la co-evaluación, pero no especificó cómo llevaría a cabo el proceso ni de dónde obtendría los insumos.

La mayoría de los estudiantes plasma el aprendizaje esperado que extrae del plan de estudios de educación física para el nivel educativo que atiende, pero la secuencia o el problema a resolver se encaminan en otra dirección. Por ejemplo, un estudiante planificó abordar como aprendizaje esperado: “Actúa con seguridad al desempeñarse en diferentes actividades para proponer alternativas de realización”; mientras que en el problema a resolver para esa secuencia redactó “No proponen alternativas de realización en las actividades”. Nótese que la clave del aprendizaje esperado gira en torno a actuar con seguridad, mientras que en el problema a resolver por parte de los niños el aspecto importante es proponer alternativas. Asimismo, en la secuencia de actividades de aprendizaje, enlistó juegos donde no especifica cómo los niños y niñas propondrían alternativas de realización.

5. CONCLUSIÓN

Respecto a la forma de secuenciar el aprendizaje, es recomendable que los estudiantes incluyan momentos en la secuencia destinados a lograr la consciencia de parte de los niños y niñas acerca de lo que se espera que aprendan en educación física. Asimismo, ayudaría a lograr esa consciencia explicitar en la planificación las formas en que van a informar a los niños el cómo van a ser evaluados sus logros, los propósitos de la secuencia, de cada sesión y actividad. Los niños y niñas necesitan saber desde dónde inician y hasta qué nivel de desempeño se espera que lleguen

en educación física y si esto tiene relación con su vida diaria. Otros momentos que pudieran planificarse con el fin de apoyar las intervenciones de los estudiantes para potenciar el aprendizaje son la socialización; la metacognición antes y durante la secuencia y no sólo al final; organización de trabajo colaborativo; de indagación; de familiarización con el móvil, el espacio y el problema o tema; de libre exploración; y hasta tomar en cuenta los momentos utilizados para asuntos administrativos como el traslado a la cancha y entrega del grupo; entre otros. La secuencia de aprendizaje también se podría favorecer si se toman en cuenta los diferentes tipos de sesión, por ejemplo, las sesiones introductorias, de evaluación, de desarrollo, de consolidación, de aplicación, de culminación, entre otras.

Es necesario que los estudiantes planifiquen de manera completa los procesos de evaluación que pretenden llevar a cabo en sus intervenciones pedagógicas en las escuelas que practican. En la planificación no basta con especificar la actividad que tiene como fin evaluar, sino también es necesario hacer visible los procesos e insumos que harán posible la evaluación. No integran procesos de evaluación formativa, entendida como aquella que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje, la mayoría sólo contemplaron una evaluación diagnóstica y otra final. Esta es una carencia en los dos aspectos: la secuencia de aprendizaje y la evaluación.

Los estudiantes, al mostrar carencias en la congruencia interna entre los elementos que conforman la planificación, necesitan fortalecer esta habilidad. Este y todos los aspectos en los que se encontraron carencias se pueden fortalecer en una u otra asignatura que ofrece el plan de estudios SEP (2002), pero a las principales que les competen son: “Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje”, “Observación y Práctica Docente”, “Trabajo Docente” y “Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas”.

BIBLIOGRAFÍA

1. Secretaría de Educación pública [SEP]. (2002). Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física. México: SEP.
2. Secretaría de Educación pública [SEP]. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
3. García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, () 1-15. Recuperado de <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>, consultado el 20 de diciembre de 2015.
4. Dávila, M. (2011). La enseñanza de la educación física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela. México: Trillas.
5. Campechano, J., García, A., Minakata, A., Sañudo, L. (1997). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. Guadalajara, México: UNED/SEJ.
6. Torres, J. (2005). Didáctica de la clase de educación física. (2ª. Ed.). México: Trillas

¿LA DESERCIÓN EN GUANAJUATO UNA PROBLEMÁTICA CONTEXTUAL O SUBJETIVA?

Mónica Giselle García García*; Yessica Ivet Cienfuegos Martínez*;

*Universidad de Guanajuato.

RESUMEN

Los intereses políticos se centran en la educación, pobreza, desempleo, etc. Por ello se crean reformas en pro del desarrollo humano; específicamente en el ámbito de la educación han entrado en rigor reformas, no solo en este sexenio, sino también en anterior como fue ampliar el rango de educación básica hasta nivel medio superior. Sin embargo, es indispensable preguntarse ¿Qué tan eficientes son dichas reformas?, ¿realmente existió un incremento de estudiantes a nivel medio superior?, ¿la población en nivel escolar para estudiar nivel superior aumentó? ¿Cuál es la media actual de jóvenes en nivel superior? Las estadísticas señalan altos niveles de deserción, en oposición a los propósitos de las reformas, entonces: ¿a qué se debe el fenómeno de deserción en el estado de Guanajuato? Basándonos en estas preguntas se llevó a cabo un estudio exploratorio cuyo objetivo era conocer la correlación entre el contexto y las motivaciones externas e internas de la persona, desglosando variables tales como: autoconcepto académico, orientación vocacional, familia, motivación al logro, solvencia económica y contexto. De acuerdo con el censo de población del 2010¹, en Guanajuato los jóvenes en educación media superior es 15.3%, mientras en nivel superior es de 11.5 %. Teniendo un desfase significativo entre municipios, siendo la media más “alta” en educación superior de 19.8%, y la más “baja” de 2.7% en educación superior, existiendo una distancia de 17.1% entre ellos, esta diferencia tan amplia nos hace querer saber más allá en cuanto a la influencia contextual en ambos municipios. Es por ello que, como segunda fase del presente trabajo, se plantea una comparación entre municipios, en lo que respecta a la influencia de factores individuales y factores contextuales.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se explorará el tema de la deserción escolar a nivel superior, presentando cifras nacionales y estatales, centrando la atención en el municipio de San Francisco del Rincón, Guanajuato, tomándolo como un punto medio, respecto a los municipios con mayor y menor población cursando estudios de nivel superior, con 8% de jóvenes estudiando una carrera universitaria. La realidad actual en este municipio se caracteriza por la nula existencia de datos de páginas oficiales y becas a nivel universitario brindadas por el municipio: únicamente hay un porcentaje de 0.7% correspondiente a instalaciones universitarias de sector privado, lo que habla de pocas oportunidades para los y las jóvenes de continuar con estudios superiores. Debido a estas carencias contextuales, tienden a buscar oportunidades fuera del municipio para continuar sus estudios. En este sentido, es importante destacar que aquellos que salen del municipio suelen ser quienes cuentan con solvencia económica para hacerlo; al respecto, se estima que el 50.9% de la población del municipio se encontraba en situación de pobreza (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL] & Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2010), este dato señala una solvencia económica insuficiente de más de la mitad de la población; dicho motivo podría ser la razón por el cual los y las jóvenes franciscorinconeses desertan del sistema educativo en la etapa superior. Existen, además otras razones por las cuales los y las estudiantes toman la decisión de desertar del sistema educativo, probablemente son: la

influencia familiar, las motivaciones internas, el contexto, la orientación vocacional y el autoconcepto académico. Estas son algunas de las variables que se analizarán en el presente estudio.

2. TEORIA

En el 2010 según los datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el estado de Guanajuato existía una media de edad de 24 años lo que supondría, en edad escolar, una población cerca de finalizar la educación superior (INEGI, 2010). La población en el municipio de San Francisco del Rincón es de 113,570; dentro de este total, se encuentra un 27.7% mujeres y un 27.5% hombres que se ubican en un intervalo de edad de entre 15 a 29 años de edad, según cifras del 2010 (INEGI, 2010). San Francisco se divide en 10 zonas: la cabecera municipal, San Cristóbal, San Ignacio de Hidalgo, El Maguey, San Roque de Montes, El Mezquitillo, San Roque de Torres, Peñuelas, Barrio de Guadalupe y Jesús del Monte.

Algunas proyecciones realizadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 2010 reflejaban que en el año 2014, la población en Guanajuato para cursar el nivel superior sería de 753, 987, registrándose un aumento aproximado del 1% cada año en esta población (Consejo nacional de población, 2010). De acuerdo con datos arrojados por el INEGI, Guanajuato cuenta con un 28.3 % de universidades públicas y con 71.7% de universidades privadas, esto equivale a 195 particulares y 77 públicas en todo el estado. Las instituciones públicas albergan 56,189, mientras que las particulares albergan 43,717, la sumatoria de ambas cantidades nos da un total de 99, 906 jóvenes que se encontraban en el ciclo 2012-2013 estudiando la universidad; es decir que un total de (639,427) jóvenes en el año 2012 no están estudiando la universidad de acuerdo a la proyección propuesta por el Consejo Nacional de Población que supone una población total de edad universitaria de 739,333.

Debido a la prevalencia de este problema es que se busca conocer los motivos existentes en los jóvenes para la deserción escolar en el estado de Guanajuato, sobre todo en el municipio de San Francisco del Rincón. Respecto a las motivaciones, Zárate y Socha (2009) plantean un nivel de incidencia mayor de deserción en lo que respecta a las motivaciones de orden personal, abordando factores como la conducta, los sentimientos y características del estudiante; en lo que corresponde a lo académico se centran en la falta de orientación vocacional y una deficiente formación anterior, planteado como autoconcepto académico y orientación vocacional; en lo socioeconómico ellas plantean la precariedad de la familia (Zárate, 2009). Como proponían las autoras la deserción presenta mayor incidencia dependiendo de las motivaciones del estudiante. Las motivaciones surgen como resultado de una necesidad, la cual incita a una persona a la acción, éstas pueden ser fisiológicas o psicológicas o sociales. Así motivación surge del deseo por satisfacer una necesidad (Montico, 2004).

Reeve (2010) ha definido tres grupos de necesidades, a saber: fisiológicas, psicológicas y sociales. Las necesidades fisiológicas, comprenden las necesidades de orden biológico, como la sed, el hambre, el sexo, defecar, etc. Las necesidades psicológicas, aluden, según Reeve, a la búsqueda de autonomía, competencias, afinidad y vinculación; se habla de autonomía cuando los intereses, las preferencias y los anhelos de una persona determinan sus decisiones de participación en actividades específicas; la competencia, por su parte refleja el deseo por ejercer nuestras capacidades y habilidades con el fin de dominar retos y desafíos que la vida nos presenta; la afinidad, conlleva aceptación, ser valorados, reconocidos, que los demás se sientan interesados sinceramente por nosotros y además que el otro busque eso mismo de nuestra parte; finalmente la necesidad de vinculación en sentido emocional, refleja el deseo de sentirse conectado con otras personas (Reeve, 2010).

Las necesidades sociales, por su parte, comprenden el logro, la afiliación y el poder. El logro es la motivación que presenta el ser humano de querer desempeñarse según a un estándar de

excelencia, la conducta de logro responde a conductas continuas (Atkinson & Birch, 1978). La afiliación es la necesidad de pertenecer al grupo, de obtener por medio de la pertenencia sentimientos positivos. Por último el poder, que es el deseo por hacer que las situaciones, personas, etc. Se ajusten a nuestros ideales que sean como nosotros los imaginamos (Reeve, 2010). Las motivaciones se guían por lo que necesitamos, para entender el fenómeno de deserción es vital analizar necesidades psicológicas y sociales, pues éstas orientan a encontrar el sentido de la vida, gracias a ellas los seres humanos plantean metas, se superan a sí mismos, se relacionan y encuentran modelos a seguir, dirigiéndose con esto hacia el alcance de metas y objetivos.

Para poder comprender los factores que llevan a los y las jóvenes a la deserción escolar es importante conocer las motivaciones que se abordaran en el presente trabajo, las cuales están relacionadas con las necesidades psicológicas y sociales tales como: el autoconcepto académico, la orientación vocacional, el contexto, las motivaciones y la familia. Epstein (1974), así como Pichardo y Amezcua (2005) coinciden que el autoconcepto es un conjunto de conceptos con estructura interna y organizados jerárquicamente, implican una realidad compleja, formada por diversos autoconceptos más específicos, como el físico, el emocional, el social y el académico (Ferrer, 2010). El autoconcepto académico se define como la parte del sí mismo que se relaciona con el rendimiento académico y que sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela (Arancibia, Maltes & Álvarez, 1990). Como parte del autoconcepto académico, viene el reconocimiento de intereses, habilidades, priorizar necesidades, definición de metas, proceso de toma de decisiones y planeación del proyecto de vida. Un proyecto de vida integra lo personal y lo profesional; conlleva a la toma de decisiones, al estudio del proceso que lleva la persona para dicha decisión y a la evaluación de todos los aspectos personales, académicos, sociales, etc. Al proceso de acompañamiento en la planeación y evaluación de un proyecto de vida se le llama: orientación vocacional.

La orientación vocacional es un campo preventivo de carácter clínico, pedagógico, psicológico y educativo cuya finalidad es atender adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos que manifiestan confusiones a la hora de elegir una carrera, ocupación, estudios de cierta área, etc. La orientación vocacional puede desempeñarse en varios campos, como lo son escuelas, universidades, centros de orientación y salud mental, hospitales, servicios sociales, centros recreativos, entre otros (Müller, 2001).

Los aspectos básicos a considerar para la orientación vocacional son: el intelecto, esto debido a que para que un estudiante logre desempeñarse según el estándar a nivel superior necesita contar con ciertas habilidades de fluidez verbal, comprensión, habilidades numéricas, espaciales y mecánicas. Otro aspecto importante para llevar a cabo un proceso de orientación vocacional es el autoconcepto, para que el joven sea capaz de tomar una elección de carrera es necesario, que éste conozca sus habilidades y sus experiencias personales, motivándolo mediante el proceso a la potencialidad de sus aptitudes y capacidades de acuerdo con su zona de interés. La orientación vocacional no solo se encarga de situar al individuo en una ocupación, si no que se plantea el objetivo de acompañar al individuo en la elaboración de un proyecto de vida que tendrá la inclusión de todos los aspectos personales del sujeto, tanto en lo académico, laboral, social, cultural y familiar, haciendo que el ser humano piense en la autorrealización, en el planteamiento de metas a largo, corto y mediano plazo, además de que diseñará estrategias para el logro de dichas metas.

La orientación vocacional en México está joven, no existe un proceso vocacional delimitado con planteamientos específicos en todas las instituciones educativas, debido a esto es que se considera un factor importante en la deserción escolar, pues al concluir el nivel medio superior, los y las jóvenes se ven bombardeados de información acerca de las carreras; sin embargo, no se encuentran informados sobre lo que realmente son estas profesiones, ni si van de acuerdo a sus capacidades, intereses o sus experiencias de vida.

Tal como se estableció anteriormente las necesidades sociales serán una constante en la toma de decisión acerca de la deserción, la familia como principal actor social en la vida de las personas, es un elemento de suma importancia en el fenómeno de la deserción. Al respecto, Inda (2006) señala que “La familia, puede ser considerada como una célula social, una membrana que sitúa a los individuos en el interior y los relaciona al exterior con otros organismos semejantes, es lo que transforma al niño en adulto”. Estrada (2006), afirma que la familia es el sistema más significativo la vida de una persona, trasforma y predispone a vivencias específicas de la vida, la familia determina la forma en que se comporta una persona, fortalece sus decisiones, las reafirma, es el principal pilar de la sociedad y al ser así el ser humano espera cierto reconocimiento dentro del sistema familiar, además de cierto apoyo incondicional y el cubrimiento de necesidades.

Los grupos a los que pertenece un ser humano, tales como la escuela, los amigos, el trabajo, clubs sociales, deportivos o culturales, en cada uno de ellos, se generarán vínculos y experiencias que influirán en las decisiones de la persona, aun cuando la familia es el principal antecedente de desarrollo de decisiones y comportamientos, también la escuela determinará algunas de las decisiones. Las personas que un hombre o una mujer conocen durante su vida producirán un cambio y dependiendo de este, se desarrollan admiraciones y a su vez se encontrarán motivaciones externas que jugaran un papel de suma importancia a la hora de la toma de decisiones o bien cuando se trata de retomar o continuar con el alcance de las meta.

Para entender el fenómeno de la deserción en San Francisco del Rincón, con base en lo planteado por Zárate y Socha (2009), se consideran factores como la orientación vocacional, el autoconcepto académico, el papel de la familia, las oportunidades percibidas en el mesosistema como elementos que pueden dar luz a este fenómeno. Así, el objetivo del presente estudio es conocer las motivaciones presentadas por jóvenes de nivel medio superior en el último año de preparatoria para continuar o no con sus estudios, en un contexto sociocultural escaso de oportunidades.

Con base en lo anterior se plantea la pregunta de investigación que engloba la problemática del municipio: ¿Cuáles son los factores de riesgo de deserción presentes en los jóvenes de último año de preparatoria en el municipio de San Francisco del Rincón?

3. PARTE EXPERIMENTAL

Participantes:

Se realizó un muestreo no probabilístico con sujetos tipo de 17 a 21 años cursando el último año de la preparatoria en el municipio de San Francisco del Rincón, Guanajuato, realizando la aplicación del instrumento en dos preparatorias, recaudando una población total de 231 estudiantes, de los cuales 107 fueron mujeres y 118 hombres. La presente investigación es de tipo no experimental, de tipo transeccionales correlacional.

Instrumento:

Prueba ex post facto para la identificación de los factores personales de los y las jóvenes para abandonar sus estudios, compuesta por 35 reactivos, elaborados a partir de la teoría, en específico de los factores planteados por las autoras Zárate y Socha (2009), estos reactivos están divididos en tres factores que explican el porcentaje de varianza y presenta una confiabilidad alfa de Cronbach de .638.

Procedimiento:

Se asistió a dos escuelas pidiendo autorización para la aplicación del instrumento a los estudiantes de último año de preparatoria, siendo una preparatoria pública y una privada donde el nivel socioeconómico variaba, es importante mencionar que en la presente investigación se aseguró que la participación fuera anónima y voluntaria.

4. RESULTADOS

De acuerdo con los datos recaudados, se realizó un análisis estadístico para identificar las motivaciones que llevan a los y las jóvenes a la deserción escolar a la hora de iniciar el nivel superior obteniendo los siguientes resultados:

En la Tabla 1 se puede observar una correlación entre el factor autoconcepto académico y el factor de motivación al logro, el primero incluye aspectos de tipo académico tales como “cumpló mis tareas bien”, “me considero buen estudiante” y “sé cuándo es hora de divertirme y cuando hora de estudiar”, el segundo abarca aspectos de visión al futuro tales como; “mis metas son lo más importante”, “alcanzaré mis metas cueste lo que cueste”, “deseo continuar mis estudios” y “pienso en mi futuro vocacional”, de igual manera se encontró que existe una correlación entre la motivación al logro y la orientación vocacional, este factor contiene reactivos acerca de la asistencia a ferias de profesiones y la realización de pruebas vocacionales, así como también la posible postergación de las tareas en las y los jóvenes.

Tabla 1

| <i>Correlaciones Entre Autoconcepto Académico, Orientación Vocacional y Motivación al logro</i> | | | |
|---|------------------------|------------------------|--------------------|
| | Autoconcepto Académico | Orientación Vocacional | Motivación a Logro |
| Autoconcepto Académico | 1 | -.036 | .222** |
| Orientación Vocacional | -.036 | 1 | .226** |
| Motivación a Logro | .222** | .226** | 1 |

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 2 se pueden observar diferencias significativas en el factor de motivación al logro con relación al contexto, esto quiere decir que existe en los participantes diferencias en cuanto a la percepción de oportunidades en San Francisco del Rincón, Guanajuato, percibiendo menos oportunidades dentro del municipio los y las jóvenes con mayor motivación al logro en comparación con los que se percibieron con menor motivación al logro, ya que este último grupo percibe más oportunidades.

Tabla 2.

Diferencias Entre Autoconcepto académico, Orientación Vocacional y Motivación al Logro a Partir de la Percepción de Oportunidades en el Municipio de San Francisco del Rincón, Guanajuato.

| | | N | Media | SD | F | Sig. (P) |
|------------------------|---------------------------|----|-------|-----|------|----------|
| Autoconcepto académico | Totalmente desacuerdo | 68 | 3.97 | .60 | .48 | .69 |
| | Desacuerdo | 69 | 3.96 | .55 | | |
| | Ni acuerdo, ni desacuerdo | 53 | 3.85 | .47 | | |
| | De acuerdo | 36 | 3.93 | .58 | | |
| Orientación vocacional | Totalmente desacuerdo | 68 | 2.69 | .87 | 2.19 | .089 |
| | Desacuerdo | 64 | 3.06 | .86 | | |
| | Ni acuerdo, ni desacuerdo | 52 | 2.91 | .78 | | |
| | De acuerdo | 35 | 2.89 | .85 | | |
| Motivación al logro | Totalmente desacuerdo | 69 | 4.36* | .56 | 3.13 | .026 |
| | Desacuerdo | 70 | 4.16 | .62 | | |
| | Ni acuerdo, ni desacuerdo | 51 | 4.15 | .71 | | |
| | De acuerdo | 35 | 3.98* | .61 | | |

***La diferencia es significativa cuando $p < .05$*

5. CONCLUSIÓN

Tomando como punto de referencia el trabajo de Zárate y Socha (2009), las cuales plantearon una evaluación de diferentes tipos de factores personales, académicos, socioeconómicos, institucionales y culturales. Los factores de tipo personal incluían proyectos de vida no definidos, adaptabilidad al medio universitario, falta de responsabilidad y autonomía en la vida universitaria, eventos negativos de la vida universitarios, problemas de adaptabilidad, personalidad y carácter del estudiante, en lo que respecta a lo académico ellas consideraron aspectos tales como bajo rendimiento académico, poco sentido de pertenencia para con el programa académico, formación académica previa, inadecuados métodos y hábitos de estudio y orientación vocacional. En cuanto a los factores socioeconómicos las autoras toman en cuenta sistemas de financiación, trabajo y estudio al tiempo, auto sostenimiento, situación laboral de los padres, situación económica de los padres, situación económica del estudiante, conflictos familiares, sostenimiento familiar, separación o distanciamiento de padres y familiares, entorno social, influencia de los pares y origen cultural del estudiante. Los factores institucionales, abordaban cosas como perdida de la universalidad, políticas institucionales de evaluación docente, orden público, flexibilidad de horarios, aplicación de metodologías y pedagogías docentes. De acuerdo con estos factores es que se realiza el instrumento tomando como punto de partida factores como el autoconcepto académico y orientación vocacional siendo de tipo académico, motivación al logro encontrándose como un

factor de tipo personal y por último el contexto en específico la perspectiva acerca de las oportunidades en el municipio entrando dentro del grupo de lo socioeconómico. Los resultados obtenidos en la presente varían de acuerdo a los reactivos que integran un factor, en contraste con lo obtenido por las autoras, se analizaron nuevas perspectivas que ayudan a la comprensión de las motivaciones hacia el logro y factores ya abordados tales como la orientación vocacional y el autoconcepto académico, además de la realización de un análisis que evalúa los factores con la percepción de oportunidades en el municipio, esta evaluación es integrada en el presente estudio después de la observación y planteamiento de la realidad actual de San Francisco del Rincón, Guanajuato; donde en el año 2010, 50.9% de la población vivía en pobreza (SEDESOL & CONEVAL, 2010), y además existe un porcentaje de 0.7% perteneciente a las instituciones universitarias, las cuales son parte del sector privado, habiendo pues 0% de universidades públicas en el municipio. En Guanajuato, en el 2012 aproximadamente 639,427 jóvenes en edad para estudiar la educación superior no lo hacían, la CONAPO en el 2010 proyecta una posible cantidad de 739,333 jóvenes para el año 2014, aptos para cursar el nivel superior según el grupo de edad, analizar las cantidades anteriores es preocupante pues aunque existan diferencias de años en cuanto a su publicación, la diferencia entre los jóvenes que son aptos para estudiar la universidad y no lo hacen no es muy diferente que los que serán aptos en algunos años.

Al realizar las pruebas y análisis estadísticos necesarios se observaron ciertas correlaciones y diferencias relacionadas con la toma de decisiones para continuar o no los estudios superiores, los resultados reportan una correlación entre el factor motivación al logro y autoconcepto académico, indicando un aumento de uno respecto al otro y una disminución, es decir que entre mayor sea el autoconcepto académico mayor motivación al logro, en contraste entre menor autoconcepto académico menor motivación al logro, este comportamiento dependiente también se encontró en el factor de orientación vocacional con motivación al logro, que indica que entre mayor orientación vocacional mayor motivación al logro hay y viceversa.

En lo referente al contexto se encontraron diferencias significativas entre las y los jóvenes con mayor motivación al logro con respecto a las oportunidades que perciben en el municipio, resultando que aquellos(as) estudiantes que presentan mayor motivación al logro son aquellas que perciben en el municipio menores oportunidades para continuar sus estudios, es decir que perciben la realidad actual de San Francisco del Rincón en materia de oportunidades a nivel superior, sin embargo aquellos participantes que presentaron menor motivación al logro percibieron en el contexto mayores oportunidades para continuar sus estudios, es decir que estos últimos perciben la situación actual del municipio de manera positiva, por lo que es posible que se conformen con lo que existe en el medio y no salgan en busca de mejores oportunidades para continuar con sus estudios a nivel superior en contraste con aquellos y aquellas jóvenes con mayor motivación al logro quienes probablemente busquen oportunidades más allá de lo que les ofrece el contexto para lograr con esto sus metas y objetivos a futuro.

En conclusión se constata lo presentado en la hipótesis de las autoras acerca de los factores que pueden estar presentes en la deserción escolar en los y las jóvenes, sin embargo en el presente trabajo se explora un factor nuevo que es la motivación al logro dándosele un papel significativo en el comportamiento de los y las jóvenes a la hora de la toma de decisiones acerca de su proyecto de vida a corto o largo plazo y por ende responde a una pregunta planteada por ellos(as) mismos en la etapa que se encuentran (el último semestre de la preparatoria) ¿continuo o no con mis estudios universitarios?

BIBLIOGRAFÍA

1. Aviña, C. (2000). Origen de la educación superior mexicana. Revista electrónica sinéctica, 17, 52-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933007>.
2. Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea ediciones.
3. Delval, J. (1996). Los fines de la educación. Madrid: Siglo XXI.
4. Ferrer, J. v. (2010). El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: estudio de casos. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de los Andes, Venezuela.
5. Gómez, B. (1995). La toma de decisiones y la indecisión vocacional. En F. Rivas, Manual de asesoramiento y orientación vocacional (275-305). España: Síntesis
6. Subsecretaría para el Desarrollo Educativo, Dirección General de Política educativa y Dirección de Evaluación (2013). Indicadores sociodemográficos y cifras educativas del estado de Guanajuato. Recuperado de: http://slidegur.com/doc/12897/estatal_sept_2013---secretar%C3%ADa-de-educaci%C3%B3n-de-guanajuato
7. Inda, L. E. (2006). El ciclo de la familia. México: Debolsillo.
8. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Asistencia escolar. Recuperado de Cuéntame de México: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
9. Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria ¿una necesidad pedagógica?. Ciencia, docencia y tecnología, 29, 105-112. Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf
10. Müller, M. (2001). Descubrir el camino: nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional. Buenos Aires, Argentina: Bonum. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=G6wTrPR2rMQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
11. Papalia, D. (2004). Desarrollo humano. México: McGraw Hill
12. Ramos, L. A. (Mayo de 2014). Observatorio ciudadano de León. Recuperado de Observatorio ciudadano de León: <http://www.ocl.org.mx/el-abandono-escolar-un-riesgo-para-nuestra-juventud-leonesa/>
13. Rangel, A. G. (1983). La educación superior en México. México: El Colegio de México.
14. Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: Mc Graw Hill.
15. Rivas, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. España: Síntesis
16. Secretara de Desarrollo Social y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2010). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. San Francisco del Rincón. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Guanajuato_031.pdf
17. Zárate, S. (2009). Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander. Tesis de licenciatura. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.

INFLUENCIA DE LA PSICOLOGIA DEL COLOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ruth Maria Zubillaga Alva, Martha Filomena Muñoz Fajardo, Francisco Javier Lopez Cerpa

CUCEA Universidad de Guadalajara

RESUMEN

La psicología del color en el desarrollo de los individuos resulta significativo en el inconsciente de como capta la sensación de los espacios educativos, el cual tiene influencia en el estado de ánimo o actitud de los mismos en su desarrollo e interacción; y que se puede vincular con estilos de aprendizaje de los estudiantes ya sea en el entorno presencial o virtual; buscando la aplicación de las diversas herramientas tecnológicas y didácticas que capten su atención y que a su vez también le ayuden a construir su propio conocimiento pues el color es individual y uno mismo le adjudica significados pasivos o activos .

J.C. Sanz (2009) refiere que estas reacciones emocionales ante la percepción del color serían las que contribuirán a darles sus significados primarios.

Pues el color es capaz de estimular o deprimir, con colores se favorece una sensación térmica y también se puede tener impresión de orden o desorden. Se identifica al color con lo masculino y con lo femenino, con lo natural y con lo artificial. El color, por tanto, no sólo es sensación, sino que básica y principalmente es emoción. Sus atributos como significantes son apreciados por diversos ámbitos en el área de estudios como publicistas, diseñadores, decoradores, científicos, políticos agentes sociales y laborales así como por educadores utilizando en la actualidad más recursos infográficos en su proceso de enseñanza aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Desde una visión global orientar como docente a los estudiantes en una acción del proceso educativo, implica diversos factores, puesto que los individuos desarrollan la capacidad de aprender de varias formas pero integrando siempre las capacidades cognitivas, emocionales y simbólicas adaptándose a un contexto social y en donde el área psicológica tiene un lugar importante en nuestro cerebro, pues en él, se establecen conexiones neuronales y sensaciones que cuantas más sean las conexiones cerebrales y las habilidades sensomotrices, mayores y mejores serán las entradas de información.

La unión de la psicología y los colores provocan en el individuo el generar a un ambiente que puede condicionar la comunicación a través de elementos visuales del entorno donde estos pueden influir en el comportamiento, pues el ambiente natural, la geografía de cada lugar, condicionan en gran medida la forma de expresarse o de actuar.

Pues el color es *“la sensación producida por los rayos luminosos que impresionan los órganos visuales y que depende de la longitud de onda”*. Este es un elemento subjetivo e indispensable que presenta la naturaleza y los objetos creados por el hombre, en conjunto nos dan una imagen completa de la realidad. (R.A.E,2012)

Pues en el entorno social desde la familia se etiquetan colores para indicar hasta el género, y posteriormente se da una acción marcada en los años subsecuentes en la parte mercadológica que provoca la propia sociedad, siendo que los colores influyen en sus emociones en una vía persuasiva a través de señales visuales así como la toma de decisiones.

Asimismo al estar en un entorno educativo en los diversos niveles se reciben mensajes a través de la transmisión de datos e información que son proporcionados por el profesor y que los estudiantes inmediatamente vincularán con un conjunto de significados, situaciones, circunstancias o conocimientos; las cuales pueden ser bien positivas o no conforme al espacio e infraestructura del lugar, el matizado y diseño del mismo.

2. TEORÍA

El filósofo Aristóteles (384 - 322 AC) definió que todos los colores se conforman con la mezcla de cuatro colores y además otorgó un papel fundamental a la incidencia de luz y la sombra sobre los mismos. Estos colores que denominó como básicos eran los de tierra, el fuego, el agua y el cielo. Siglos más tarde, Leonardo Da Vinci (1452-1519) definió al color como propio de la materia, adelantó la siguiente escala de colores básicos: primero el blanco como el principal ya que permite recibir a todos los demás colores, después en su clasificación seguía amarillo para la tierra, verde para el agua, azul para el cielo, rojo para el fuego y negro para la oscuridad, ya que es el color que nos priva de todos los otros. Con la mezcla de estos colores obtenía todos los demás, aunque también observó que el verde también surgía de una mezcla.

El ojo humano distingue unos 10.000 colores y estos se emplean también sus tres dimensiones físicas: saturación, brillantez y tono, para poder experimentar la percepción. El círculo cromático se divide en tres grupos de colores primarios, con los que se pueden obtener los demás colores. El primer grupo de primarios según los artistas diseñadores: amarillo, rojo y azul. Mezclando pigmentos de éstos colores se obtienen todos los demás colores. El segundo grupo de colores primarios: amarillo, verde y rojo. Si se mezclan en diferentes porcentajes, forman otros colores y si lo hacen en cantidades iguales producen la luz blanca. El tercer grupo de colores primarios: magenta, amarillo y cyan. ((Otto & Olaf y Nacho Martí, 2008)

Si se habla de la historia del color se puede empezar a contar con Isaac Newton y su Teoría de la Refracción de la Luz donde supone que los colores nacen a partir de ella; esta teoría fue comprobada con el famoso experimento donde proyecta un filo de luz en un prisma triangular de vidrio y éste a su vez refleja los colores del arcoíris.

Wassily Kandinsky en su obra de lo espiritual en el Arte (Eulaido Ferrer, 2000, Pág. 90), da a conocer que la mente humana esta entrenada para asociar forma con color instantáneamente, es decir cuando vemos un objeto nuestro inconsciente lo dota del color más simbólico, como manzana- rojo, cielo- celeste, sol- amarillo.

Por lo que cuando se busca la interpretación del color cada vez que se recibe un mensaje, este se está percibiendo la transmisión de un grupo organizado de datos e información, que inmediatamente vinculará con un conjunto de significados, situaciones, circunstancias o conocimientos hasta emitir una respuesta. En este proceso de la percepción permite ubicar el mensaje dentro de un contexto real que facilita su interpretación para darle un significado único.

En consecuencia, el contenido del mensaje se traduce en un hecho objetivo que descodifica el contenido para operar el reconocimiento de la información vertida y su utilidad en la formación de una opinión de cada individuo.

Eva Heller (2008) ofrece un nuevo enfoque para la interpretación del color en nuestra vida; su investigación propone que los colores y los sentimientos no se combinan de manera accidental,

sino que actúan según el contexto y la historia individual de cada uno a través del tiempo y que más que ser sólo un fenómeno óptico son fenómenos de comunicación sociales.

La interpretación del color es parte de nuestro sentido de la vista y como tal, único y particular. Al no existir ojos, ni cerebros iguales, cada ser humano ve los colores de un modo diferente, aunque muy similar si no se sufre ninguna anomalía.

Es por ello que existen características cruciales del ser humano a través de su desarrollo así como la percepción de la psicología del color. En la primera etapa del desarrollo que empieza desde el nacimiento y posteriormente sigue la etapa de la infancia, en donde se desarrollan habilidades motoras finas y gruesas en esta etapa el aprendizaje fisicomotor, esto requiere preparación, actividad, atención y retroalimentación; pues en estos años acontecen cambios importantes en el desarrollo cognoscitivo; los niños desarrollan la capacidad de la representación simbólica, la transformación de gente, hechos y objetos físicos y simbólicos mentales, que vuelven más complejos sus procesos de pensamiento y permite el desarrollo de conceptos como el del orden cronológico. El pensamiento, la memoria y la solución de problemas son diferentes que los niños mayores, en cuanto a su memoria son buenos reconociendo y malos recordando, poseen estrategias de memorización elementales relacionados con el significado, secuencia y función.

En la adolescencia es una de las etapas más difíciles del ser humano; esta es cuando se deja atrás la niñez para hacerse adulto, esto suele transcurrir a partir de los 11 a los 14 años en promedio y las características de esta edad son fáciles de adivinar, ya que el niño se convierte en hombre o mujer, asimismo se producen muchos cambios en su cuerpo y necesitan respuestas, información que toda persona debe tener y que en primer lugar irán a consultar a sus amigos, no a los padres, la parte de la psicología social cobra mayor importancia, pues hay que saber hablar y escuchar a los adolescentes y enfrentar el mundo de ellos para posteriormente llegar a un desarrollo como adultos; ellos a través del color manifiestan y símbolos manifiestan sus ideas y su pensamiento operacional formal, que permite el razonamiento abstracto separado del medio concreto. Conforme el desarrollo cognoscitivo avanzan hacia las operaciones formales, los individuos se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que realizan ellos y los demás. La solución de estos conflictos ayuda a los individuos a labrarse una nueva identidad y que esta capacidad de elaborar razonamientos morales avanzados también está vinculada a las mejores habilidades cognoscitivas; en esta etapa de la juventud que comprende entre los 18 y 25 años se tiene más claro, el objetivo de que serán en su vida futura

Aunado esto a la vinculación con la psicología del color funciona a través de los eventos que vivimos día tras día y a la educación que nos imparten desde muy pequeños, por ejemplo sabemos que el color rojo, tiene que ver con prohibición, un semáforo o una señal de prevención; el color verde generalmente es asociado a las plantas como parte de la naturaleza, a la vida, a lo ecológico, al dinero, el color negro es asociado a la ausencia de la luz, a la elegancia, a la muerte, al duelo y así otros colores a objetos o circunstancias con los que el ser humano interactúa constantemente; esto a través de hacer uso de la Infografía en algunos casos, siendo esta una combinación de imágenes sintéticas, explicativas y fáciles de entender y textos con el fin de comunicar información de manera visual.

El color comunica hechos e ideas en forma rápida y permite desarrollar modelos mentales eficientes y factibles si se siguen las siguientes pautas: simplicidad, consistencia, claridad y lenguaje del color.

La simplicidad es importante en el diseño de interfaces a color; los cuatro colores fisiológicamente primarios son el rojo, el verde, el amarillo y el azul. Estos colores son fáciles de aprender y recordar. Vinculando significados prácticos e intuitivos a estos colores simples cuando se diseña una pantalla, el diseñador de la interfaz enriquece el desarrollo del usuario con un modelo mental efectivo.

Por otro lado la consistencia es vital al asignar significados a los colores; el orden intuitivo de los colores puede ayudar a establecer consistencia intuitiva en el diseño, el orden espectral y perceptual rojo, verde, amarillo, azul puede guiar el orden de los conceptos vinculados a los colores. El rojo es primero en el orden espectral y se enfoca en el frente, el verde y el amarillo se enfocan en medio, mientras que el azul se enfoca en el fondo.

La claridad es también una pauta importante para usar el color, se han realizado experimentos que han mostrado que el tiempo de búsqueda para encontrar una pieza de información es disminuido si el color de esta pieza es conocido por anticipado, y si el color sólo se aplica a esa pieza. El uso claro y conciso del color puede ayudar a los usuarios a encontrar piezas de información más rápidamente y más eficientemente. El aprendizaje puede ser grandiosamente aumentado con el color. El color ha probado ser superior al blanco y negro por la efectividad en el tiempo de proceso de información y por el rendimiento de memoria.

El utilizar códigos de color en mensajes para el usuario podría reducir grandemente la mal interpretación y las respuestas incorrectas. El rojo es un buen color para alertar a un usuario hacia un error. El amarillo es apropiado para un mensaje de advertencia, y el verde para mostrar un progreso positivo. El usar verde para mensajes de error y el rojo para mensajes de estado positivo sólo conducirá al usuario a mal interpretaciones y a frustraciones.

De hecho cada color ejerce sobre la persona que lo observa una triple acción:

- 1) Impresión- al que lo percibe, por cuanto que el color se ve, y le llama la atención.
- 2) Expresión- cada color al manifestarse, expresa un significado y provoca una reacción y una emoción diferente en cada persona
- 3) Construcción - todo color posee un significado propio, y adquiere el valor de un símbolo, capaz de comunicar una idea, ya que los colores frecuentemente están asociados con estados de ánimo o emociones.



Figura 1 Círculo cromático de los Colores)

Fuente <https://profecaevp.wordpress.com/2015/04/05/teoria-del-color/>

Por ejemplo se han realizado diversos estudios se dice que las personas que visten de color rojo, pueden percibirse más atractivas llamando la atención de miradas. Tanto el color rojo como el color naranja y en ocasiones combinado con el color amarillo, se prestan para llamar la atención en los niños y estimular el apetito en ellos.

El amarillo es uno de los colores más utilizados para estimular el apetito, grandes empresas de comidas rápidas lo utilizan; así como restaurantes, ya que aparte de abrir el apetito, el exceso de este color causa fatiga en las personas, haciendo que se marchen y desocupen el lugar para nuevos clientes y sean breves en el establecimiento.

En la imagen o apariencia física de las personas el vestir de color negro, te hará ver delgado, elegante y muy sofisticado; esto visualizando de manera positiva y con depresión o luto de acuerdo a ciertas culturas en el sentido o negativo.

En espacios físicos si donde se habita es pequeño el aplicar el decorado de color blanco es la elección apropiada para dar sensación de espacio y profundidad al ambiente no muy amplio, además de que da una sensación de limpieza y paz.

Se dice que los colores preferidos por la mayoría de los hombres son el azul, rojo y el negro; pues tanto el azul como el negro lo utilizan en su vestimenta y el rojo y negro son colores que les son agradables a la vista en ciertos objetos como el automóvil.

Por otro lado los colores más representativos para llamar la atención y crear un llamado a la acción son señales de seguridad, en las organizaciones se hace uso de estos colores.

El color azul es el más utilizado por las marcas más importantes del mundo; por ejemplo el Logotipo de Facebook es azul, esto es debido a que su creador Mark Zuckerberg sufre de daltonismo y el color azul es el que mejor distingue. Cabe mencionar que este color expresa profesionalismo, conocimiento, seriedad y confianza, es un color utilizado para convencer a las personas a depositar su confianza, es por ello que es utilizado en gran forma por empresas del sector bancario y de la salud, así como de productos medicinales y tecnológicos y se dice que también evoca libertad y formalidad, desde la infancia la sociedad etiqueta este color al género masculino.

Para la psicología del color; el rojo, expresa peligro, atracción, pasión, dinamismo, calidez y agresividad, y aunque es un color que puede causar fatiga en las personas, es utilizado en muchas partes, puesto que está asociado con el fuego, la sangre, la temperatura, y el concepto alerta o peligro. Es utilizado en su gran mayoría en marcas de consumo humano y en marcas que quieren influir dinamismo en las personas, así como lo utilizan en logos de establecimientos de comida rápida, alimentos, señalética preventiva y hasta con marcas relacionadas con el sector automotriz.

Otro de los colores primarios, así como el azul y el rojo; es el color amarillo este expresa relajación, naturaleza, frescura y dinamismo y alegría, este color está relacionado con la naturaleza, la vida y la salud, su tonalidad de color hace que al verlo lo asociemos con las plantas, asimismo con alimentos de comida rápida, la naturaleza y el dinero ya que este color es muy simbólico en estos objetos.

El color verde que es un color secundario de la combinación del azul y el amarillo, expresa relajación, naturaleza, frescura y dinamismo, está también es relacionado con la naturaleza, la vida y la salud, su tonalidad de color hace que al verlo lo asociemos con las plantas, la naturaleza y el dinero ya que este color es muy simbólico en estos objetos, así como en espacios educativos en los niveles básicos y en hospitales, pues genera emociones de tranquilidad y serenidad.

Por otro lado el color naranja; está asociado al igual que el color amarillo al dinamismo, juventud, alegría y diversión, este color muy utilizados en productos dirigidos a personas con actitud alegre, divertida y de pensamiento juvenil, es por eso que grandes marcas dirigidas a público infantil y juvenil en donde se utilizan este color en sus logotipos así como en el ámbito de la innovación y la modernidad.

Otro color es el púrpura, este puede expresar lujo, realeza, sabiduría y creatividad, es un color asociado a lo espiritual y psíquico, utilizado en marcas centradas en contenidos de entretenimiento, lujo y fantasía; este es un color mixto que se origina del al mezcla del color azul y rojo, también tiene símbolos extremos como el poder y la humildad.

El significado en la sociedad del color rosa lo asocian a la feminidad, además de expresar lujo, realeza, sabiduría y creatividad, es un color asociado a lo espiritual y psíquico, así como el color púrpura el rosa es utilizado en marcas centradas en contenidos de entretenimiento, lujo y fantasía en las niñas provocando emociones de delicadeza inocencia y romanticismo; este color también la asocian a las flores como parte de la naturaleza

El color café o marrón, expresa confortabilidad, humildad y equilibrio, este es asociado a productos como el chocolate, el café, la tierra, la madera y al otoño, muchas personas lo asocian con la experiencia, lo acogedor y lo anticuado, se le considera el color de lo feo y lo antipático.

El gris es un color neutro, sin carácter y sin fuerza, donde el blanco se ve sucio y el negro se ve débil, y que no viene a representar el término medio entre ambos, sino la mediocridad y la medianía; a veces puede parecer claro, y otras oscuro, pero siempre está buscando la adaptación, y no en su propia tonalidad, sino en función de los colores que lo rodean, una falta de personalidad que lo asocia irremediamente situaciones de inseguridad, el conformismo y la indiferencia; pero en forma positiva se percibe como un color de compromiso, se asocia con el conocimiento, practicidad, estabilidad, sabiduría, riqueza, madurez, seguridad y fiabilidad.

El significado del color blanco, expresa limpieza, sencillez, lo puro, lo bueno, la suavidad, el vacío y la ausencia de todos los colores, es un color utilizado en ambientes estrechos o de poco espacio para dar sensación de amplitud en estos ambientes carentes de espacio, este se observa en instituciones educativas, hospitales ente otros.

En el caso del color negro, es muy contradictoria, pues expresa la elegancia, lo sofisticado, lo malo y lo simple, también es asociado con la muerte la oscuridad y la noche.

3. PARTE EXPERIMENTAL

En los estudiantes a nivel licenciatura de las áreas económico administrativas se ha trabajado con ellos en el desarrollo de habilidades directivas con diversos temas como el de trabajo en equipo, liderazgo, inteligencia emocional, toma de decisiones y psicología del color entre otros por lo que en su forma de vestir, en su aprendizaje al desarrollar tareas o actividades en el aula manifiestan como se encuentra su estado de ánimo así como que tanto esto influye para recibir información y aprender; porque no todos los alumnos aprenden de la misma manera, pues aquí sería importante referir que la generación del color; pues depende de varios factores cual es su bagaje cultural desde la familia como se había mencionado que influye, sus preferencias de agrupamiento, la condición ambiental y las técnicas de exposición y colores son importantes. Una técnica para identificar como reaccionan ante la toma de decisiones es la de los seis sombreros de Eduardo Bono

4. CONCLUSIONES

Al concluir el trabajo con los alumnos es significativo darse cuenta en el rol de profesor, como situaciones o el manejo que se desarrolle en el aula a través de los colores tiene un impacto significativo en como aprenden y como responden los estudiantes en diversas situaciones; además de que el espacio de trabajo sea el adecuado en la combinación de colores que permita la sensación de tranquilidad de amplitud y frescura.

El clima natural de donde se desarrolle el ejercicio del proceso de enseñanza aprendizaje y el nivel educativo, pues el tono o matiz, influyen así como la intensidad cromática o saturación conocida

también como pureza del color y la luminosidad que es la cantidad de luz reflejada por una superficie blanca depende de las condiciones de iluminación.

El tema de la psicología puede tomar diversas vertientes desde una perspectiva educativa, emocional, de salud, de marketing, de imagen entre otras y en cada una tiene particularidades significativas.

| Tipo | Pensamiento | Cómo funciona la persona generalmente |
|---|-----------------------|--|
|  | Hechos y cifras | Reflexiva objetiva, neutral, en términos de hechos, números e información; este sombrero, uno se concentra en los datos, analítico |
|  | Negativo, Objetivo | Destaca riesgos; analiza por qué un enfoque podría no funcionar. Es importante porque destaca los puntos débiles de un plan, permitiendo eliminarlos, modificarlos o preparar planes de contingencia, puede ser parecido al blanco y a la vez contradictorio |
|  | Creatividad | Creativa, empeñado en buscar alternativa, bajo el alero verde se desarrollan soluciones creativas. Esta es una manera de pensar, en que las ideas generalmente no se critican |
|  | Emociones y opiniones | Las personas responde a los problemas con la intuición, las reacciones viscerales, la emoción, o más impulsivas |
|  | Optimista y positivo | Estas personas generalmente son alegres y positivas, refiere al optimismo y cubre la esperanza y el pensamiento positivo y constructivo |
|  | Normativo | Esta característica es del meta-pensamiento, o sea reflexivo sobre el proceso de pensar. El rol del sombrero "azul" es mantener una visión general para saber qué tipo de pensamiento |

Fuente: Elaboración propia con datos de Eduardo Bono, seis sombreros para pensar, 2016

BIBLIOGRAFÍA

1. Arias B C (2010) La sensación, significado y aplicación del color, ISBN-13: 978-84-96774-52-9
2. De Bono E(2006), Seis sombreros para pensar, Editorial, Granica , Argentina
3. Dondis, D.A. (2000) Sintáxis de la Imagen, Introducción al Alfabeto Visual, Gustavo Gili, Barcelona,

4. CPU-e, Revista de Investigación Educativa E-ISSN: 1870-5308 cpu@uv.mx Instituto de Investigaciones en Educación México
5. España. Eliis, Ormros, Jeanne (2005) Aprendizaje Humano, Pearson Prentice Hall, México
6. Gómez David, (2013) Comunicación de marketing, Infografía
7. Gómez Perales P. Francisco et. Al (1994) *Revista Española de Pedagogía, El Color como estímulo didáctico en la educación general básica* Vol. 42, No. 166 (octubre - diciembre 1984), pp. 563-574
8. Ortiz H, G(2004) El significado de los colores , Editorial Trillas
9. Otto & Olaf y Nacho Martí,(2008) Diseño Gráfico, Index Book,ISBN: 978-84-96774-42-1
10. <http://aprendizajeyvda.com/2013/11/25/El-color-violeta>
11. <http://culturacolectiva.com/la-psicologia-del-color-segun-goethe/#sthash.XnlcJgwl.dpuf>
12. <http://educ-arte-jimdo.com/pl%3%a1stica-4%c2%BA-eso/Fundameteo> del Dise%3B10/PSICOLOG%3%ADA-DEL-COLOR
13. <http://www.elcolorcomunica.com/2012/01/vistete-con-colores-que-energizan-tu.html>
14. <http://networkincontraelparo.com/2016/12/18/psicologia-del-color-efectos-del-color-en-marca-personal>
15. <https://profecaevp.wordpress.com/2015/04/05/teoria-del-color/>

ANÁLISIS DE LOS RASGOS DE SALUD SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL MUNICIPIO DE GUANAJUATO

Sandra Josefina Arrona Luna², Miriam de Jesús Sánchez Gama^{1,2}, Juan Manuel Cisneros Abascal² y Leticia Chacón Gutiérrez¹.

¹Universidad De La Salle Bajío, Escuela de Educación y Desarrollo Humano. ²Universidad de Guanajuato, División de Ciencias de la Salud

RESUMEN

Diferentes conductas de riesgo amenazan el bienestar, la salud y la vida de los adolescentes que por lo general subestiman los riesgos asociados a su comportamiento por lo que es necesario desarrollar programas de educación y prevención adecuados a las características propias de la población a la que se dirigen. Apoyar el desarrollo saludable de los jóvenes implica fortalecer los rasgos que les permitan enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana, por lo que la finalidad este estudio fue describir la salud socioemocional de estudiantes de escuelas secundarias del Municipio de Guanajuato consideradas vulnerables por los altos índices de deserción, abandono escolar y conductas de riesgo. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Salud Socioemocional para secundaria a 2033 jóvenes de entre 13 y 16 años, inscritos en el ciclo 2015-2016 en cualquiera de los tres grados escolares. Este instrumento mide rasgos socioemocionales positivos que pueden incrementar el bienestar. Los resultados muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en los rasgos Creer en Otros ($p < 0.0001$), con base en diferencias en los factores Apoyo Familiar, Apoyo de Pares; Competencia Emocional ($p < 0.0001$), con base en Empatía y Autorregulación; la media más alta la obtuvieron las mujeres, excepto en Entusiasmo. No se encontraron diferencias significativas en los rasgos Creer en Sí Mismo (no hubo diferencias para ninguno de los tres factores que lo componen), ni en Compromiso con la Vida (en este caso sólo se encontró diferencia significativa en el factor Entusiasmo). Sobresale en nuestros resultados el bajo puntaje obtenido tanto por hombres como por mujeres en Autoconciencia, uno de los tres factores del rasgo Creer en Sí Mismo, lo que nos permite suponer, con base en otros trabajos publicados, que éste puede ser un foco para la intervención preventiva de fracaso escolar y otras conductas de riesgo.

1. INTRODUCCIÓN

El acudir a la escuela representa oportunidades para el desarrollo académico, social y personal; sin embargo, también genera cambios y estrés que pueden desencadenar comportamientos no adaptativos. Adicionalmente, deben considerarse los cambios propios del desarrollo del individuo y que están relacionados con sus propios procesos biológicos y con la dinámica familiar y de su entorno más cercano. En México hay evidencias de un incremento en problemas de tipo emocional y psicológico en estudiantes desde los niveles básicos hasta los universitarios que se manifiestan en la forma de reprobación, problemas de aprendizaje, abandono escolar, conducta violenta en la escuela, depresión, suicidio y otras conductas que representan un riesgo para su integridad o la de otros.

Se ha observado que los adolescentes suelen subestimar los riesgos sobre todo cuando está en riesgo su imagen social, por lo que se ha considerado necesario evaluar riesgos y promover

conductas saludables, así la salud y prevención son, en gran parte, un acierto tanto en el entorno escolar como en el familiar. No obstante, enfoques integradores de las teorías de desarrollo proponen abordar esta problemática desde un enfoque positivo, es decir, evaluando y fortaleciendo los recursos o activos positivos con que cuentan los jóvenes, como una estrategia de protección que incrementa la probabilidad de logros positivos y reduce la de conductas de riesgo. En este sentido, se han desarrollado diversas investigaciones que reportan una correlación positiva entre bajos niveles de varios de estos activos positivos y la presencia de conductas disociales. Por otro lado, a la configuración de varios de estos factores que representa una protección para el joven, se les ha llamado covitalidad. Para su evaluación, investigadores de la Universidad de California han desarrollado un cuestionario de salud social emocional (SEHS), que permite la evaluación de doce factores que conforman la covitalidad y que aplicado junto con otros instrumentos, puede dar cuenta de la correlación entre diferentes comportamientos y la fortaleza socioemocional de los estudiantes.

En este reporte, se presentan las características de una población de estudiantes de secundaria del municipio de Guanajuato, en cuanto a los doce factores que constituyen la salud social emocional, lo que se pretende sea una guía para el diseño de programas de prevención pertinentes.

2. TEORÍA

La salud mental ha sido definida por la OMS como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (WHO, 2011^a). Esta definición se planteó desde un enfoque positivo en congruencia con la definición de salud mental como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (WHO, 1950).

La pérdida de la salud mental o la presencia de enfermedades mentales se asocian con factores socio-demográficos tales como la pobreza, la educación, el empleo y la familia. Se ha reportado una asociación entre adversidad y clase de psicopatología (Medina-Mora, 2011), considerando dentro del concepto de adversidad la disfunción familiar, el maltrato, la pérdida de alguno de los padres, o adversidad económica y enfermedad física grave. De forma general, podemos considerar que la pérdida de la salud mental se asocia a factores biológicos, psicológicos y sociales, así como sus interacciones y puede ocurrir durante diferentes etapas de la vida. Es posible intervenir sobre estos factores a través de programas de promoción y prevención que deberán desarrollarse como un trabajo integral entre profesionales de diferentes disciplinas.

Se ha reportado que cinco de cada diez de las causas principales de discapacidad y muerte prematura en el mundo, se deben a condiciones psiquiátricas (WHO, 2004), que los trastornos mentales representan una gran carga psicológica, social y económica para la sociedad y que además aumentan el riesgo de enfermedades físicas, por lo que debe analizarse cuidadosamente la efectividad de las diferentes modalidades de intervenciones para disminuir la discapacidad debida a trastornos mentales y de conducta, que en general tienen limitaciones en cuanto a la efectividad. La prevención y la promoción son estrategias recomendadas por la OMS, como una inversión a mediano y largo plazo.

En México, en el año 2000 se encontró que en población de entre 18 y 65 años de edad, en zonas urbanas, el 28.6% presentó alguno de los 23 trastornos de salud mental de la Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS (CIE) alguna vez en su vida, el 13.9% lo reportó en los últimos 12 meses y el 5.8 reportó trastornos mentales durante los últimos 30 días. Los trastornos reportados con más frecuencia fueron de ansiedad (14.3%); por uso de sustancias (9.2%) y trastornos afectivos (9.1%). La región centro-oeste (en la que se encuentra el Estado de Guanajuato), fue la que presentó la más elevada prevalencia de trastornos en la vida (36.7%),

explicada por el elevado índice de trastornos por uso de sustancias; también se encontró en esta región la mayor prevalencia de trastornos afectivos en los últimos 30 días (Medina-Mora et al, 2003). La depresión es la enfermedad que tiene un mayor impacto en la calidad de vida y ello explica el que se reporte con el más alto porcentaje de discapacidad (6.4%). Acompañan a este trastorno, la violencia (2.9%), los trastornos por uso de alcohol (2.5%) y la esquizofrenia (2.1%) (Medina-Mora, 2011).

La Secretaría de Salud del Estado de Guanajuato reporta que los principales padecimientos mentales que se presentan en la población que acude a servicios de salud son la depresión y la ansiedad, así como los relacionados con accidentes, agresiones y suicidio (Secretaría de Salud, 2012), mismos que ocurren con más frecuencia en población joven. La Secretaría de Salud reporta que en León, son el alcohol, inhalables y tabaco, las drogas más consumidas y la edad de inicio de consumo es entre 10 y 19 años (88%) y el 77% de quienes las consumen tienen escolaridad de primaria o secundaria

Por otra parte, un diagnóstico estatal para la detección de factores de riesgo en el desarrollo de Trastornos de Conducta Alimenticia, aplicado por la Secretaría de Educación de Guanajuato a un total de 3,602 alumnos de 92 escuelas secundarias, reveló que el 25.04% correspondiente a 902 alumnos ya se preocupan por su figura y el 6.46% correspondiente a 233 alumnos presentan riesgo de desarrollar un trastorno de la conducta alimenticia. Adicionalmente, los datos registrados por la Secretaría de Salud revelan que durante el año 2014 se presentaron 126,926 embarazos de niñas en el estado. En estadísticas básicas de los casos de presunta violencia escolar registrados para el estado de Guanajuato ciclo 2013-2014, se observa que de un total de 12,134 escuelas, en 298 escuelas se presentan casos de presunta violencia, con un total de 385 casos, esto es el 2.46%. Los porcentajes de violencia por nivel académico se presentan de la siguiente manera: 56% en primarias, 32% en secundarias, 8% en bachillerato y 4% en preescolar y según datos facilitados por la Coordinación de Promoción y Atención a la Convivencia Escolar (PROACE) de la Secretaría de Educación de Guanajuato, se puede observar que durante el ciclo escolar 2013-2014, en las 5 escuelas a estudiar se presentaron 17 casos de embarazo, 39 casos de violencia, 41 casos de alcoholismo, 24 casos de drogadicción, 37 intentos de suicidio y 8 suicidios.

Considerando que el desarrollo de un individuo abarca desde la concepción hasta la edad adulta, ha sido estudiado desde diferentes enfoques e incluye diferentes procesos de adaptación multidireccionales y constituyen un proceso continuo a lo largo de toda la vida. Un desarrollo efectivo significa, desde un enfoque integrativo, el desarrollo de una personalidad con una estructura asociada a un sistema de mecanismos de auto-regulación que medien una adaptación transaccional exitosa; un desarrollo caracterizado por una dialéctica entre expresiones de estabilidad y cambio; una interacción entre los mecanismos de desarrollo dirigidos por la biología y aquellos guiados por la cultura; el desarrollo de un 'yo' como una función orquestada que coordina el desarrollo cognitivo, emocional y motivacional, organizando nuestras acciones y pensamientos; auto-regulación y resiliencia durante toda la vida; una personalidad como un sistema dinámico compuesto de varios elementos con varias propiedades y diferentes dominios; y procesar y evaluar los recursos con que se cuentan (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006).

Este enfoque teórico del desarrollo centra la atención en aspectos positivos de la salud mental, en contraste con la perspectiva tradicional de deficiencias, e incluye una serie de principios que definen al individuo a partir de los recursos con que cuenta o que puede desarrollar, en vez de problemáticas por resolver. Un aspecto clave es que se reconoce que la ausencia de factores de riesgo no asegura niveles altos de bienestar, mientras que poseen activos positivos, tienen una mayor posibilidad de alcanzar logros positivos y una menor probabilidad de tener conductas de riesgo o problemáticas (Lenzi, Dougherty, Furlong, Sharkey & Dowdy, 2015). Se debe aclarar que este enfoque no elimina del campo de visión los factores de riesgo, sino que propone un el desarrollo de investigación y práctica alternativo que identifica y promueve activos (o haberes) positivos.

Algunas investigaciones han reportado configuraciones generales de activos positivos que son efectivos en prevenir algunas conductas de riesgo y problemas emocionales en jóvenes, lo que puede llegar a constituir un modelo de protección (Scales, 1999; Edwards, Mumford, Shillingford & Serra-Roldan, 2007; Norton & Watt, 2014; Sheridan, Z., Boman, P., Mergler, A. & Furlong, M.J., 2016). A la concurrencia de varios activos positivos, se les ha denominado covitalidad (Weiss, King & Enns, 2002). Para la medición de los factores que conforman la covitalidad, Furlong y colaboradores desarrollaron un instrumento al que denominaron Cuestionario de Salud Socioemocional o SEHS (Furlong, You, Renshaw, Smith & O'Malley, 2013), mismo que ha sido validado en diferentes países (You, Furlong & Felix, 2015).

Los pocos estudios que se han desarrollado en México, evaluando la salud socioemocional de jóvenes, mantienen un enfoque basado en psicopatología y conductas disociales (Ruvalvaba, Salazar & Gallegos, 2012), reportando que escasas competencias para el manejo de estrés e interpersonales, predicen la presencia de conductas disociales. Por lo anterior y considerando los índices de problemáticas juveniles que en su mayoría son detectados en las escuelas y que hemos presentado con anterioridad, se considera necesario el describir las características socioemocionales de jóvenes mexicanos, en este caso guanajuatenses, para poder desarrollar programas preventivos pertinentes. Por lo anterior el objetivo de este trabajo fue identificar los factores y rasgos de salud socioemocional en estudiantes de cinco escuelas secundarias del municipio de Guanajuato que han sido identificadas por la presencia de conductas de riesgo, ya que estos podrían ser utilizados como factores de protección contra riesgos psicosociales.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Se realizó un estudio descriptivo, transversal en el que participaron estudiantes registrados durante el ciclo escolar 2014-2015 en alguna de cinco escuelas secundarias del municipio de Guanajuato, consideradas con alto grado de vulnerabilidad con base en los índices de deserción, abandono escolar y presencia de conductas de riesgo, de acuerdo con datos proporcionados por la Coordinación de Promoción y Atención a la Convivencia Escolar (PROACE) de la Secretaría de Educación de Guanajuato. La participación fue voluntaria y se realizó con la autorización y apoyo de los directivos y maestros tutores.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Salud Socioemocional-Secundaria (Furlong et al, 2013) y la aplicación fue grupal. Este cuestionario consta de 12 subescalas o factores, agrupados en 4 rasgos: creer en sí mismo, conformada por conciencia de sí mismo, persistencia, eficacia; creer en otros, conformada por apoyo en la escuela, coherencia familiar y compañerismo; competencia emocional, conformada por regulación emocional, empatía y control conductual y; compromiso con la vida, conformada por gratitud, entusiasmo y optimismo. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas.

Se aplicaron 2050 encuestas, sin embargo se descartaron aquellas que no habían sido completadas por lo que se incluyeron solamente 2,033.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y se realizó una comparación de los puntajes entre hombres y mujeres mediante un análisis de varianza para muestras no relacionadas con una $p < 0.05$.

4. RESULTADOS

De los 2033 participantes, el 51.4% fueron hombres y el 48.6% mujeres. Las edades de los participantes se ubicaron en un rango de entre 13 y 16 años. La edad de los estudiantes osciló entre los 13 y 16 años, de los cuales el 34.8% tenían 13 años; el 27%, 14 años; el 28.1%, 15 años y el 10.1 tenían 16 años. Por otra parte, el 48.2% cursaban el 1er. grado, el 27.2%, el 2do. grado y el 24.6% el 3er. grado.

Los puntajes promedio obtenidos por los participantes en cada uno de los rasgos y factores, se presentan en la tabla 1. Puede observarse que los puntajes más bajos se encuentran en las subescalas de Autoconciencia (2.75 ± 0.67), seguido por Autorregulación (3.02 ± 0.60). En cuanto a los rasgos, en el que se observa el puntaje más bajo es en Creer en sí (3.08 ± 0.44), mientras que el más alto fue Compromiso con la vida (3.60 ± 0.65).

Con relación a los cuatro rasgos analizados, encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en los rasgos Creer en otros ($H=3.30 \pm 0.5$; $M=3.5 \pm 0.5$) y Competencia emocional ($H=3.05 \pm 0.5$; $M=3.21 \pm 0.4$); también se observa una diferencia significativa en el factor general Covitalidad ($H=3.26 \pm 0.4$; $M=3.33 \pm 0.4$) (Tabla 2).

La comparación entre hombres y mujeres, de los 12 factores que conforman el SEHS-S, mostró diferencias significativas con una $p < 0.05$ en las escalas Apoyo familiar, Apoyo de pares, Empatía, Autorregulación y Entusiasmo, siendo en los primeros tres factores, el puntaje mayor el obtenido por las mujeres, mientras que para Entusiasmo, el puntaje mayor fue obtenido por los hombres, tal como se muestra en la figura 1.

| | Media | Desv. típ. |
|--------------------|-------------|-------------|
| CreerSí | 3.08 | 0.44 |
| Autoeficacia | 3.17 | 0.52 |
| Persistencia | 3.31 | 0.54 |
| Autoconciencia | 2.75 | 0.67 |
| CreerOtros | 3.37 | 0.50 |
| ApoyoFamiliar | 3.36 | 0.65 |
| ApoyoInstit | 3.40 | 0.64 |
| ApoyoPares | 3.35 | 0.80 |
| CompetEmoc | 3.13 | 0.47 |
| EvaluacionCogn | 3.16 | 0.58 |
| Empatía | 3.20 | 0.66 |
| Autorregulación | 3.02 | 0.60 |
| CompromVida | 3.60 | 0.65 |
| Gratitud | 3.51 | 0.61 |
| Entusiasmo | 3.64 | 0.87 |
| Optimismo | 3.66 | 0.84 |
| Covitalidad | 3.29 | 0.40 |

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los puntajes promedio obtenidos por la población general.

| | Creer en sí mismo | *Creer en otros ($p < 0.001$) | *Competencia emocional ($p < 0.001$) | Compromiso con la vida | *Covitalidad ($p < 0.001$) |
|---------|-------------------|---------------------------------|--|------------------------|------------------------------|
| Hombres | 3.08 | 3.3 | 3.05 | 3.62 | 3.26 |
| Mujeres | 3.07 | 3.45 | 3.21 | 3.59 | 3.33 |

Tabla 2. Rasgos de salud social emocional y Covitalidad. Comparación entre hombres y mujeres estudiantes de secundarias públicas del municipio de Guanajuato. Se presentan promedios.

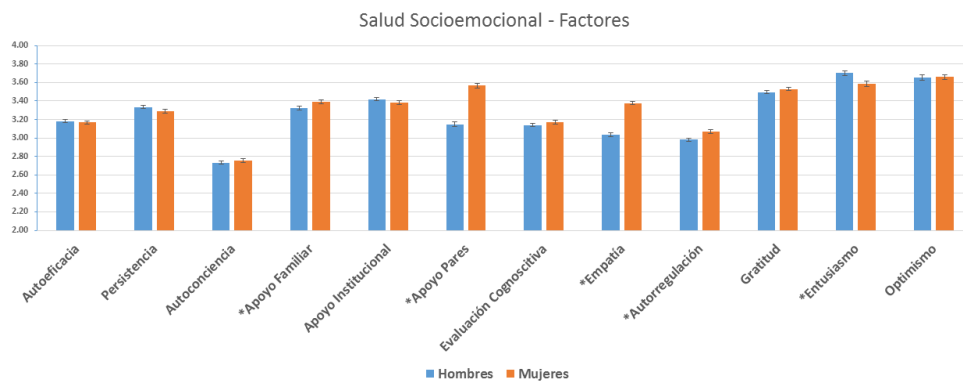


Figura 1. Factores que componen la Salud Social Emocional de acuerdo con el SEHS-Secundaria. Comparación entre hombres y mujeres. Los asteriscos en el nombre del factor, señalan una diferencia significativa con una $p < 0.05$.

5. CONCLUSIONES

Con respecto a las diferencias de género, los resultados mostraron una puntuación más alta para las estudiantes mujeres que los varones. Las diferencias de género encontradas en el presente estudio fueron pocas, pero significativas y similares a las observadas en estudios previos realizados con los el SEHS-S que han informado que las mujeres tuvieron mayor creencia en uno mismo que los hombres, sugiriendo que los puntajes de las mujeres son mayores en una variedad de competencias sociales y emocionales, incluyendo auto-eficacia (Matsuo y Arai, 1998), la empatía y gratitud (Murakami et al, 2014).

En los últimos años se evidenció un incremento significativo de algunas conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes mexicanos, las cuales no solo han aumentado el índice de deserción y abandono escolar, sino que además afectan significativamente el desarrollo integral de los alumnos de educación básica de nuestro estado e incluso ponen en riesgo su vida. Las estrategias de prevención, están cobrando gran impulso como instrumentos de información sobre los recientes acontecimientos que presenta la juventud.

Los resultados de este estudio sugieren que el SEHS-S es un instrumento útil como herramienta para detectar las necesidades individuales de los estudiantes, ya que contempla los reactivos adecuados para la detección del potencial de los alumnos y la promoción de sus capacidades positivas en el aula. Esta escala y otras que miden el ambiente escolar puede ser usadas para apoyar a psicólogos escolares, maestros, consejeros y otros profesionales de salud mental a entender de una mejor manera los rasgos sociales y emocionales positivos de sus estudiantes, así como las disposiciones predecibles que incrementan la calidad de vida y sobretodo el bienestar entre los alumnos de nivel secundaria, además de ser los que prestan apoyo a los estudiantes y están tratando de mover sus esfuerzos de reactivo a preventivo con el objetivo de reducir la prevalencia de los problemas de comportamiento.

La mayoría de los instrumentos usados actualmente sirven para identificar factores de riesgo relacionados a emociones de tipo negativo y existen pocas herramientas de diagnóstico que pueden identificar factores individuales de protección y ambientales que están asociados con el desarrollo positivo de los jóvenes y mejor calidad de vida.

Los resultados de este estudio están limitados por el tamaño de la muestra moderada y el hecho de que los participantes provenían de sólo cinco escuelas del municipio de Guanajuato. Una

segunda limitación es que los datos se basan enteramente al auto-reporte de los estudiantes y podrían complementarse con observaciones, valoraciones y otras medidas de estas variables en un informe de indicadores de comportamiento referentes a los factores protectores individuales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 569–664). New York: Wiley.
2. Edwards, O.W., Mumford, V.E., Shillingford, M. A. & Serra-Roldan, R. (2007). Developmental assets: a prevention framework for students considered at risks. *Children Schools*, 29(3), 145-153.
3. Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C. & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032. doi:10.1007/s11205-013-0373-0
4. Lenzi, M., Dougherty, D., Furlong, M.J., Sharkey, J. & Dowdy, E. (2015). The configuration protective model: factors associated with adolescent behavioral and emotional problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 38, 49-59.
5. Matsuo, N., & Arai, K. (1998). Relationship among social anxiousness, public self-consciousness, and social self-efficacy in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 46, 21–30.
6. Medina-Mora, M.E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L. & Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalence of mental disorders and use of services: Results from the Mexican National Survey of Psychiatric Epidemiology. *SM*, 26(4), 1 – 16.
7. Medina-Mora, M.E. (2011). Medición de la SM. Conferencia Latinoamericana para la medición del bienestar y la promoción del Progreso. En <http://mfps.inegi.org.mx/Presentas/Dia2/Sesion3/Taller2/MaElenaMedinaMora.pdf>
8. Murakami, T., Nishimura, T. & Sakurai, S. (2014). Relation between cognitive/emotional empathy and prosocial and aggressive behaviors in elementary and middle school students. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 399-411.
9. Norton, C.L. & Watt, T.T. (2014). Exploring the impacto of a wilderness-based positive youth development program for urban youth. *Journal of Experiential Education*, 37(4), 335-350.
10. Ruvalcaba, N., Salazar, J.G. & Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1-10.
11. Scales, P.C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69(3), 113- 119.
12. Secretaría de Salud Federal. (2012). Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA) Recuperado de: http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/doctos/infoepid/inf_sisvea/informes_sisvea_2012.pdf
13. Sheridan, Z., Boman, P., Mergler, A. & Furlong, M.J. (2016). Examining well-being, anxiety, and self-deception in university students, 2: 993850 <http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2014.993850>
14. Weiss, A., King, J. E., & Enns, R. M. (2002). Subjective wellbeing is heritable and genetically correlated with dominance in chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1141–1149. doi:10.1037/0022-3514.83.5.114

15. World Health Organization (1950). Mental health: report on the second session of the Expert Committee. Geneva: World Health Organization.
16. World Health Organization (2011a). SM: un estado de bienestar. En http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
17. World Health Organization (2004). Prevención de los trastornos mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas. Informe Compendiado. Geneva: World Health Organization.
18. You, S., Furlong, M. & Felix, E. (2015). Validation of the Social and Emotional Health Survey for five sociocultural groups: multigroup invariance and latent mean analyses. *Psychology in the Schools*, 52(4), 349-362. DOI:10.1002/pits.21828

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CONDICIONES DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar¹, Verónica Araceli Delgadillo Mejía¹

¹ Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Secretaría de Educación Jalisco

RESUMEN

Esta investigación se realizó con estudiantes albergados en una institución pública de asistencia social. La población del Jardín de Niños, ubicado en su interior, es de 120 alumnos, de los cuales participaron 55 de segundo y tercer grados, de entre 4 y 7 años de edad.

En la primera etapa, se aplicó evaluación diagnóstica del área de competencia *narrativa inventada* de la inteligencia lingüística en los alumnos con base en las Inteligencias múltiples (Gardner) y la teoría del Desarrollo no universal (Feldman).

En la segunda etapa se desarrolló un programa de lectura apoyado por las cuidadoras que tienen los niños a su cargo, quienes les leían cuentos antes de dormir; mismos que retomaban las educadoras al día siguiente en el aula, cada tercer día durante seis meses. Al finalizar el programa se aplicaron nuevamente las actividades de evaluación.

El método es evaluativo, en el marco de la lectura interactiva de cuentos y la *narrativa inventada*, con apoyo del *tablero de contar historias* y el relato de un texto ilustrado.

Los resultados muestran las características de los perfiles alto y bajo en dos categorías: *funciones primordiales del lenguaje* y *destrezas lingüísticas en narrativa inventada*.

A los casos de perfil bajo se les dificultó poner en palabras una historia y seguir una línea argumental, su desempeño se centra en la manipulación y acciones entre los personajes. Los niños con perfil alto construyen historias con argumento temático. El comparativo en el desempeño de las pruebas, no dio evidencia de avance significativo en el nivel de dominio de las *destrezas lingüísticas en narrativa inventada* en los niños institucionalizados después de la intervención.

Palabras clave

Competencia lingüística, Evaluación diagnóstica, Estudiantes, Educación Preescolar. Institucionalización.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio se llevó a cabo con menores que viven en condiciones de institucionalización como consecuencia de la pobreza, la orfandad o el abandono; estos niños y niñas muestran una pobre adquisición del lenguaje oral y progresan con lentitud en el acceso a la enseñanza formal de la lengua escrita como resultado de la falta de oportunidades en su entorno cotidiano y no como una manifestación de falta de capacidad intelectual (Villalón, López, Silva y Lobos, 2006).

Se inició un programa de lectura de cuentos infantiles apoyado por la institución, considerando que la predisposición a la lectura depende en gran medida del entorno cultural que se vive en la familia, en la comunidad escolar y social. Las instituciones de carácter público y de asistencia social deben promover el mejoramiento de las condiciones socioculturales de los niños, como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por México en 1990. El artículo 13 señala el derecho del menor a recibir información e ideas de todo tipo, ya sea de manera oral, por escrito o impresa, o por cualquier otro medio (UNICEF, 2013, p. 9). Asimismo, es para los niños y niñas un derecho humano básico recibir el apoyo que necesitan para su desarrollo (UNESCO, 2015).

En el campo de la investigación, afirman Villalón, et al (2006) se ha demostrado que los niños procedentes de familias de sectores pobres “tienen menos oportunidades de interactuar libremente con libros y otros textos impresos por lo que su conocimiento acerca del sentido y el significado del lenguaje escrito es menor” (p.3) provocando un proceso de aprendizaje formal de la lectoescritura más lento.

Por otra parte Jiménez y O'Shanahan (2008) estudian las actividades previas al aprendizaje formal del lenguaje escrito y, es la lectura de cuentos la que tiene mayor importancia en generar interacciones sociales favorables, usualmente en el contexto familiar. En un estudio realizado en Colombia, por Flórez-Romero, Restrepo y Schawanenflugel (2009) definen lo que consideran las prácticas universales de *lectura de alta calidad*, entre las que se encuentran la lectura de cuentos, un entorno de textos impresos, el compromiso familiar en las prácticas de lectura y el conocimiento ortográfico.

En relación con la narrativa oral en niños de preescolar entre los 4 y 6 años, la investigación de León (2006) concluyó que a esa edad son capaces de identificar la situación inicial del relato, que implica la descripción de los personajes y las acciones entre ellos, sin embargo conforme avanzan en su construcción encuentran dificultad en los demás aspectos constitutivos del relato que son la complicación, la reacción, la resolución y la situación final (Adams citado por León 2006). La tarea en este estudio fue la narración oral por medio de la interpretación de una historieta con figuras humanas.

En la revisión bibliográfica, se derivó el interés por el *Proyecto Spectrum*, un trabajo innovador de la evaluación y del currículo para la escuela infantil en Estados Unidos, que considera ocho dominios del saber que conjuntan las inteligencias múltiples y los dominios evolutivos de Feldman, conformados para los niños pequeños (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000).

Así, el foco del estudio se dirigió a la evaluación del dominio del lenguaje previo al proceso de lectura, articulando dos dimensiones: las actividades lingüísticas en el contexto de la lectura de cuentos infantiles y la evaluación de los perfiles de la competencia lingüística.

La pregunta de investigación que se planteó es: *¿Cómo son los perfiles del área de competencia narrativa inventada en estudiantes de segundo y tercer grados de preescolar en un contexto de lectura de cuentos en condiciones de institucionalización?*

Los objetivos:

Diagnosticar el área de competencia narrativa inventada de los alumnos de segundo y tercer grados de preescolar en dos categorías: funciones primordiales del lenguaje y habilidades de narración, en el contexto de la lectura de cuentos infantiles en condiciones de institucionalización.

Elaborar los perfiles el área de competencia narrativa inventada del en los alumnos de segundo y tercer grados de preescolar (ciclo escolar 2012-2013) valorando la propuesta de evaluación del proyecto Spectrum.

2. TEORÍA

Los fundamentos de la investigación se centran en la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner y el *Desarrollo no universal* de la inteligencia de Feldman, desde la psicología cognitiva con enfoque evolutivo y con una perspectiva cultural para su evaluación en contextos naturales. El cambio y la transformación del sujeto a través de los dominios de la inteligencia constituyen el núcleo de interés de esta perspectiva teórica.

El Desarrollo no universal

La teoría de Feldman (citado en Gardner et al, 2000) retoma el concepto “universal” de Piaget, el cual describe una sucesión inevitable de cambios que atravesarán los individuos, de toda procedencia y en situaciones normales. Por el contrario, la concepción “no universal” propone que hay “dominios” de actividad no-comunes a todos los individuos y grupos, que son evolutivas y no suponen una garantía de éxito universal. Se incluyen siete dominios en las evaluaciones de *Spectrum*: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, conocimiento social y artes visuales, seleccionados por su importancia cultural (occidental) y tal como se expresan en los niños pequeños.

Las Inteligencias Múltiples

Por su parte, la teoría de Howard Gardner proyecta el concepto de inteligencia como un potencial biopsicológico caracterizado genética y cognitivamente; la cultura determina la naturaleza y los niveles de la misma, de tal suerte, que lo que se juzga y atribuye como inteligente está en función de las demandas del entorno social y cultural.

La inteligencia es “el conjunto de habilidades, talentos o capacidades para procesar la información que se puede activar en un marco cultural concreto para resolver problemas o crear productos con valor para una cultura” (Gardner et al, 2000, p. 30). Todos los individuos poseen, al menos, y en distintos grados, ocho áreas de intelecto, que funcionan de manera relativamente independiente: la verbal, lógico-matemática, musical, espacial y cinestésica, intrapersonal e interpersonal, y naturalista (Gardner et al, 2000).

Área de Competencia narrativa inventada

En el marco de la teoría de las Inteligencias múltiples es posible alcanzar una competencia, incluso la sobredotación, cuando existe una interacción constante entre la herencia, la influencia del ambiente y el entrenamiento (Gardner, Feldman Krechevsky, 2000). El papel de docente consiste en diseñar actividades que le permitan al niño mostrar sus competencias para identificar sus capacidades más destacadas, mediante la manipulación de materiales estimulantes vinculados a las funciones que son significativas para los adultos de su comunidad.

Del análisis de las actividades socialmente significativas (cantante, periodista, médico, etc.) se definen las *áreas de competencia* de cada *dominio*. De tal forma las *áreas de competencia* del *dominio de lenguaje* son: *narrativa inventada y relato de cuentos, lenguaje descriptivo e informativo y, uso poético del lenguaje y juegos de palabras.*

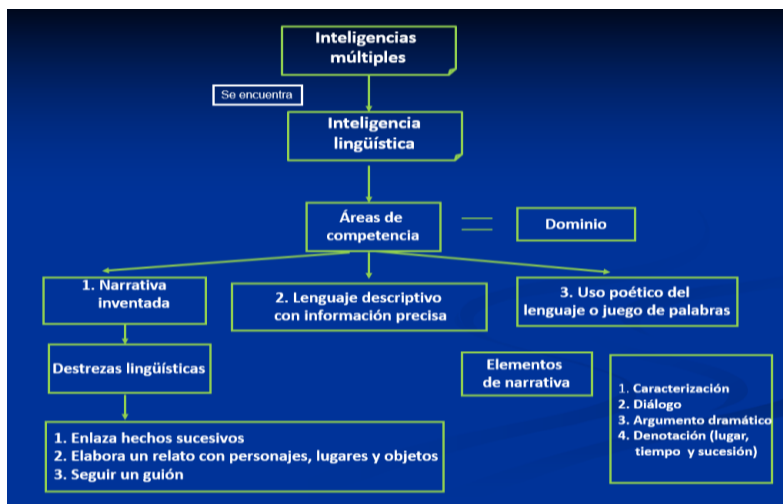


Fig. 1. Conceptos claves de la Inteligencia lingüística conforme a la teoría de las IM. Fuente: Creación propia

En cuanto a la *narrativa inventada* y *relato de cuentos* se destacan las siguientes capacidades clave:

Utiliza la imaginación y la originalidad al contar historias.

Disfruta escuchando o leyendo cuentos.

Manifiesta interés y habilidad en el diseño y desarrollo de argumentos, la elaboración y motivación de los personajes, las descripciones de ambientes, escenas o estados de ánimo, la utilización {on de diálogos, etcétera.

Muestra capacidad interpretativa o instinto dramático, con un estilo característico, expresividad o la capacidad de representar diversos papeles. (Gardner, et al. 2000, p.178)

En la *narrativa inventada* se distinguen tres *destrezas lingüísticas*: enlaza hechos sucesivos, elabora un relato con personajes, lugares y objetos y, sigue un guión. Respecto a las *funciones primordiales del lenguaje* se evalúan: narración de historias con secuencia, interacción con el adulto, investigación acerca de los elementos, descripción de objetos, lugares y personajes, y denominación o categorización de elementos.

De tal forma que se entenderá en esta investigación por narratividad “la capacidad (...) que tenemos desde la infancia, de incluir en una secuencia lógico-temporal los eventos, y de construir una linealidad en la cual, causas y efectos están relacionados entre sí.” (Zaganelli, G. 2011, p. 5) y por narrativa las construcciones lingüísticas y cognitivas que configuran las acciones, así como herramientas para interpretar la experiencia y un medio que moldea las vivencias.

Condiciones de institucionalización

La institucionalización es una medida de protección que separa al niño de sus progenitores, de tal manera que permanecer en su hogar no siga constituyendo un riesgo para su integridad. Ante una situación de vulnerabilidad, el Estado, a través de las instituciones de asistencia social, asume la función de salvaguardar la seguridad y el cuidado de la salud de los infantes. Entre los términos

asociados a las acciones de protección social infantil, se encuentran, cuidado institucional, hogares de protección y cuidado residencial (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013).

3. PARTE EXPERIMENTAL

Es un diseño evaluativo, caracterizado por estar orientado a la toma de decisiones y ser parte de la investigación aplicada, la cual proporciona información acerca de una intervención o cambio específico en situaciones prácticas. La investigación evaluativa tiene como objetivo decidir sobre el valor de un programa, actividad o producto y sobre las acciones que deben tomarse para mejorarlo.

El marco de referencia es el modelo y experiencia de evaluación del Proyecto Spectrum, con una perspectiva pluralista, en entornos naturales, que aporta los criterios y estrategias para la aplicación de instrumentos de registro y formulación de juicios de valor respecto al dominio del lenguaje. La evaluación tiene como base: 1) Inmersión de las evaluaciones en actividades significativas del mundo real, consideradas valiosas por la cultura local; 2) Se difumina la línea que separa el currículo de la evaluación; 3) Considera los *estilos de trabajo* que describen la relación del alumno con los materiales y área de contenidos en diversos dominios; 4) Utiliza medidas adecuadas a cada inteligencia o dominio (Gardner, Feldman y Krechevsky 2008. p. 15- 16).

Primera etapa. Evaluación diagnóstica.

En el *dominio de lenguaje* se identifican cuatro *áreas de competencia* en este trabajo se centró en *narrativa intentada y relato de cuentos* en las categorías: *funciones primordiales del lenguaje y destrezas lingüísticas*. (Gardner et al, 2008 p. 203).

En el diagnóstico, se examinan los “estilos de trabajo” que refieren al modo de interactuar del alumno con los materiales de un área; la dimensión procesual del trabajo del niño más que al resultado del mismo. Se espera que los estilos de trabajo varíen según la tarea que desempeña el alumno, el interés y el tiempo que le dedica.

Durante el ciclo escolar 2012-2013 se llevó a cabo el diagnóstico con los 55 alumnos inscritos en segundo y tercer grados de preescolar de entre 4 y 7 años de edad. Al iniciar el ciclo se pidió a las Educadoras, dos de segundo y dos de tercer grado, que completaran el formato de los “Estilos de trabajo” en las actividades de lenguaje en aula, durante la lectura interactiva de los cuentos infantiles. Se evalúa el interés a través de la frecuencia con la que el niño elige una tarea de aprendizaje y con el tiempo que permanece trabajando en ella.

Con base en la puntuación otorgada por las Educadoras de los 55 alumnos, se identificaron los perfiles bajo y alto, respecto a la media de su grupo, en total 21 niños y niñas. Una vez conformado el grupo de niños con perfil bajo y el grupo con perfil alto, se procedió a aplicar las dos evaluaciones de la competencia lingüística con base en dos actividades:

a) “Tablero de contar historias” de Spectrum, proporciona un marco de referencia concreto, en el cual los alumnos pueden crear cuentos mediante la utilización de materiales y figuras: un panel rectangular de 50 por 70 cms, de madera ligera. El paisaje consiste en una cueva y un arco cuyo tamaño permite que algunas figuras quepan en su interior. Las figuras incluyen: el rey y reina; príncipe y princesa; tres caballos, tres dinosaurios, un niño y una niña, un elefante, una jirafa y tres árboles.

b) Relato a partir de un cuento ilustrado: no clásico ni comercial, con imágenes a color que reflejan una historia, de 12 páginas en promedio, con un personaje principal y varios secundarios, según propuesta de González (2004).

Los relatos de los niños y niñas participantes se transcribieron y evaluaron siguiendo los criterios y formatos de evaluación de Spectrum (Gardner et al, 2008). Con los puntajes obtenidos se caracterizaron los perfiles de competencia lingüística.

Condiciones de institucionalización

Con el fin de evidenciar las condiciones de institucionalización en las que viven los menores, con respecto a la interacción con material escrito, se constató la cantidad de libros, materiales impresos y otros bienes culturales con los que cuenta la institución a disposición de los niños y niñas albergados. En total se cuenta con 200 ejemplares de la antología “Cuéntame” (Hinojosa, 2009), entre 20 y 30 cuentos ilustrados y ejemplares para colorear en el área de juegos y una televisión en el área común de cada edificio, utilizada para ver películas y series exclusivamente.

Con respecto a las nueve cuidadoras, personas encargadas del cuidado de los menores que asisten al segundo y tercer grados de preescolar, se indagó a través de un cuestionario, acerca de su perfil, nivel de escolaridad y gusto por la lectura, así como las necesidades percibidas al realizar la lectura de cuentos a los niños y niñas antes de irse a dormir. Las respuestas dan cuenta del rango de antigüedad en el puesto, de 5 a 12 años; edad promedio es 28 años; solteras (solo una es casada); escolaridad secundaria (una con preparatoria); en seis casos, el gusto por la lectura es bajo, y en tres es regular; la edad de los menores que atienden está entre los 4 y los 7 años. Las cuidadoras siguieron la programación de lecturas de cuentos infantiles antes de dormir, cada tercer día durante seis meses. En el ciclo escolar 2012- 2013.

Segunda etapa

Durante seis meses de las preceptoras leyeron tres veces a la semana los cuentos seleccionados a los niños antes de dormir y las educadoras los retomaban al día siguiente durante la jornada diaria mediante la realización de variadas actividades que abarcaron desde los cuestionamientos para rescatar información literal del cuento, preguntas de comprensión crítica hasta la dramatización o representación artística de la historia. Con los niños con perfil bajo las investigadoras trabajaron de manera individual de octubre a diciembre de 2013 (aunque algunos menores abandonaron la institución).

Cerca del cierre del ciclo escolar se llevó a cabo la segunda aplicación de las actividades con el tablero para contar historias y el relato con el cuento ilustrado.

Elaboración de los perfiles

Los perfiles se basan en la información que se recabó de manera formal e informal, tanto mediante las evaluaciones como con las observaciones regulares de los docentes en clase. El perfil identifica las capacidades destacadas relativas y los intereses de cada niño.

4. RESULTADOS

Perfil Bajo

Los 12 alumnos de perfil bajo, siete de tercer grado y cinco de segundo grado. En su mayoría obtienen una puntuación igual o menor a 10 puntos (de un total de 28) en la actividad de *tablero para contar historias*, excepto un caso que llegó a los 13 puntos en la primera aplicación; en la segunda cinco niños alcanzan puntajes más altos, pero el resto se mantiene igual o incluso bajaron su resultado.

Tabla 1. Tabla con resultados de la primera y segunda aplicación. Perfil Bajo.

| PERFIL BAJO | | | | | | |
|-------------|-------|------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Niño (a) | Grado | Edad | Primera medición | | Segunda medición | |
| | | | Cuento Nivel | Tablero Puntaje | Cuento Nivel | Tablero Puntaje |
| EL | 3° | 5.4 | 2 | 13 | 2 | 15 |
| Ja | 3° | 6.8 | 3 | 10 | 3 | 11 |
| Ry | 2° | 4.4 | 2 | 10 | 2 | 8 |
| Re | 2° | 4.10 | 2 | 9 | 2 | 8 |
| HP | 3° | 5.4 | 2 | 9 | -- | 14 |
| PM | 3° | 6.5 | 2 | 8 | 2 | 8 |
| Yo | 3° | 5.9 | 2 | 8 | 2 | -- |
| CM | 2° | 4.7 | 2 | 8 | -- | 8 |
| RI | 2° | 4.6 | 2 | 8 | -- | -- |
| EI * | 2° | 4.9 | 2 | 9 | 2 | 8 |
| Jo* | 3° | 6.10 | 2 | 8 | 2 | 17 |
| AG* | 3° | 5.11 | 2 | 8 | -- | 23 |

En estos casos, los niños elaboran su relato mencionando las relaciones entre los personajes. Su narración tiene poca coherencia temática que desarrolla durante algunas oraciones consecutivas. Algunos van narrando las acciones de los personajes solamente a través de las respuestas que emiten ante las preguntas de las investigadoras. En la mayoría de los casos la temática de la narración combina elementos de cuentos de fantasía con aspectos de la vida cotidiana en la institución y experiencias vividas en el contexto familiar. En menor proporción los relatos se centran en temas únicamente de fantasía.

Re – Ya se despertaron, los dinosaurios se levantan, es que se robaron al rey y se lo llevaron aquí, (mete a los personajes a la cueva) era la cárcel y a la niña también y al niño, y a ésta no (señalando a la princesa) se quedó ajuera y el caballo también se queda aquí (afuera de la cueva) y el otro caballo (silencio, se queda observando, acomoda los árboles).

Inv. - Y ahora ¿qué van a hacer?

Re - Ya se van a dormir, dijo la reina que ya se va a dormir y el rey ya se va afuera y el elefante también, se van a dormir, todos se durmieron y ya se acabó, ya no quiero, vamos a los libros.

En este fragmento se muestra una situación común en la institución, la preceptora da las indicaciones al grupo de niño(a)s a su cargo sobre las actividades propias de la rutina diaria, en este caso hace referencia a la hora de ir a dormir.

Los rasgos de los personajes son débiles o inexistentes y los vínculos de estos con sus acciones varían o desaparecen a lo largo de su narración. Estos rasgos son comunes, independientemente de la edad o el grado en el que se ubican los menores.

En la actividad de *relato con un cuento ilustrado* las puntuaciones de la primera y segunda aplicación ubican el desempeño de los niños en el nivel 2, excepto en un caso. La mayoría de los niños presentan dificultad para poner en palabras una historia pues describen fragmentos de acciones solo conforme observan y nombran las imágenes, lo que refleja poca coherencia temática. Los rasgos de los personajes son débiles o no los mencionan, su narración es monótona, sin expresividad y la extensión entre 5 y 10 oraciones.

Re: ¡Mira! Son unos niños, se lo va a comer el oso, pero no se lo come porque... (da vuelta a la hoja) ¡Mira! El oso pequeño se va a caer al suelo...(da vuelta a la hoja) ¡Mira! El oso que puede nadar y otro oso.

Perfil Alto

Los 9 alumnos de perfil alto, dos son de segundo y siete de tercer grado. En la narración del *tablero de historias* la mayoría obtuvieron un puntaje igual o mayor a 10 puntos y hasta 22 en la primera aplicación. Cuatro de ellos obtuvieron puntajes más altos en la segunda aplicación y tres de ellos un resultado menor. Dos niños salieron de la institución y no fue posible su contar con su participación.

Tabla 2. Tabla con resultados de la primera y segunda aplicación. Perfil Alto.

| PERFIL ALTO | | | | | | |
|-------------|-------|------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Niño (a) | Grado | Edad | Primera medición | | Segunda medición | |
| | | | Cuento Nivel | Tablero Puntaje | Cuento Nivel | Tablero Puntaje |
| Di | 2° | 5.1 | 5 | 22 | -- | 18 |
| PM | 3° | 6.4 | 5 | 21 | 5 | 19 |
| MM | 3° | 6.2 | 3 | 20 | 3 | 17 |
| KA | 3° | 6 | 3 | 17 | 5 | 18 |
| LM | 3° | 5.5 | 3 | 17 | 5 | 19 |
| Je | 3° | 5.11 | 3 | 15 | -- | -- |
| EA | 3° | 6.2 | 5 | 13 | 5 | 20 |
| Vn | 3° | 6 | 5 | 11 | -- | --- |
| Dg | 2° | 5.1 | 3 | 10 | 2 | 16 |

Fueron capaces de crear personajes, describir lugares y acciones en una línea argumental; utilizan los marcadores temporales y los diálogos entre los personajes. Asimismo, denominan las situaciones y categorizan los objetos que manipulan. La extensión de dichas narraciones está en un rango de 10 a 20 oraciones, en dos casos llegó hasta 60 oraciones. Algunos niños dialogan con las investigadoras mientras relatan la historia para hacer preguntas o complementar información. En sus narraciones combinan los temas de la vida real con personajes y situaciones de fantasía.

MM: -¿A quién no le doy dulce? Güera se encontró al niño y le dijo: ¿Quién te tumbó? Y lo llevó a la enfermería... y el niño dijo: "ella me tumbó" y ella contesta, -"Le voy a decir a Masha"-, -"No es cierto, él echa mentiras"- y se fue con el lobo... vinieron ellos (los dinosaurios), ¡se va a caer el lobo!... La niña se fue al bosque (es la cueva) y también Güera y también el caballo. ¡Ya no caben! están caminando y éste se salió (va acomodando todas las figuras en línea detrás del rey)... Todos andaban detrás de ella, (la princesa) menos el lobo, que vive en el bosque... Todos van caminando, todos lo persiguieron al lobo para que lo maten, porque echó mentiras que le pegaron, le contó al niño Manuel... (figura del niño) Manuel trajo una pistola para matar al lobo (se van cayendo las figuras) "Voy a traer mi pistola", de su casa... Este ya se metió al bosque, ya se murió (el lobo dentro de la cueva)...

Se aprecia en el relato la inclusión de escenas comunes de la vida diaria en la institución, como el hecho de sufrir algún percance durante las actividades y ser atendido de inmediato en la enfermería que se encuentra en las mismas instalaciones, así como la intervención de las personas con quienes conviven a diario, que se entremezclan con los personajes de cuentos de fantasía como el lobo que viven en el bosque.

En el relato del cuento ilustrado obtuvieron en ambas aplicaciones niveles de desempeño entre 3 y 5, sin cambios relevantes en la segunda aplicación, evidenciando la construcción de oraciones con secuencia temática y un argumento y el uso de recursos literarios “Había una vez” y “colorín colorado este cuento se ha acabado”.

Je: Había unos elefantes dormidos, un elefante se levantó, andaba en el mar, se metió al mar, había unos pájaros en sus ramas, vio a un tigre, el elefante andaba dormido con unas hojas, otro agarró otras hojas y ya se despertaron y andaban escondidos porque se asustaban, se metieron dos al agua y otro se metió, se durmió en su cama y se acabó.

Estos rasgos son comunes en el Perfil Alto, independientemente de la edad o el grado escolar en el que se ubican los alumnos evaluados.

5. CONCLUSIONES

El enfoque teórico evolutivo de *Spectrum*, fundamento de esta investigación, permitió evidenciar que la evaluación de la competencia lingüística en el *área de competencia narrativa inventada* puede basarse en más de una medición ya que las actividades diversificadas pueden ampliar las oportunidades para los menores y ofrecen información complementaria a la visión cotidiana que tiene la educadora de sus estudiantes, sobre todo en el caso de los niños y las niñas que se encuentran en condiciones de institucionalización.

Las actividades y materiales que combinan situaciones de aprendizaje y evaluación pueden convertirse en herramientas a utilizar por parte de las educadoras de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

En el ámbito de la enseñanza escolarizada es importante destacar la importancia de la evaluación mediante actividades que favorezcan la diferenciación individual, ya que la mayor parte de estrategias didácticas están dirigidas al grupo y no a las características individuales de los estudiantes. Es necesario proporcionar oportunidades diversificadas para los alumnos con bajo perfil lingüístico, de manera que puedan interactuar con materiales concretos que favorecen la creatividad e imaginación y fortalecen las destrezas lingüísticas en la narración de un cuento.

Las estrategias e instrumentos de evaluación propuestos en los Planes y programas (SEP, 2011) de preescolar pueden auxiliarse de la instrumentación que brinda la propuesta de *Spectrum*, con la posible integración de diversos materiales y estrategias de lenguaje en las actividades escolares.

Como lo afirma la teoría del desarrollo *No Universal* de la inteligencia, éste no resulta inevitable sino que depende del origen y la experiencia individuales, aunadas a las condiciones ambientales favorables, que lleva a los estudiantes a progresar a través de niveles de dominio diferenciados incluso en su grupo de edad.

Es un reto para las instituciones escolares y de asistencia social implementar un sistema de seguimiento y valoración del desarrollo cognitivo de los niños y niñas, ya que resulta un asunto complejo y laborioso, por lo que todavía no se lleva a cabo de manera institucional. Los resultados de esta investigación aportan herramientas en ese sentido.

BIBLIOGRAFÍA

1. M. Fernández-Daza, A. Fernández-Parra “Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados” *Universitas Psychologica* Vol. 12, 3, 2013, pp. 797-810. Doi: 10.11144/Javeriana. UPSY 12.3 pccp.
2. R. Flórez-Romero, M.A. Restrepo y P. Schwanenflugel “Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar”. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 27, 1, 2009, pp. 79-96.

3. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) "*Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010*" 2013, UNICEF-CONEVAL, México.
4. H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky. (Comps.). "*El Proyecto Spectrum*". Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. 2000. España: Ediciones Morata.
5. H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (Comps.) "*El Proyecto Spectrum*". Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil. Segunda edición. 2008. España: Ediciones Morata.
6. Y. González "La competencia narrativa en niños de edad preescolar" en Peredo (Coord), *Diez estudios sobre la lectura*. 2004. México: Universidad de Guadalajara.
7. F. Hinojosa, "*Cuéntame: lecturas para todos los días*" 1ª y 2ª. Parte. 2009, México: Secretaría de Educación Jalisco/ Ediciones Castillo.
8. J.E. Jiménez y I. O'Shanahan "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación* Vol 45, 5, 2008, España.
9. M. Villalón, L. López, M. Silva y M. Lobos "Transformar el conocimiento: el desafío de innovar de los programas de participación de las familias sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos". *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 39, nº 2, 2006, pp. 225-236.
Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/393/public/393-883-1-PB.pdf>
10. UNESCO "*La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*". Informe. 2015, Francia.
11. G. Zaganelli "Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas". *Álabe*, Vol.3 2011. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>

EL IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN EN EL CAPITAL HUMANO DEL RAMO RESTAURANTERO

Jorge Humberto Zúñiga Contreras¹ América Rosana Gutiérrez Zúñiga¹ María Sonia Hernandez Duarte² María Eugenia López Ponce³

¹ Centro Universitario de la Ciénega Universidad de Guadalajara. ² Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías. ³ Instituto Tecnológico Superior de Calkini.

1. INTRODUCCIÓN

Iniciar una investigación acerca de la capacitación de personal es de gran importancia; ya que le permite a la empresa darse cuenta de cuál es la utilidad que le proporciona, tanto en el aspecto económico, productivo, ambiente de trabajo y competitividad laboral que se pueda desarrollar o incrementar en la organización.

La presente investigación plasma el impacto de la capacitación interna del capital humano dentro del ramo restaurantero, al proponer los mejores sistemas en materia de formación de personal a bajo costo. Se buscó que estas organizaciones comprendieran y descubrieran los beneficios al desarrollar programas que no solo llenen de información al capital humano, sino ver la importancia y el valor que ofrece para el fortalecimiento y compromiso del personal, a fin de que este tenga las herramientas necesarias para desempeñar su trabajo, y al mismo tiempo para capacitar a otros miembros de la organización, que puedan desarrollar actividades de formación de personal convirtiéndose en instructores internos de la empresa, pues este ramo es muy reacio al pensar en programas que coadyuven al fortalecimiento, adquisición de conocimientos, destrezas, del personal laborante, "con los días van aprendiendo, este trabajo no es difícil" son algunos comentarios entre el gremio patronal, pues se considera que este tipo de trabajo cualquiera lo puede hacer.

2. TEORÍA

Marco Legal.

La capacitación y adiestramiento es la obligación legal que desde 1970 le viene impuesta a los patrones, la que consiste en capacitar y adiestrar a sus trabajadores, correspondiéndole a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, promoverlas y vigilarlas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 40 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y el reglamento interior de la propia secretaría publicado en el Diario Oficial de la federación el 04 de agosto de 1985.

El derecho de los trabajadores a ser capacitados y adiestrados emana del artículo 123 apartado "A" fracción XIII de la constitución general de la República, tal como quedó modificada por el decreto publicado en el diario Oficial de la federación de fecha 9 de enero de 1978, que dispone: "*las empresas cualquiera que sea su actividad, están obligadas a proporcionar a sus trabajadores capacitación y adiestramiento para el trabajo.*"

La ley reglamentaria determinará los sistemas y procedimientos conforme a los cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación." La Ley Federal del Trabajo vigente dedica a esta constitución las fracciones de la A, a la X, ambas inclusive, del artículo 153, comprendido en el

capítulo III. bis del título cuarto que fueron publicadas en el diario oficial de la federación del 28 de abril de 1978.

Por otra parte, a raíz de la reforma de la Ley Federal de Trabajo que se da en el año 2012 y en relación al tema que nos ocupa, esta se dio desde el título que se cambia al Capítulo, donde ahora se trata de formar y capacitar a los trabajadores para ser productivos, antes de la reforma era CAPÍTULO III BIS De la Capacitación y Adiestramiento de los Trabajadores, después de la reforma quedo como Capítulo III BIS De la Productividad, Formación y Capacitación de los Trabajadores,

Ahora bien, la LFT, en su artículo 153-F, establece los principales objetivos de ambos conceptos, los cuales son:

- Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador.
- Proporcionar información suficiente sobre la aplicación de nueva tecnología.
- Preparar al trabajador para ocupar una vacante o un puesto de nueva creación.
- Prevenir riesgos de trabajo.
- Incrementar la productividad.
- Mejorar las aptitudes del trabajador.

Definiendo el término de Capacitación:

La capacitación la define Chiavenato (2008) como el proceso educativo de corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, por medio del cual las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y competencias en función de objetivos definidos.

Por su parte Siliceo (2004) la define como planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del trabajador.

Jaime A. Grados dice que es una acción destinada a incrementar las aptitudes y los conocimientos del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específico e impersonal.

La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una organización orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador (Davis, 1996)

La capacitación entonces; es un procedimiento utilizado por la empresa para llevar a cabo sus fines organizacionales, puede dirigirse hacia objetivos intermedios tales como, reducción de quejas, mejora de calidad en el servicio, etc.

Hoy en día la mayoría de las organizaciones todas las actividades que van desde la adquisición de una sencilla habilidad motriz, hasta el desarrollo de un conocimiento técnico complejo, dotar de actitudes y evolucionar en las mismas.

En las empresas restauranteras es indispensable otorgar y darle la debida importancia del componente humano en la prestación de servicios que incluye todas las decisiones y acciones directivas que afectan la naturaleza de las relaciones entre la organización y sus trabajadores, conformando un sistema con integración estructurada de partes que se interrelacionan entre sí, con el fin de que todos los integrantes de la empresa se motiven y esfuercen para alcanzar efectividad en la labor que desempeñan.

Ramírez Blanco menciona que las características de la estructura de servicios restauranteros son:

Una actividad humana organizada y permanente encargada de satisfacer las necesidades de los clientes especialmente los de la corriente turística.

Dada la motivación preponderante del comensal, viajero, etc., los satisfactores deben ser proporcionados de una forma eficaz para alcanzar el objetivo buscado por estos.

Establecimiento de una red que produzca permanentemente servicios adecuados para satisfacer las necesidades del turista.

Dicha red o estructura de servicios es altamente especializada porque satisface necesidades muy peculiares.

En México la importancia económica del turismo es fundamental, ya que ocupa el tercer lugar de las actividades económicas, de acuerdo con los resultados obtenidos de la Cuenta Satélite de Turismo de México, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), durante el período 2012 al 2015, de donde los restaurantes aportaron el 24% del PIB (Producto Interno Bruto).

3. PARTE EXPERIMENTAL

El estudio se llevó a cabo en 3 restaurantes ubicados en la zona restaurantera de la carretera Ocotlán-Jamay (ambos del estado de Jalisco, México), ubicados al lado de la Laguna de Chapala.

Ocotlán significa: "junto a los pinos"; también se ha interpretado como "lugar de pinos u ocotes". Es una ciudad del estado de Jalisco en México. Considerada como la capital de los muebles en México, debido a que su industria mueblera es de las más importantes del país.

Es una de las 10 ciudades más importantes del estado, tanto por su cantidad de pobladores como por su desarrollo económico. Se ubica a 66 kilómetros al este de Guadalajara, Jalisco Limita al norte con los municipios de Tototlán y Atotonilco el Alto; al sur con el Lago de Chapala; al este con los municipios de Jamay y La Barca; al oeste con los municipios de Poncitlán y Zapotlán del Rey.

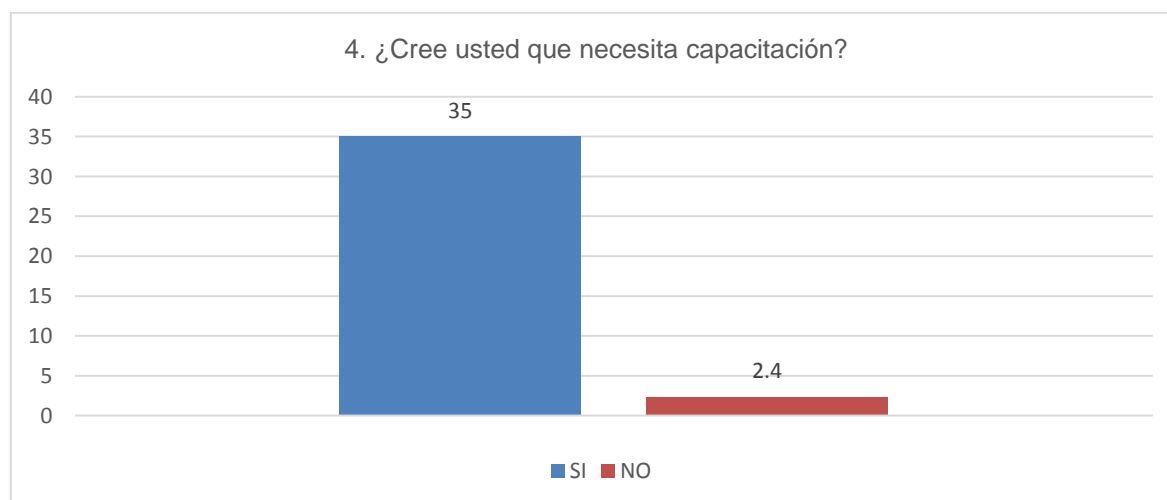
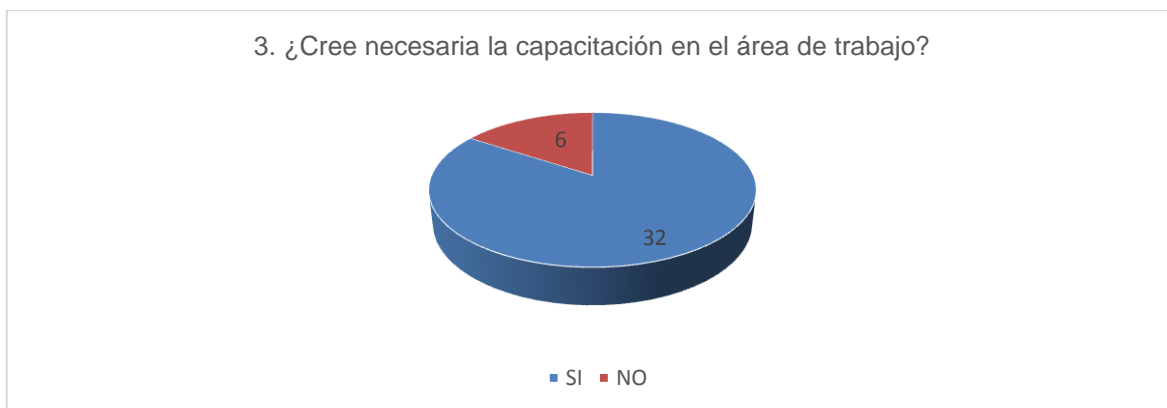
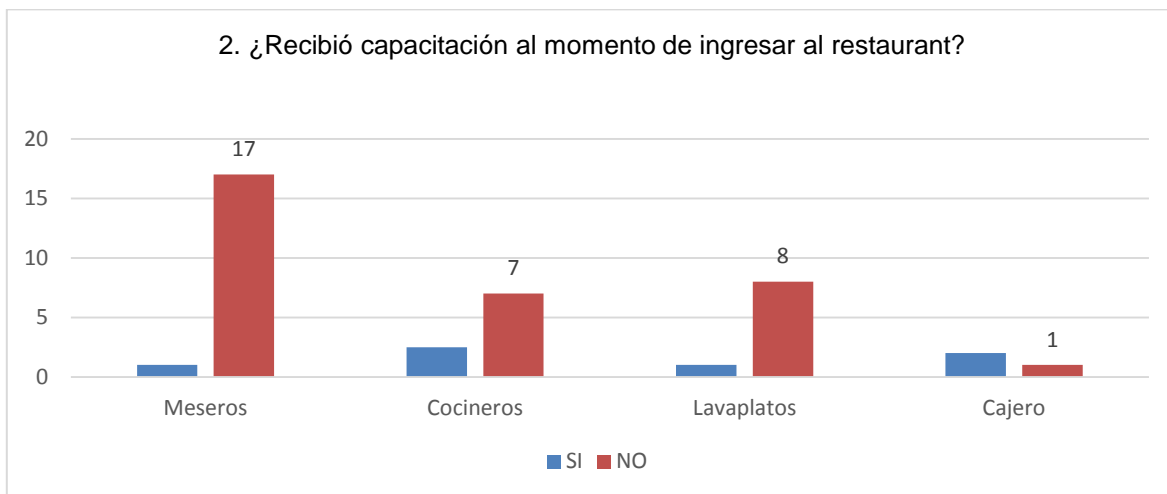
Jamay. Es un municipio del estado de Jalisco en México. Jamay también es la cabecera municipal, ubicada entre la carretera Ocotlán-La Barca. Se encuentra de Ocotlán a 9 km y de La Barca a 16 km. El significado etimológico de su nombre Jamay, Xaiman, Xamayan, es bastante discutido. Algunas interpretaciones que se han hecho de su nombre son: Lugar del rey Amulteca Xama; o lugar donde se fabrican adobes. Limita al norte con el municipio de Ocotlán, al sur con el estado de Michoacán, al este con el municipio de La Barca, al oeste con el de Ocotlán y con la laguna de Chapala.

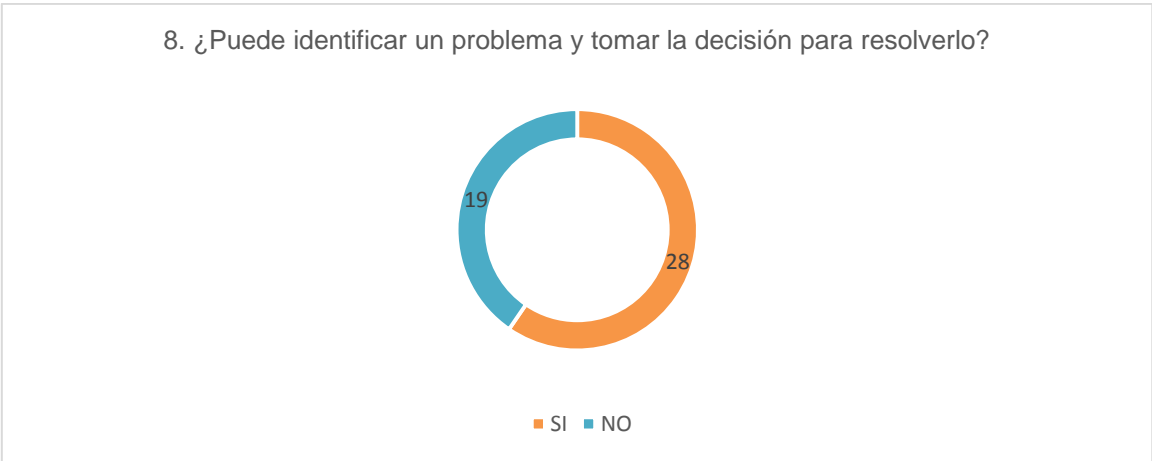
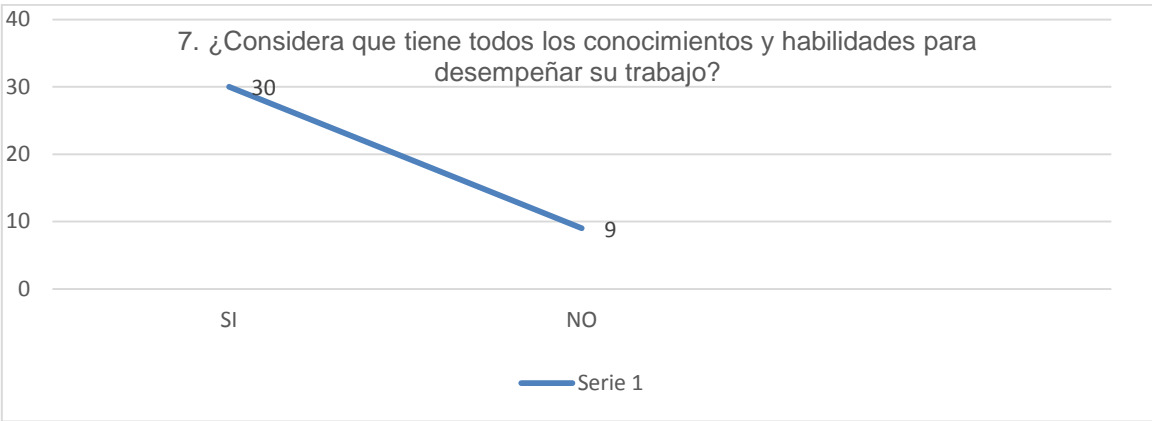
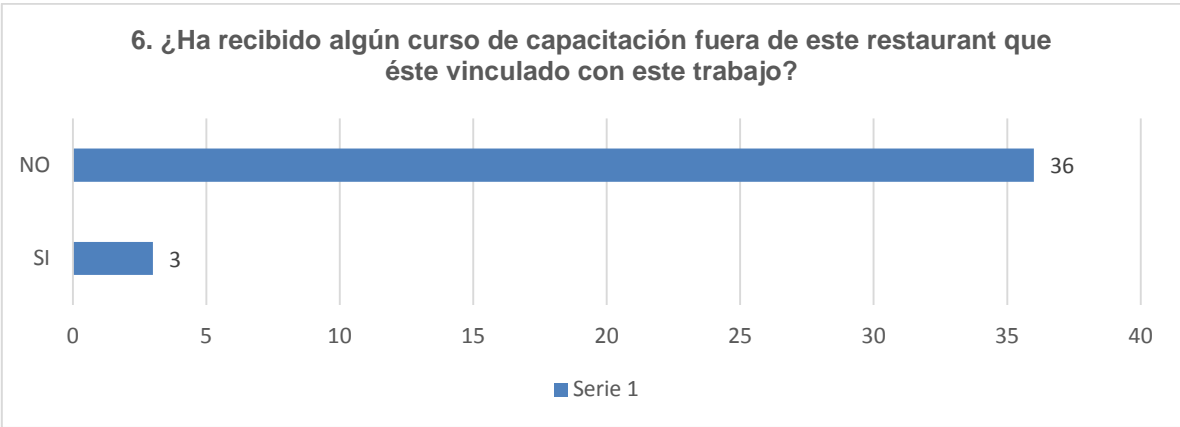
La muestra de trabajadores fue un total de 39 trabajadores, en el entendido que son divididos en 3; 18 meseros, 9 lavaplatos, 9 cocineros, 3 cajeros, respectivamente de cada restaurant.

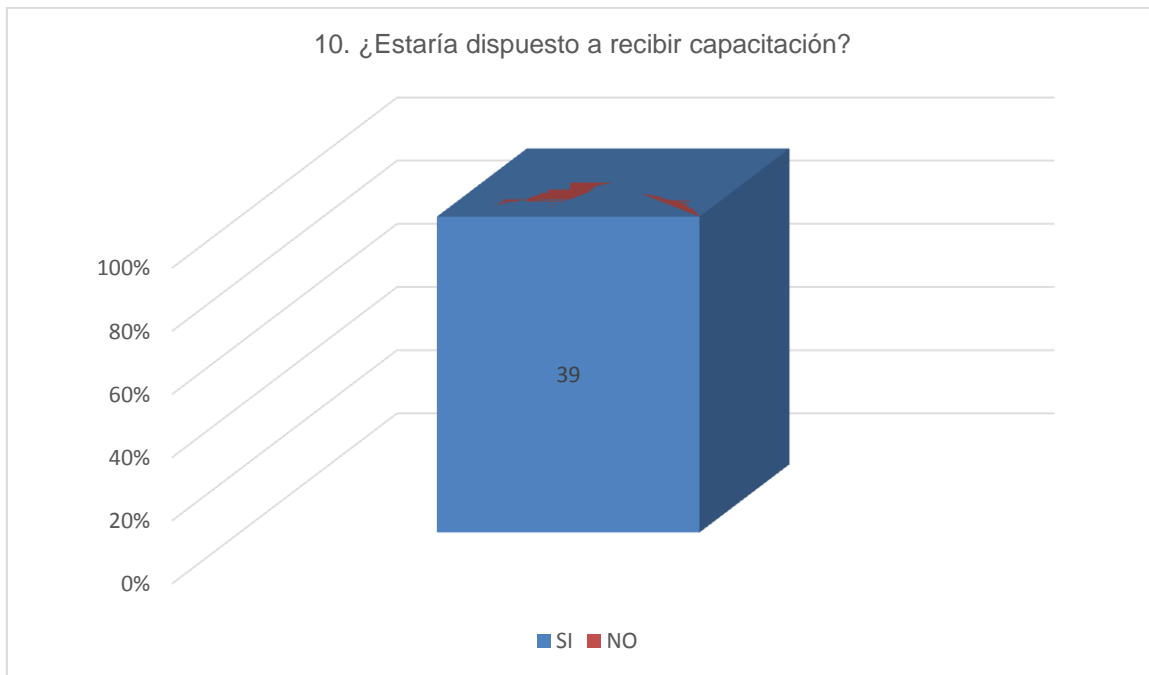
Esta investigación se llevó a cabo a través de las aportaciones de las ciencias administrativas, de un estudio analítico, observacional y transversal, utilizando como herramienta un cuestionario (consultar anexo 1) con 10 ítems, que sirvió como un diagnóstico de necesidades para conocer el estado que guardaba el proceso de capacitación como primer paso, y el segundo para conocer las necesidades propias de cada puesto. Desde el inicio de la investigación se notó la fuerte participación de manera voluntaria por parte de los trabajadores, lo cual facilitó, permitió y se manifestó el interés por implementar como parte de la organización un programa de capacitación continua.

4. RESULTADOS

Con respecto a la pregunta 1, 5 y 9, no se graficaron porque en la primera ya se había dejado asentado los diferentes cargos y ocupantes en líneas anteriores y en lo que ve a la 5 y 9, debido a las diversas respuestas que se dieron es un cuanto tanto difícil el graficado.







5. CONCLUSIONES

Las organizaciones en general deben dar las bases para que sus colaboradores tengan la preparación necesaria y especializada que les permitan enfrentarse en las mejores condiciones a su tarea diaria. No existe mejor medio que la capacitación para alcanzar altos niveles de conocimientos y motivación, productividad, integración, compromiso y solidaridad en el personal restaurantero.

Cuando un empleado se siente adecuadamente capacitado tiene la oportunidad para lograr una de las satisfacciones máximas nacidas de su trabajo en la organización donde labore.

Se encontraron evidencias de que los trabajadores buscan la mejora de desempeño para sentirse cómodos, seguros de sí mismos para llevar a cabo su trabajo y aumentar su productividad y motivación.

Se logró demostrar que (al menos en esta investigación) no hay rechazo a la capacitación, ni aversión, como a veces se supone o se piensa, de igual manera, sirvió para que la alta dirección se dé cuenta, que no solo en organizaciones productoras de objetos son las únicas en donde funciona y es obligatoria, sino que en cualquier organización, no importa el giro la capacitación es fundamental, que son trabajadores que están dispuestos a aprender, mejorar y provocar que la productividad se eleve, es pues comprobable que el talento humano necesita la capacitación y que en ellos es un impacto positivo y necesario.

El desarrollo de programas de capacitación interna fortalece al capital humano, beneficia a los empleados porque estos obtienen las herramientas necesarias para su desempeño impactando en la productividad de la organización.

BIBLIOGRAFÍA

1. Borrell, Navarro Miguel Dr.- "Análisis Práctico y Jurisprudencial del Derecho Mexicano del Trabajo", 3a. Edición. Editorial Sista, S.A. de C.V México 1992.
2. Chiavenato, Idalberto. Gestión del Talento Humano. Prentice Hall Chile 2008.
3. Siliceo, Aguilar Alfonso. "Capacitación y Desarrollo de Personal" Cuarta Edición. Limusa Noriega Editores. México 2004
4. http://www.stps.gob.mx/bp/micrositios/reforma_laboral/ref_lab.html. (consultada el día 18 de abril del 2016 a las 12:30 p.m)
5. <http://www.losrecursoshumanos.com/capacitacion-profesional.htm> (consultada el día 18 de mayo del 2016 a las 16:30 p.m)

ANEXO 1

| |
|---|
| CUESTIONARIO PARA DETECTAR NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Contesta con honestidad el siguiente cuestionario |
| Cargo o Puesto |
| ¿Recibió capacitación al momento de ingresar al restaurant? Sí _____ No _____ |
| ¿Cree necesaria la capacitación en el área de trabajo? Sí _____ No _____ ¿Porqué? _____ |
| ¿Cree usted que necesita capacitación? Sí _____ No _____ ¿Porqué? _____ |
| ¿Qué tema o temas de capacitación cree que debe recibir? |
| ¿Ha recibido algún curso de capacitación fuera de este restaurant que éste vinculado con este trabajo? |
| ¿Considera que tiene todos los conocimientos y habilidades para desempeñar su trabajo? |
| ¿Puede identificar un problema y tomar la decisión para resolverlo? |
| ¿En qué día y horario cree que se la facilitarían más recibir capacitación? |
| ¿Estaría dispuesto a recibir capacitación? Sí _____ No _____ ¿Porqué? _____ |
| GRACIAS POR SU COLABORACIÓN |

HÁBITOS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS EN LA CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA, SEDE ATOTONILCO EL ALTO, JAL.

Irma Estela Arámbula Miranda, Luis Ignacio Estrada Tizcareño, Aurora Abigail Águila Zendejas,
Yolanda de la Torre García

Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara,

RESUMEN

En la educación, todo comienza con la lectura; su importancia se debe a que a través de la lectura el ser humano puede comenzar a recibir conocimientos de manera formal y adentrarse en el proceso complicado pero útil de la educación. La lectura implica atención, concentración, compromiso; estos son elementos importantes que mejoran el desempeño y generan mejores resultados en quienes leen.

El enfoque de estudio es cualitativo | inductivo | interpretativo. El instrumento utilizado fue una encuesta individual con diez reactivos.

Se realizó una encuesta a los alumnos de la Licenciatura de Contaduría pública, durante el periodo 2015B, desde primer, hasta octavo semestre, siendo en total 220 alumnos en las áreas económico administrativas y de los cuales fueron encuestados 65 alumnos de la carrera de Contaduría Pública.

Algunos resultados relevantes que el estudio evidencia es que la lectura ocupa el segundo lugar con 28% en las actividades realizadas en su tiempo libre por parte de los alumnos, después de la navegación por internet que es la primera opción con un 40%.

De los estudiantes que practican la lectura, el 34% le dedica en promedio 1 hora diaria.

Entre los alumnos que leen, el 51% lo hace con una frecuencia de 1 a 2 veces por semana.

Los encuestados prefieren la novela por considerarla más interesante entre otros tipos de literatura

1. INTRODUCCIÓN

La palabra escrita es fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente. Por esto, situar a la lectura como elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos debe ser uno de los objetivos principales de todo el sistema educativo 1.

El contenido de este trabajo puede ser de gran utilidad, para maestros, directivos y padres de familia. Además busca contribuir al conocimiento de la cultura de la lectura en nuestros jóvenes estudiantes.

Cabe destacar que el grupo que trabajó en la aplicación de las encuestas así como en la elaboración de este trabajo se reunió en diversas ocasiones para fortalecer el carácter utilitario de este proyecto.

2. TEORÍA

La palabra escrita es una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más participativa, incluyente y democrática¹.

En el curso del siglo XX México pasó de tener 80% de población analfabeta a tener poco más de 92% de su población con capacidad —ciertamente desigual— de leer y escribir². En ese mismo lapso se elevaron los niveles de escolaridad, se desarrolló una amplia red bibliotecaria³ y se diversificaron los usos y soportes de la palabra escrita de manera cada vez más acelerada.

Al comenzar el siglo XXI nos encontramos con un país en el que la palabra escrita ha ganado múltiples espacios y donde los ciudadanos usamos este medio para comunicarnos, consumir, divertirnos, allegar información, estudiar, investigar y participar en la vida política entre muchos otros aspectos de nuestro desarrollo individual y social¹.

En este contexto resulta poco pertinente insistir en preguntarnos si somos o no lectores, como si existiera un solo modelo de ser lector. Comprender esta diversidad es esencial para el diseño de políticas educativas y culturales sólidas, pero también para conocer y comprender quiénes somos, de dónde venimos y con qué contamos para construir nuestro futuro¹.

El libro de Encuesta Nacional de Lectura de CONACULTA Y LA UNAM...¹ señalan que los motivos de lectura son diversos, por ejemplo: para estudiar, para la escuela, para informarse, para actualización o perfeccionamiento profesional, para divertirse, por gusto, por motivos religiosos, por crecimiento personal, para ser culto y para tener de qué platicar

Debemos considerar que la conducta lectora es variable (no siempre leemos un mismo género de lectura, ni por las mismas razones, ni con idéntica intensidad) y esto es resultado de procesos multifactoriales, desde la edad, la escolaridad y también influyen algunos antecedentes fundamentales por ejemplo: la educación de los padres y abuelos, el haber tenido libros en el hogar durante la infancia, capacidad económica, entre otros.

Un trabajo presentado en el XII encuentro de la mujer den la ciencia del CIO, titulado: -aprender a pensar leyendo bien- menciona que No hay mejor herramienta para desarrollar el pensamiento crítico que la buena lectura y en este caso el adjetivo “bueno” no se refiere a una cualidad del texto si no de la habilidad: que todos podemos desarrollar al leer bien a manera de herramienta para el aprendizaje⁴.

En nuestra casa de Estudios, La Universidad de Guadalajara, se trabaja arduamente por fomentar la lectura, no solo entre su población estudiantil, sino entre toda la población y realiza desde hace 29 años una de las ferias más importantes a nivel Iberoamérica, en un principio fue concebida como un festival cultural, sin embargo lo más importante es con mucho la literatura y cuenta con un amplio programa en el que participan autores de todos los continentes y diferentes lenguas, así como un espacio para la discusión académica de los grandes temas de actualidad. Su duración es de 9 días en el mes de diciembre y acuden a ella miles de personas, la mayoría de las cuales son alumnos de esta casa de estudios. En el año 2013 asistieron más de 744,000 y el año 2014 asistieron más de 760,000, y en el último año con saldo a favor concluyó la edición 29 de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, asistieron más de 792,000 personas para conocer la oferta de las 1,983 editoriales procedentes de 44 países. Los lectores jóvenes abarrotaron las instalaciones en distintos días, pero también se destacó la asistencia de 173,000 pequeños a la FIL Niños⁵.

Por otro lado, existen unas estadísticas que provienen de la OCDE y la Unesco. Su estudio “Hábitos de lectura” le otorga a México el sitio 107 en una lista de 108 países estudiados. Según esos estudios, el mexicano promedio lee 2.8 libros al año. Hay sólo una biblioteca pública por cada

quince mil habitantes. El cuarenta por ciento de los mexicanos, señalan que nunca ha entrado, ni por error a una Biblioteca⁶.

3. PARTE EXPERIMENTAL

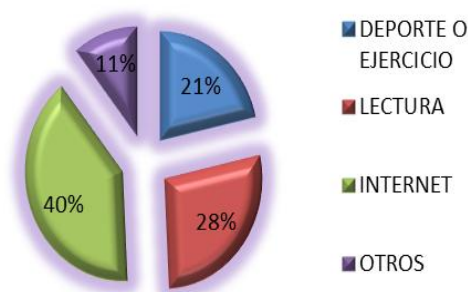
El enfoque de estudio es cualitativo | inductivo | interpretativo

Se diseñó encuesta de diez preguntas, la cual fue aplicada a los jóvenes estudiantes de la carrera de Contaduría pública de nuestro Centro y sede Universitaria, las interrogantes que se les plantearon fueron:

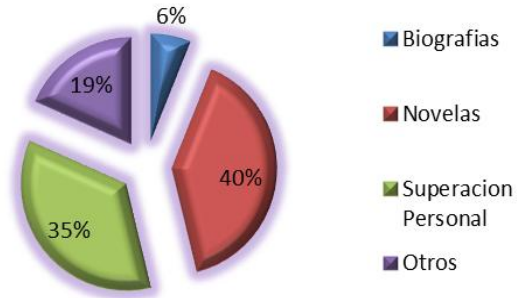
- 1.- En promedio, cuánto tiempo libre tienes al día?
- 2.- Qué es lo que más haces en tu tiempo libre?
- 3.- Qué tipo de lectura te gusta más?
- 4.- Con qué frecuencia lees a la semana?
- 5.- Cuando lees, cuánto tiempo le dedicas?
- 6.- Cuando lees, cuál es tu lugar favorito?
- 7.-Cuál es el libro que más te ha gustado?
- 8.- Por qué es el que más te ha gustado?
- 9.- La mayoría de los libros que has leído, son propios ó prestados?
- 10.- Cuántos libros has leído?

4. RESULTADOS

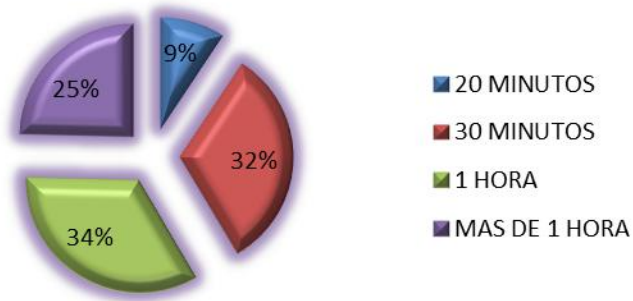
Actividades realizadas en tiempo libre



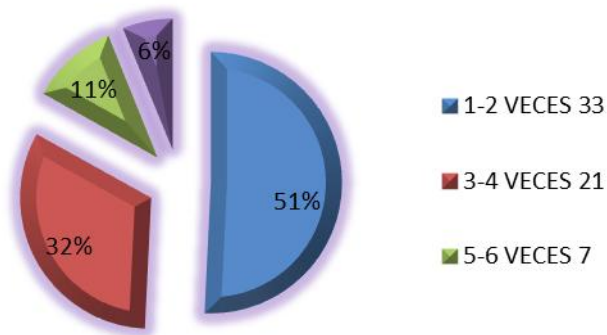
Géneros de lectura preferidos



Tiempo dedicado a lectura



Frecuencia de lectura a la semana



5. CONCLUSIONES

Algunos resultados relevantes son: la lectura es la segunda actividad que prefieren realizar los jóvenes en su tiempo libre con 28% después de la navegación por internet que es la primera opción con un 40%.

De los estudiantes que practican la lectura, el 34% le dedica en promedio 1 hora diaria.

Entre los alumnos que leen, el 51% lo hace con una frecuencia de 1 a 2 veces por semana.

El 40% de los jóvenes que leen prefieren el género de novela.

Partimos de la idea de que los jóvenes estudiantes de una licenciatura como lo es la de Contaduría Pública, deben estar acostumbrados, motivados, interesados por la lectura en general, y que además por el hecho del nivel escolar que tienen deben ser selectivos en sus lecturas, y no dejarse llevar por las modas o los títulos de las novelas más vendidas o bestsellers que en muchas ocasiones no aportan conocimientos útiles a las personas que los leen.

Pretendemos fomentar el hábito de la lectura en nuestros estudiantes, de diversas formas, motivándolos a leer, asignando una puntuación en la calificación del semestre a aquel estudiante que presente un ensayo del libro que haya elegido leer. Y para esto previamente se seleccionará una lista de posibles libros a elegir, buscando temas de superación personal, clásicos de la literatura y algunas lecturas de tipo científico, para evitar en lo posible el género de novelas que fue el que más leen, según los resultados de nuestra encuesta.

Otra actividad que deseamos realizar, es el crear un club o círculo de lectores, donde participen maestros y estudiantes que tengan el gusto por la lectura.

Un objetivo es que los jóvenes se conviertan en lectores escolares primero, y poco a poco crearles el hábito de la lectura diversa, incluyendo aquella lectura, que les deje una mayor utilidad para el desempeño de su profesión y desarrollo personal para en la medida de lo posible se conviertan en lectores críticos y cada vez menos en lectores de novelas únicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Encuesta nacional de lectura, CONACULTA Y UNAM, X-2006
2. AFIFI, Abdelmonem, Virginia A. Clark y Susanne May. Computer-Aided Multivariate Analysis, Chapman & Hall/CRC 2nd edition, USA, 2004.
3. ALDENFERFER, Mark y Blashfield, Roger. "Cluster Analysis", Sage University Paper series title on Quantitative Applications in the Social Sciences, 44, Beverly Hills and London: Sage Pubns, 1984.
4. Aprender a pensar leyendo bien. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Participación en la Ciencia, del CIO León, Guanajuato.
5. Consultado en Periódico Excelsior. 07/12/2015 00:44 ADRIANA LUNA/CORRESPONSAL
6. Consultado en Proceso. POR JENARO VILLAMIL, 23 ABRIL, 2013 <http://www.proceso.com.mx/339874>

EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

José Guadalupe de la Cruz Patiño¹, Juan José Servín González¹, J. Guadalupe García Vázquez¹,
Raúl Gutiérrez González¹, María Esmeralda Macías Ayala¹

¹Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco El Alto Jalisco, (Universidad de Guadalajara)

RESUMEN

El bajo aprovechamiento escolar es un problema tan antiguo como la educación misma, ha sido uno de los factores que ha obligado a su estudio por los diferentes movimientos pedagógicos o Reformas Educativas en el país, se presenta en los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje, está sujeto a múltiples factores y repercusiones. Las investigaciones sobre el tema, siempre arrojan muchas incógnitas y dificultades con las que se encuentra el sistema educativo y los profesores.

Esta investigación aborda la problemática del bajo aprovechamiento académico en la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco el Alto, Jalisco de la Universidad de Guadalajara, está basada en tres ejes, con alumnos de los ciclos A, del turno matutino y vespertino de primero a quinto semestre, con padres de familia y docentes del plantel, la institución enseña con el modelo educativo Bachillerato General por Competencias, donde se abordó la problemática del bajo aprovechamiento académico.

Esta situación es un problema que puede presentar cualquier estudiante, este fenómeno se está incrementando a pasos agigantados en los últimos tiempos, teniendo como consecuencia estudiantes con niveles de conocimientos desfavorables y pocas probabilidades de éxito en cualquier área que desempeñe.

Todas las naciones comprenden la necesidad de proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, tanto para bienestar del alumno como para el país. El evaluar el aprovechamiento académico de los estudiantes, ha sido siempre de interés en todos los contextos educativos. Es una de las estrategias para identificar los elementos para fortalecer y elevar el nivel educativo.

Las calificaciones son el resultado de evaluaciones a los alumnos en un ciclo escolar, siendo la base real del bajo aprovechamiento de un estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

Todo país sabe lo importantes que es proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, para el bienestar del alumno y del país. El evaluar el rendimiento académico, ha sido siempre de interés en todos los contextos educativos. Es la forma de identificar cuáles son los elementos indispensables para fortalecer, modificar o para elevar el nivel educativo.

El bajo rendimiento académico se puede presentar en cualquier institución sea esta pública o privada en los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje, está sujeto a múltiples factores y repercusiones; las investigaciones sobre el tema, siempre arrojan muchas incógnitas y dificultades con las que se encuentra el sistema educativo, los profesores, al momento de minimizar, el índice de deserción escolar que se da entre los alumnos de enseñanza media.

Esta investigación tiene la finalidad de abordar la problemática del bajo rendimiento académico en el nivel medio superior. Se ofrece información sobre ciertas variables significativas, se han seleccionado algunas de las consideradas más relevantes sobre el rendimiento de los estudiantes de la preparatoria. Esto inicia con la selección de alumnos, se manejan dos ciclos escolares anuales, el ciclo "A" iniciando en Enero y el ciclo "B" en Agosto. Solo logran ingresar a la Educación Media Superior, los de mayor conocimiento y habilidades inmediatamente después de egresar de la secundaria. El estudiante del ciclo "A" cuenta con menor cantidad de conocimiento, la interrupción de estudios por 6 meses le obliga a dedicarse a otras actividades atrasándose a un más en sus estudios.

Algunos autores realizan la vinculación entre rendimiento y rendimiento escolar. Para Pacheco (1970), el rendimiento escolar es el aspecto cuantitativo del rendimiento del trabajo enseñanza-aprendizaje logrado.

Las calificaciones son el resultado de evaluaciones realizadas a los alumnos por los profesores a lo largo de un ciclo escolar, siendo la base real del bajo rendimiento de un estudiante en las instituciones educativas.

2. TEORÍA

Bajo rendimiento académico: Es considerado el promedio de las calificaciones logradas por el alumno mostrando el nivel de conocimientos en un área o *materia*. Cuando estamos hablando de rendimiento académico, decimos son los resultados obtenidos a través de un proceso evaluativo, puede variar respecto al tiempo, pero cumple con la función de constatar el grado de aprendizaje de los estudiantes. Así también se refiere al resultado obtenido, producto de la tarea docente, al aprovechamiento real efectuado por el alumno en el grado con que se han alcanzado los objetivos.

El estudiante cuando cursa el bachillerato sufre cambios biológico, psicológico, social y familiar, con un ritmo muy acelerado provocando cambios de identidad, de relación paterna y social, por lo regular de forma conflictiva. Estas interacciones producen estrés en los jóvenes y con las personas con las cuales interactúan. ZIMBARDO, PHILIP, G. (1986)

Los docentes de la institución perciben varios motivos del bajo rendimiento académico, el más común es la apatía al estudio, es cuando el estudiante muestra poco deseo de integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, dando origen al retraso escolar.

Los alumnos muestran una desmotivación muy notoria, esto ocasiona una apatía en los estudiantes, está relacionada a múltiples problemas que se originan en el seno familiar, indudablemente se acompaña de ansiedad, factores emocionales como inseguridad, depresión, agresividad, rechazo entre otros. Algunos autores realizan la vinculación entre rendimiento y aprovechamiento escolar. Para Pacheco (1970), el aprovechamiento escolar es el aspecto cuantitativo del rendimiento del trabajo enseñanza-aprendizaje logrado.

Existen diversos factores que favorecen el desempeño óptimo, cuanto más valorado y aceptado se sienta el alumno más le ayudará a avanzar en sus aprendizajes. Si el docente logra tener una relación auténtica y transparente de aceptación, de valoración como persona, donde vea al alumno tal cual, probablemente esto ayude al alumno a experimentar y a comprender aspectos de sí mismo, a emprender y enfrentar mejor los problemas. Sería muy ingenuo por otro lado, esperar y pretender que todo se da en forma mágica. Es un trabajo arduo, en ocasiones el resultado es diferente al esperado, no siempre se perciben los resultados inmediatamente.

3. PARTE EXPERIMENTAL

El muestreo aleatorio sistemático se realizó en la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco el Alto. Jalisco de la Universidad de Guadalajara.

La investigación tiene tres ejes:

1.- En los estudiantes, se aplicó el muestreo. Se elaboró un cuestionario que consta de 20 preguntas, 16 de ellas tienen tres posibles respuestas cada una y 4 preguntas son abiertas.

Se definió el universo de estudio, resultando un total de 436 alumnos de los ciclos A, de primer hasta quinto semestres en turno matutino y vespertino las edades oscilan entre los 15 a 19 años.

Se calculó una muestra representativa, con los siguientes criterios:

Confiabilidad del 90% equivalente a $Z=1.645$

Error muestral e , $\pm 5\%$

Probabilidad de éxito p , 50%

Probabilidad de fracaso q , 50%

2.- En el caso de los docentes fue un censo, se les aplicó un cuestionario, el cual consta de 15 preguntas, de las cuales 4 son abiertas, y 11 tienen tres posibles respuestas se les aplicó a 36 de 39 docentes involucrados con los ciclos A.

3.- Se realizó un censo en los padres de familia. Solo fue posible aplicar la encuesta a 61 padres de familia de un total de 129, que tienen hijos repitiendo al menos una unidad de aprendizaje. El cuestionario consta de 11 preguntas con tres posibles respuestas.

En su mayoría de los encuestados, fue necesario emplear un tiempo promedio de 20 minutos.

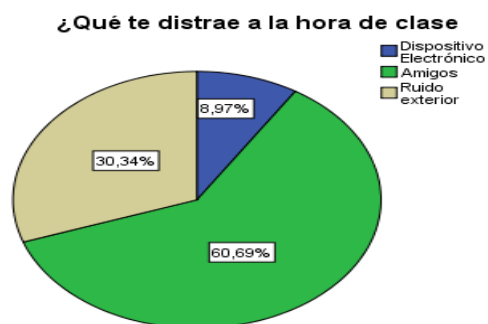
La tabulación de los datos se realizó utilizando el programa SPSS Statistics Versión 21, para posteriormente obtener gráficos y análisis estadísticos.

4. RESULTADOS

La gráfica # 1, muestra el 90.34% de los alumnos encuestados, dice asiste por gusto a estudiar, en la gráfica # 2, el principal distractor en la clase son los compañeros con un 60.69%.

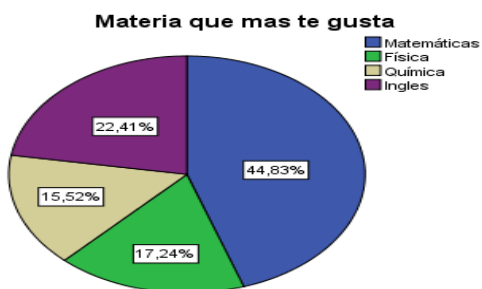


Gráfica #1



Gráfica #2

En la gráfica # 3, presenta las materias que más les gusta, matemática ocupa el primer lugar con un 44.83%. Solo el 44.14% se preocupa por realizar tareas, cuando falta a clase, la gráfica # 4, muestra que la forma más fácil de aprender es de forma dinámica en un 51.03%, en tanto el 54.48% de alumnos encuestados estudian una hora diaria en promedio.

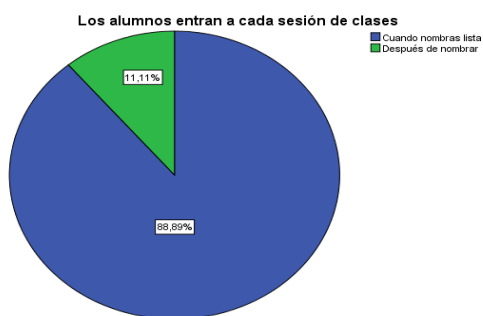


Gráfica # 3



Gráfica # 4

Las respuestas de los docentes arrojan la siguiente información, la gráfica # 5 ilustra, el 88.89% de los alumnos ingresa al aula de clases después de nombrar lista. La disponibilidad de los alumnos para la realización de actividades es regular en un 62.86%. La calidad de los trabajos es regular, solo el 22.22% es bueno se presenta en la gráfica # 6. El poco interés por la clase representa el 50% del problema. Tan solo el 19.44% de las actividades son entregadas a tiempo por los alumnos.



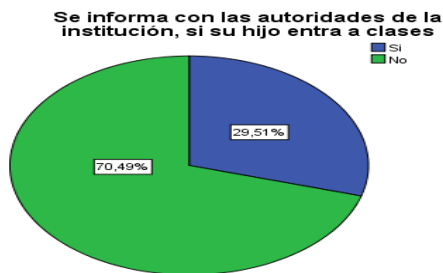
Gráfica # 5



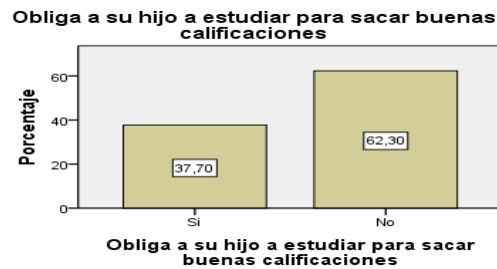
Gráfica # 6

Los resultados de las encuestas de los padres de familia indica que solo el 22.95%, manifiesta tener conocimiento diario de la educación de su hijo. En la gráfica # 7 muestra, solo el 29.51% de padres de familia encuestados manifiestan estar informados, si el hijo entra a clases. El 91.80% de los padres dice no pedir ayuda económica a su hijo.

El 52,46% de los padres le es importante las calificaciones y los conocimientos, la sanción más aplicada al hijo cuando reprueba o no estudia es física con un 60.66 %, en segundo lugar la económica. Solo el 37.7% de los padres obliga a su hijo a estudiar cómo se ilustra en la gráfica #8.



Grafica # 7



Grafica # 8

5. CONCLUSIONES

Existen una marcada diferencia entre los alumnos del calendario A y B, en su mayoría los estudiantes del calendario A cuentan con menos conocimientos y habilidades, requeridos en las materias impartidas. Si los padres de familia se involucran en los estudios de sus hijos se logrará mejorar los resultados, solo 3 de cada 10 padres de familia está al tanto de las asistencias de su hijo a clases, se debe cambiar la forma de enseñar, esta debe ser lúdica por ser más atractiva en la forma de aprender de los alumnos, a los padres de familia le es más importante las calificaciones que los conocimientos de su hijo, solo 3 alumnos de cada 10 es obligado a estudiar. El 20% de alumnos cumple con tareas e investigaciones de calidad en tiempo y forma, se deben tomar medidas más firmes con el uso de los dispositivos electrónicos, la principal causa de la distracción en clase son los celulares. Es necesario aplicar un diagnóstico para detectar las causas psicológicas e identificar las necesidades académicas; cuanto más valorado y aceptado se sienta el alumno más le ayudará a avanzar en sus aprendizajes. Evitar el paternalismo de parte de maestros y autoridades, ser más exigente en su formación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Hernández Sampieri, R. (2006) Metodología de la investigación McGraw Hill Software statstm V. L
2. Jadue G. (2002) Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y la deserción escolar. Chile
3. Howard Gardner (2002) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos estudiantes deberían comprender. Barcelona.
4. Papalia, D. (2009) Psicología educativa México. Editorial McGraw Hill
5. Pacheco (1970), Habilidades sociales en los alumnos con dificultades en el desarrollo, Madrid
6. Ramírez PP, Duarte VJ, Muñoz VR. (2005). Refuerzo en estudiantes de una escuela de alto riesgo. Análisis de Psicología. México.
7. Saldarriaga, Oscar (2003) El oficio de maestro prácticas y teorías de la pedagogía moderna magistral, Bogotá.

MALESTAR DOCENTE EN LOS PROFESORES DE PRIMARIA DE LEÓN, GUANAJUATO.

Liborio Trujillo de la Luz¹, Martha Leticia Guevara-Sanginés² y Florina Magdalena Pons-Durán²

¹ Centro De Estudios Superiores De Educación Especializada, ² Departamento de estudios organizacionales, Universidad de Guanajuato. DCEA.

RESUMEN

Considerar a los profesores elementos centrales de la educación, permitió investigar el malestar docente en la educación primaria en León, Guanajuato, para comprender cómo se vive este padecimiento en la educación primaria y cómo afecta el desempeño académico para prevenir situaciones de riesgo en los profesores.

Se asume una perspectiva psicosocial apoyada en los planteamientos teóricos de Kyriacou (2003), Higgins (1986; 1989), Carver y Colaboradores (1987) y Maslach & Jackson (1986).

Se utilizó el método cualitativo, con entrevistas a profundidad para recuperar sucesos de la vida real de los informantes en los aspectos familiar, profesional, laboral y social, para construir historias de vida.

El proceso de análisis fue inductivo, en el cual se cotejaron progresivamente los aspectos teóricos con los datos empíricos.

Los resultados reportan escenarios inherentes al trabajo docente en el aula y la escuela, cargados de tensiones que propician estrés laboral crónico, con manifestaciones de síndrome de burnout, cuyas consecuencias conducen a estados de frustración, desilusión, agotamiento emocional, ansiedad y depresión que afectan la calidad de vida de los profesores y los resultados de aprendizaje.

Se identificaron diversas fuentes de malestar docente en las relaciones de los maestros con los padres de familia y los directores en las interacciones que se llevan a cabo en la escuela; con énfasis en los estilos de liderazgo académico que se practican, así como la doble jornada de trabajo docente que ejercen los profesores.

Es necesario desarrollar competencias en los directores que permitan un clima laboral propicio para el trabajo y acciones preventivas que amortigüen la incomodidad de los profesores.

1. INTRODUCCIÓN

El bienestar del profesor comprende la satisfacción de sus necesidades, atendidas en forma integral en sus aspectos biológico, psicológico y social, a fin de que la persona pueda desempeñarse con eficacia conforme a las demandas de la comunidad educativa.

En este estudio es de interés acentuar el malestar docente como un fenómeno que afecta a los maestros con manifestaciones derivadas de diversidad de acontecimientos nocivos, que perjudican su salud. Cuando el malestar no se puede atender y resolver satisfactoriamente, produce la formación de síntomas emergentes de una insatisfacción (Maslach, 1986; Gil-Monte, 2003; Cordeiro y Cols., 2003; Esteve Zaragoza, 1994), que en la medida en que se torne peligrosa por el crecimiento de la tensión puede desencadenar en angustia y depresión.

2. TEORÍA

Para entender el malestar docente es necesario hacer una revisión de los elementos que dan lugar a su desarrollo, por ese motivo en este apartado se habla de estrés, estrés laboral y síndrome de Burnout como elementos que constituyen el malestar docente.

Se utiliza la expresión “Malestar docente” para hacer referencia a los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad de los profesores (Esteve Zaragoza, 1994; Lettieri, 2003; De la Torre, 2007; Martínez, Collazo y Liz, 2009). Esta incomodidad surge como consecuencia de las inadecuaciones (aspectos psicosociales) en las que se lleva a cabo el trabajo docente. En este término se enuncian las respuestas hacia un conjunto de factores negativos que aquejan a los maestros, cuyas señales subjetivas y corporales están cargadas de incomodidad acumulada en el itinerario del quehacer educativo.

Los síntomas que caracterizan el Malestar docente, (De la Torre, 2007) son un conjunto de situaciones que describen al profesor con un cuadro de sufrimiento e insatisfacción por el trabajo; negativismo, aburrimiento e irritabilidad; frecuentes enfermedades, afcción de la memoria, cansancio y depresión.

Este padecimiento interfiere la vida física, intelectual, social, psico-emocional y espiritual del docente. El sujeto se ve cada vez más incapaz de enfrentarse de forma eficaz a las continuas agresiones de los factores estresantes como resultado de una pérdida de energía, reducción de la capacidad ideativa y volitiva.

El estrés se define como la respuesta adaptativa del organismo a exigencias, demandas o tensiones a veces extremas que el medio ambiente impone a las personas cuyos efectos nocivos perturban el equilibrio emocional. Es un proceso cuyo resultado fisiológico demanda un deseo de huir de la situación que lo provoca violentamente (Lazarus y Folkman, 1986; Williams y Cooper, 2004; Martínez Selva, 2004). En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo. Se considera que una persona está en una situación estresante cuando enfrenta a situaciones que conllevan a demandas del organismo, que le resulta difícil satisfacer. Este proceso depende tanto de las demandas del medio como de los propios recursos de la persona para poder enfrentarlo. La respuesta del organismo hacia el estrés es automática y, mediante esta reacción, el organismo se pone en estado de alerta para hacer frente a las demandas exigidas en cada nueva situación.

Si este estado es transitorio, la señal de alarma es importante porque desencadena respuestas del organismo, el cual tiene capacidad para recuperarse; pero si se repite con mucha frecuencia puede desencadenar trastornos fisiológicos y psicológicos que al llegar a ser crónicos; se convierten en el Síndrome de Burnout.

El estrés laboral (Martínez Selva, 2004) se define como el estado de desequilibrio provocado por las exigencias o demandas del puesto de trabajo y la capacidad de respuesta del trabajador, cuyo fracaso ante esa demanda tiene importantes consecuencias personales que pueden afectar la salud de los trabajadores.

Cuando observamos las enfermedades derivadas del estrés, de inmediato asociamos estos padecimientos con algunas profesiones en particular. Y el nivel de estrés que los trabajadores de un mismo gremio manifiestan, cuyas condiciones laborales suelen ser comunes: trabajo apresurado, peligro constante, riesgo vital, confinamiento, alta responsabilidad y riesgo económico (Buendía, 1998). Las causas del estrés laboral pueden ser muy variadas y están relacionadas con la estructura de la institución, las relaciones interpersonales, el papel desempeñado y las condiciones de trabajo en las que están envueltos los trabajadores en la actualidad.

Burnout (BO) significa literalmente “quemado”, también se ha traducido como síndrome de “quemarse por el trabajo” o “sentirse exhausto” debido a las demandas excesivas de energía. El Síndrome de burnout debe ser entendido como una respuesta del organismo a fuentes de estrés crónico o a estresores relevantes (Gil-Monte 2005); es un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y protección del estrés generado por la relación trabajador-organización. Este síndrome es padecido principalmente por aquellas personas cuyas profesiones consisten en ofrecer servicios humanos directos y de gran relevancia para el usuario (Cordeiro y Cols., 2003; Pérez Jaúregui, 2005).

Los estudios realizados por Maslach & Jackson (1981, y 1986) consideran que Burnout es un síndrome que aparece como consecuencia del estrés laboral crónico y está integrado por tres componentes esenciales: el agotamiento emocional, la despersonalización y los sentimientos de inadecuación profesional.

El agotamiento emocional se refiere a la sensación que sienten los trabajadores de ya no poder dar más de sí mismos, es una sensación de debilidad y pérdida de la energía, debido al contacto diario con las personas que atienden en su trabajo.

La despersonalización se entiende como la expresión de sentimientos negativos, la manifestación de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas a quienes van destinados sus servicios profesionales (Maslach y Jackson, 1986); estas personas son vistas por los trabajadores de una manera deshumanizada, debido al endurecimiento afectivo por el que están pasando.

La baja realización personal en el trabajo se manifiesta cuando las personas expresan una tendencia a evaluarse negativamente en su trabajo, los maestros se sienten insatisfechos con los resultados de su trabajo y descontentos consigo mismos (Gil-Monte y Peiró 1997) típicamente se debe a que las estrategias de afrontamiento que suelen usar han fallado, lo que propicia sensaciones de fracaso profesional y fracaso en las relaciones interpersonales.

El término afrontamiento tiene su origen en el modelo transaccional de (Lazarus y Folkman 1984). Surgió a partir del concepto de estrés y las afectaciones que esta situación acarrea en las personas. En este proceso el afectado valora la situación estresante como algo que excede sus propios recursos y que pone en riesgo su bienestar personal. El afrontamiento es el conjunto de esfuerzos cognoscitivos, afectivos y comportamentales que hace una persona para controlar, reducir o tolerar las demandas internas y externas creadas por una transacción estresante. La función del afrontamiento resulta de mucha importancia en el Malestar de los maestros, porque por medio de esta acción el afectado puede amortiguar los efectos negativos que amenazan su salud y de esta manera protegerse un poco de las situaciones que ponen en riesgo su persona.

3. MÉTODO

El estudio está ubicado en la tradición cualitativa con una perspectiva teórica fenomenológica. Participaron cuatro profesores de primaria que padecen malestar docente, tres mujeres y un hombre; todos ellos con un promedio de edad de 46 años y 25 años de experiencia docente en promedio. Fueron evaluados previamente a través del inventario de Burnout de Maslach MBI (Maslach y Jackson 1986).

Se aplicó la entrevista a profundidad, a fin de recuperar la manera en que los profesores con malestar docente perciben su realidad; lo que ellos piensan, dicen y hacen con respecto al malestar que están viviendo y los significados en los que están sumergidos los informantes en su vida diaria (Taylor y Bogdan, 1997; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999; Vela Pavón, 2008); es decir, se escuchó hablar de todo lo que tuvieron que decir con respecto al malestar docente que viven en su centro de trabajo. De esta manera se obtuvo la información directamente de la vida social de los profesores participantes en esta investigación.

Los objetivos de la investigación fueron: analizar las condiciones de vida laboral de los profesores de educación primaria que padecen malestar docente. Describir los procesos cotidianos de la escuela primaria y su contribución al malestar docente. Analizar cómo afecta el malestar docente en el desempeño académico de los profesores.

Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo viven los profesores de educación primaria el malestar docente en su entorno escolar? ¿Cómo perciben los maestros que trabajan en educación primaria el propio malestar docente? ¿De qué manera los procesos cotidianos de la escuela primaria contribuyen para generar malestar docente? ¿Cómo afecta el malestar docente al desempeño académico de los profesores de educación primaria?

Con la información obtenida a través de las entrevistas a profundidad se construyeron historias de vida de cada uno de los maestros participantes, centradas en el malestar docente que han padecido. En cada una de ellas se trató de exponer las experiencias que tienen los profesores acerca de sus vidas, su práctica docente, sus vivencias tal como las expresaron con sus propias palabras.

Para poder construir dichas historias fue necesario oír detalladamente el relato que ellos presentaron acerca del modo de ver la situación que han padecido en su tarea cotidiana. Se describió con minuciosidad cada uno de los detalles y se elaboró una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales. Se buscó lograr una descripción del fenómeno en estudio de modo que resultara lo más completo posible y que al mismo tiempo reflejara la realidad vivida por cada maestro, su mundo y su realidad en la forma más auténtica que han vivido el malestar docente.

Organización y análisis de la información

Con el propósito de facilitar la organización y el análisis de la información, se procedió a realizar la integración del contenido en una matriz por caso. La matriz se inició con base en tres categorías, al principio la información se clasificó por acontecimientos positivos y negativos; sin embargo a medida que fueron apareciendo más sucesos se optó por organizar las categorías secuencialmente, acordes a su aparición en las entrevistas.

La matriz por caso se complementó con elementos; como unidades semánticas registradas tal y como fueron expresadas por los informantes, interpretación y comentarios de entrevistador, y finalmente por las referencias bibliográficas de cuatro teorías que fundamentaron el estudio. A medida que se llevó a cabo el traslado de la información obtenida en las entrevistas hacia la matriz mencionada se fue conformando la plataforma básica del estudio.

Con base en la información recopilada en el material empírico y con el apoyo de las categorías y subcategorías se realizó el primer análisis del contenido de la información. Posteriormente fueron revisadas por un equipo de doctorantes dirigidos por su coordinador, quienes analizaron los segmentos seleccionados de cada entrevista y después de varias reuniones y varios ajustes, decidimos considerar como definitivas las tres grandes categorías, con sus respectivas ramificaciones.

En el primer nivel de análisis se establecieron las categorías con las cuales se realizó la exploración de los segmentos seleccionados para este fin, cotejados con los elementos teóricos identificados para esta tarea. Se inició con la síntesis de la historia de vida de los informantes, para tener un referente del profesor en cuestión, luego se analizaron una a una las subcategorías hasta agotar su contenido. En este proceso se retomaron algunos segmentos de las entrevistas a profundidad para fundamentar el análisis, se confrontaron con elementos de la teoría para obtener la radiografía del malestar docente en cada uno de los profesores en estudio. De esta manera fue posible conocer la forma en que los profesores de educación primaria viven el malestar docente en su entorno escolar.

En el segundo nivel de análisis se estableció una relación entre las vivencias que expusieron los maestros en las entrevistas a profundidad que se encuentran registradas en su historia de vida. Lo anterior con la finalidad de identificar elementos coincidentes y divergentes con respecto a sus experiencias de vida relacionadas con el surgimiento, desarrollo y afrontamiento del malestar docente. Asimismo se trató de construir una aproximación que permita comprender y explicar el fenómeno del malestar docente que viven los profesores leoneses participantes en el estudio.

4. RESULTADOS.

Los informantes describen una etapa tranquila, agradable y placentera, antes de sentir malestar docente. En este periodo los maestros disponían de mayor tiempo para realizar sus actividades. Coinciden en describir en esta etapa un periodo de bienestar caracterizado por una vida libre de presiones y enfermedades. Se mostraban animados con deseos de hacer bien su trabajo con los niños. En sus alumnos encontraban motivos para realizar su tarea cotidiana con agrado; deseosos de ver los cambios que mostraban los niños como fruto de sus esfuerzos. El estado previo al malestar docente fue una etapa de comodidad que les permitió a los maestros disfrutar la convivencia con sus alumnos. Este estado de bienestar lo fueron perdiendo a medida que enfrentaron en su trayecto de vida nuevos ambientes cargados de presiones, obstáculos y frustraciones que los llevó a experimentar estrés.

El momento en que empieza a manifestarse la sensación de incomodidad en los profesores está asociado con exceso de trabajo, al desempeñar doble jornada en la escuela; conflictos con los padres de familia, problemas con el director de la escuela en un ambiente difícil en el trabajo. Las primeras manifestaciones que se empiezan a percibir son los síntomas físicos. A medida que se va haciendo crónico el estado de estrés continúa el malestar docente hasta llegar a las crisis de ansiedad y depresión.

El malestar docente del profesor está condicionado por experiencias que ponen en riesgo la salud física y mental de los docentes. Las situaciones que representan estados estresantes en los profesores son actividades inherentes a las funciones del maestro en la escuela; como el trabajo con alumnos desmotivados, la sobrecarga de trabajo al desempeñar doble jornada por la necesidad de mejorar el salario, el exceso de alumnos en el aula y las presiones de tiempo.

Los resultados de evaluaciones estandarizadas de los niños es otro factor de estrés porque con ellos también se evalúa a los profesores. Las actividades administrativas que deben realizar los maestros y la atención de programas adicionales que llevan a la escuela otras instituciones para que los maestros las desarrollen.

Los factores organizacionales que se dan en la escuela también contribuyen para generar estrés; esto se observa en el clima laboral negativo que prevalece en el centro de trabajo y la mala relación con los colegas, la falta de liderazgo académico del director y la desorganización que impera en el plantel, así como los cambios que se dan en el sistema educativo como el uso de nuevos métodos en el trabajo docente.

Cuando el maestro se ve afectado por estrés laboral aparecen los síntomas físicos en primer lugar, en este caso los informantes los describen como: dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, problemas de vías respiratorias, herpes, problemas para dormir, várices, agotamiento crónico, ansiedad y depresión. Cuando este padecimiento no se atiende llega a convertirse en Síndrome de Burnout,

Las estrategias de afrontamiento (Carver y Cols., 1989) que aplican los maestros para tratar de controlar y manejar el estrés en sus actividades escolares están relacionadas con las siguientes respuestas: Planificación, reinterpretación positiva, consumo de drogas autorizadas, centrarse en

la religión y rezar, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo social instrumental, búsqueda de apoyo social emocional y el humor como estrategia distractora.

Los profesores manejan en su mayoría, recursos de afrontamiento considerados positivos en su afán por controlar y manejar las situaciones estresantes que viven en sus actividades cotidianas (Trujillo de la Luz, Guevara-Sanginés y Martínez Hernández, 2011); dichas estrategias son de tipo emocional y resolutivo principalmente. Las formas de afrontamiento empleadas por los profesores de tipo negativo e improductivo son el consumo de drogas autorizadas y el humor.

Las consecuencias del malestar docente implican un estado de salud deteriorado, que se refleja en la baja del rendimiento de los trabajadores. El cuerpo y la mente no responden como habitualmente lo hacían, disminuye la memoria por el estado de estrés permanente, hay agotamiento físico y emocional, aparece el síndrome de burnout con sus manifestaciones agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

El aprendizaje de los alumnos es afectado por las condiciones en que se encuentran los profesores y los resultados del proceso educativo bajan porque los alumnos no son atendidos como habitualmente lo hacían los maestros, por el estado de salud en el que se encuentran.

5. CONCLUSIONES

En las relaciones que se establecen entre maestro y alumnos existe una dependencia de los niños hacia el profesor, desde las tareas que planea, organiza y conduce para sus aprendizajes, hasta su asistencia al aula para la realización de su quehacer. Este tipo de vínculo hace vulnerable al estrés permanente del docente (Arias, 2008) porque necesita mantener un estado de alerta para tener el control del comportamiento de los alumnos.

Las emociones negativas que sienten los profesores proceden de dos fuentes principales. Para los que su función básica es la docencia en la escuela, las fuentes de emociones negativas están representadas por: *los padres de familia y el director de la institución*. Para quienes su función no es docente sino directiva, se observan también dos fuentes principales de emociones negativas, constituidas por *padres de familia y maestros*. Las emociones negativas de los profesores son elementos muy fuertes que dejan sensaciones de frustración, agitación, angustia, impotencia, decepción, disgusto, desesperanza, agotamiento, desgaste y estrés. Estas sensaciones desagradables se presentan en los procesos de comunicación e interacción que se dan entre los profesores, los directores y los padres de familia.

En el trabajo de los maestros también se cometen errores que dejan sentimientos de culpa, remordimiento y arrepentimiento en los profesores por no percatarse de las necesidades de los alumnos que resultaron afectados por estas equivocaciones. Los desaciertos se presentan en el proceso enseñanza aprendizaje cuyo resultado afecta a los alumnos, y también afecta al mismo profesor. Algunos errores son el resultado de la falta de capacitación de los maestros, para poder manejar adecuadamente las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y la falta de información y experiencia para la educación y manejo de los problemas de los adolescentes en las escuelas.

Existe un conjunto de discrepancias entre los deseos y aspiraciones de los profesores que se muestran descontentos por las condiciones poco propicias para la convivencia en el trabajo y la falta de voluntad de algunos protagonistas que participan directa e indirectamente en el proceso educativo. La ausencia de resultados positivos esperados, se encuentra asociada a emociones que tienen que ver con agotamiento, insatisfacción, decepción y tristeza. Las situaciones psicológicas que se presentan como consecuencia de la incompatibilidad son una función de la naturaleza humana ante eventos externos, donde interviene la interpretación de las mismas personas a estos incidentes (Higgins, 1987).

Es urgente llevar a cabo acciones preventivas relacionadas con el malestar docente, para proteger a los profesores de acontecimientos que propicien este padecimiento. En este sentido representa una necesidad proporcionar capacitación a los profesores que desempeñan la función directiva, para desarrollar competencias que les permita llevar a cabo procesos educativos que propicien un ambiente favorable para el trabajo educativo. Asimismo ejercer un liderazgo académico que dé confianza y seguridad a los profesores para atender necesidades sentidas propias del trabajo docente. Los profesores de primaria demandan mayor información sobre temas especializados que complementan el conocimiento de niños y adolescentes quienes participan en los procesos educativos.

Los padres de familia reclaman información para que proporcionen mayores muestras de apoyo a las escuelas donde estudian sus hijos, pues las investigaciones reportan que cuando existe una participación de los padres en el trabajo escolar de los niños, su aprovechamiento escolar mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Buendía, J. (1998). *Estrés Laboral y Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
2. Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 267-283.
3. Cordeiro Castro, J. A., Guillén Gestoso, C. I., Gala, L. F. J., Lupiani Giménez, M., Benítez Garay, A.
4. Gómez Sanabria, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Profesores de Primaria de la zona Educativa de Bahía de Cádiz. Presentado en el IX Congreso INFAD. Universidad de Cádiz. Recuperado el 10 de febrero de 2010. En: <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/794/767>
5. Esteve Zaragoza, J. M. (1994). *El Malestar docente*. Buenos Aires: Paidós, SAICF.
6. De la Torre Ramírez, C. (2007) El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional en
7. Docencia e Investigación: *Revista de la escuela universitaria del magisterio de Toledo*. Año 32, No. 17, 2007. Págs. 301-325.
8. Gil Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
9. Gil-Monte, P. (2003). *El Síndrome de Quemarse por el trabajo (Burnout) Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
10. Maslach C. & Jackson, S. E. (1981) *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
11. Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94,
12. 319-340.
13. Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro S. L.
14. Lazarus, R. y Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
15. Lettieri, A. I. (2003). www.elterecertempo.com.ar/articulos/articulos-018.htm Quadernos Digitals.
16. Martínez, D. Collazo, M. Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educao & Sociedade*, vol.30. num. 107, mayo-agosto 2009, pp 389-408. Centro de Estudios Educao e Sociedade Brasil.
17. Maslach C., Jackson, S. E. (1986). *MBI Inventario de Burnout de Maslach*. Madrid: TEA.

18. Martínez Selva, J. M. (2004) *Estrés Laboral guía para empresarios y empleados*. España: Pretince Hall.
19. Pérez Jauregui, I. (2005) *Burn-Out y Estrés en el trabajo: Sufrimiento y sinsentido en el trabajo. Estrategias para afrontarlo*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.
20. Rodríguez Gómez G., Gil Flores J. y García Jiménez E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
21. Secretaria de Educación Pública, (2010a) *Programa de Estudios 2009, Segundo grado Educación básica Primaria*. México: SEP.
22. Taylor, S. J y Bogdan, R. (1997). *Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación*. Barcelon: Paidós.
23. Trujillo de la Luz, L., Guevara-Sanginés M. L. y Martínez Hernández, A. C. (2011). *Síndrome de*
24. *Burnout en maestros de primaria: ¿Realidad o Mito? Memoria del VIII encuentro: Participación de La Mujer en la Ciencia. Centro de Investigaciones en Óptica A. C. del 18 al 20 de mayo de 2011.* León, Gto.
25. Vela Peón, F. (2008) *Un acto metodológico básico de la Investigación Social: La entrevista cualitativa*. En M. L. Tarrés (Ed.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. Pp. 63-69). México: Porrúa.
26. Williams S. y Cooper, L. (2004). *Manejo de Estrés en el Trabajo: Plan detallado para profesionales*. México: Manual Moderno.

ANSIEDAD, FRUSTRACIÓN, ANGUSTIA Y OTROS SENTIMIENTOS COMO EFECTO EN ADOLESCENTES, POR EL USO DE LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA

Lilia del Carmen Castillo Villarruel¹, Juan Luis Rodríguez Castillo², Teresa de Jesús Anaya Macías¹, María Suárez Castellanos¹, Magda Sagrario Velázquez López³, Mireya Zoila Reyna Villela¹

¹Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, ²Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería, ³Instituto Tecnológico de Ocotlán.

RESUMEN

Este artículo es resultado de investigación sobre los efectos de la mensajería instantánea en adolescentes estudiantes de nivel secundaria de la región Ciénega en el estado de Jalisco, en la ciudad de Ocotlán.

Según encuesta aplicada a 300 estudiantes, 98% de los encuestados usa mensajería instantánea todos los días, y el promedio de uso diario fluctúa entre 5 a 6 horas de lunes a viernes, incrementándose a 8 o hasta 9 horas durante los fines de semana.

El 85% manifiesta abiertamente conducta adictiva, y la gran mayoría de los encuestados aceptan que interfiere en la atención prestada al estudio y/o actividades extracurriculares, aceptan que cuando no usan la mensajería instantánea presentan episodios de ansiedad, desesperación, frustración, preocupación, enojo, aburrimiento, tristeza, angustia, etc.

Algunos estudiantes contestaron que la falta de los servicios de mensajería provoca aburrimiento, desolación, y además mencionan: *“sin WhatsApp la vida no tiene sentido”*, *“me siento incomunicado(a)”*, *“me siento desesperado(a)”*, etc. En algunos casos los adolescentes caen en depresión y manifiestan efectos colaterales como: bajo rendimiento escolar, deterioro de las relaciones entre los miembros de su familia y compañeros de la escuela.

Para los usuarios de mensajería, el servicio más usado es el WhatsApp, y llega a ser el principal centro de atención de muchos adolescentes que encuentran en este medio de comunicación una manera de relacionarse socialmente, de aceptación y comunicación con sus pares.

Tanto el uso desmedido como su mal uso, pueden llegar a propiciar problemas de conducta adictiva y generar diversos sentimientos que también pueden repercutir en el rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales del adolescente.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es reconocer los efectos negativos de la mensajería instantánea, enfocándose al servicio llamado “WhatsApp” por ser el más comúnmente usado. La atención se centra en adolescentes estudiantes de nivel secundaria de 12 a 16 años de edad, con posibles conductas adictivas y sentimientos de ansiedad, frustración y angustia entre otros que pudieran estar asociados a su uso “inadecuado”, sin dejar de reconocer las ventajas de este tipo de comunicación.

El estado anímico de los adolescentes es variable, existen diversos factores que influyen en su manera de pensar y de sentir, quizás uno de los factores que más influyen en su comportamiento, en su forma de actuar y en sus sentimientos, sea resultado de la forma en que establecen comunicación por medio de la mensajería instantánea con sus pares. Este medio de comunicación es considerado “impersonal”, en el sentido de que no se puede ver la expresión facial de las personas emisora y receptora del mensaje, y en consecuencia puede prestarse su mala interpretación, que también puede ser causada por redacción inapropiada.

Algunos adolescentes sienten tristeza, angustia, desesperación, frustración, enojo, etc., como resultado de la interpretación de un mensaje, ya sea por esperar una respuesta que no llega, o por considerar que la respuesta recibida no es satisfactoria. Por otra parte los símbolos de la mensajería que permiten tener conocimiento de que la persona ha leído o no un mensaje, llegan a convertirse en una especie de “martirio” para los adolescentes. Muchos de ellos llegan a sentir que tienen cierto “control” de la persona al conocer si ha leído el mensaje, cuándo entró por última vez al servicio de mensajería o si se encuentra en línea.

La forma en que los humanos nos comunicamos ha evolucionado y no debemos quedarnos atrás, negarse al uso de las tecnologías para la comunicación implica no estar actualizado. Los adolescentes son usuarios potencialmente en aumento de la mensajería instantánea y los docentes podemos aprovechar la afinidad que tienen al uso de esa herramienta para compartir información y recursos. Conocer la problemática que permea este tipo de comunicación, nos ayuda a comprenderlos para tratar de encausarlos a un mejor uso y aprovechamiento de sus habilidades.

2. TEORÍA

El “*chat*” o charla instantánea, pudiera definirse como un método de comunicación escrito entre dos o más personas conectadas a una red, que puede llevarse a cabo en una computadora, tableta o teléfono móvil, mientras que el WhatsApp es una aplicación que permite enviar y recibir mensajes, imágenes, videos, audio, de manera instantánea entre los usuarios de los llamados “teléfonos inteligentes”, servicio que también incluye llamadas de voz a un menor costo siempre y cuando se esté conectado a una red inalámbrica.

Los avances en la tecnología, el uso de los llamados “Smartphone” o teléfonos inteligentes, entre otros cambios, han propiciado la aparición de diversas aplicaciones que permiten la comunicación de manera “rápida” y “fácil”, de ahí que sea llamada “mensajería instantánea”.

“A inicios de 2012 había alcanzado ya un billón de mensajes de WhatsApp enviados al día. En abril de 2014 500 millones de personas utilizaban esta solución en el mundo” (Fondevila Gascón, Mir Bernal, Del Olmo Arriaga, & Pesqueira Zamora, 2014, pág. 2). Para febrero de 2016 el número de usuarios era superior a 1,000 millones y ha seguido aumentando.

Si bien es cierto que la mensajería ha revolucionado la comunicación de manera positiva permitiendo establecer contacto con personas a grandes distancias de manera “instantánea”, también se puede afirmar que puede provocar problemas tanto de aislamiento, en el sentido de no tener contacto visual o físico con las personas con las que se establece comunicación, como en la interpretación de los mensajes.

Diversas son las opiniones, entre las que encontramos aspectos positivos y negativos sobre su uso, por ejemplo: la falta de percepción de la expresión facial de la persona, la mala puntuación en la redacción de mensajes, aunado a la situación anímica del emisor o receptor, puede propiciar malos entendidos.

Según expresan algunos de los encuestados para esta investigación, el uso de mensajería instantánea como el WhatsApp llega a convertirse en una obsesión, querer enterarse si una persona ha abierto su centro de mensajes o querer saber cuándo fue la última vez que entró, si

leyó o no ha leído el mensaje, son algunos síntomas muy comunes, que al mismo tiempo pueden generar en el adolescente un estado de ansiedad y frustración.

Por otra parte, la constante revisión del celular, entrar y salir para checar si ha llegado un mensaje, y hasta sentir la vibración del teléfono o simplemente reaccionar al escuchar el sonido de recepción de mensaje de otro celular, provoca que sea revisado con la esperanza de encontrar algo nuevo. Estos son sólo algunos sentimientos que los adolescentes experimentan a diario.

Sin embargo, algunas personas consideran que son más las ventajas del uso de la mensajería instantánea, mencionando entre otras que los alumnos introvertidos generalmente no lo son tanto al usar su celular como un medio de comunicación, y que inclusive establecen buenas relaciones con amigos y llegan a usar palabras en el lenguaje escrito que comúnmente no usan de forma verbal.

El WhatsApp está siendo usado para la enseñanza del español como lengua extranjera. “*Las posibilidades que ofrece esta aplicación para Smartphone permiten trabajar todas las competencias: expresión, comprensión e interacción oral y escrita*” (Morató Payá, 2014, pág. 2). Esto significa que también puede ser usado como un recurso didáctico y aprovechado por la atracción natural que ejerce sobre el adolescente.

Otro aspecto importante del uso de la mensajería instantánea es la facilidad de envío de fotografías, videos, notas y en general material escolar, convirtiéndose en una manera común para los estudiantes para compartir información con sus compañeros. Inclusive algunos profesores lo usan como herramienta de comunicación con sus alumnos, organizando foros de discusión o usando ese medio para aclarar dudas, o simplemente enviar información de manera masiva a su grupo.

Los seres humanos por naturaleza tenemos la necesidad de comunicarnos, de intercambiar información, sentimientos, ideas, datos, hechos, etc., y generalmente lo hacemos de manera oral o escrita. Aunque existen otros medios, la mensajería instantánea es una forma de comunicación que ha incrementado la interacción con otras personas, afectando de manera positiva o negativa a las relaciones interpersonales, pero su abuso puede causar una dependencia o adicción.

Las “redes sociales” están formadas por personas y grupos cuyo objetivo principal es la comunicación y la mensajería instantánea es un claro ejemplo de éstas, ya que por medio de una aplicación puede ser usada por la persona que posee un teléfono inteligente (Smartphone), que tiene acceso a un servicio de telefonía ya sea por medio de datos o conexión a Internet.

Respecto a la adicción a las redes sociales por Internet, (Fernández Sánchez, 2013) Sostiene: “el síndrome tipo adictivo podrá caracterizarse cuando el usuario de los recursos de dichas redes...” y posteriormente enlista una serie de características entre las que pueden mencionarse por ser las más significativas: que la persona es dominada en sus pensamientos, sentimientos y conducta por su uso, que invierte grandes cantidades de tiempo y esfuerzo en la aplicación, presenta alteración de sus estados emocionales como ansiedad, enojo y en general la modificación del humor, se perturba cuando es interrumpido, deja de atender a otras responsabilidades en el hogar, escuela, trabajo etc.

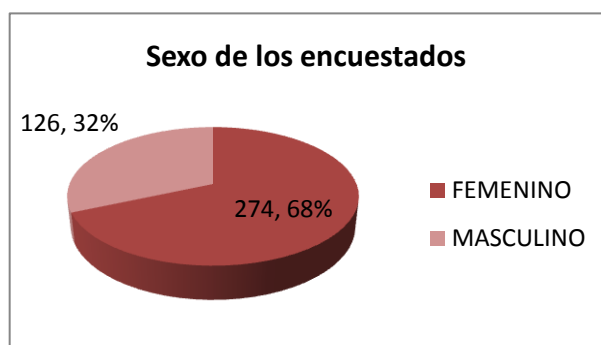
El mismo Fernández Sánchez escribe, que pueden presentarse otro tipo de conductas pero en menor magnitud, tales como: aislarse de las redes sociales presenciales (cara a cara), bajar el rendimiento escolar, manifestar euforia cuando se está participando, descuido de actividades, mentir sobre el tiempo que se está conectando, pérdida de la noción del tiempo o del espacio, privación del sueño por estar conectado, protagonizar discusiones en relación a su uso, etc.

Ventajas, desventajas, diversas son las opiniones que giran en torno al uso de la mensajería instantánea por medio del teléfono celular. El objetivo principal de esta investigación, es conocer la

realidad que impera en torno a su uso y “abuso”, en un sector importante de la población, comprendido por adolescentes.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

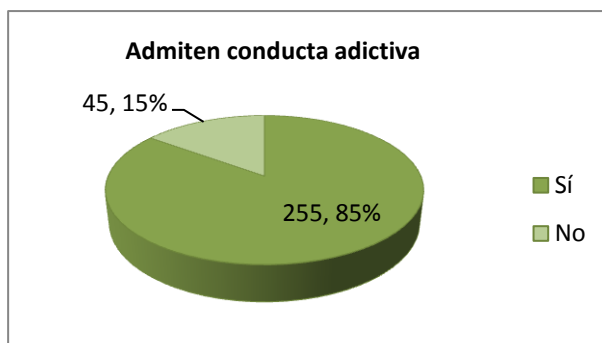
La encuesta se llevó a cabo en una muestra de 300 alumnos de nivel secundaria, cuyas edades fluctúan entre 12 y 16 años. El 58% (274) se declaran ser del sexo femenino y el 42% (126) del sexo masculino.



De los 300 encuestados 284 (95%) dicen usar a diario la mensajería instantánea en promedio de 6.5 horas, incrementando su uso a 9 horas en promedio durante el fin de semana. 16 alumnos que representan el 5% de los encuestados, manifiesta no usarla a diario, estos resultados se muestran en la siguiente gráfica.



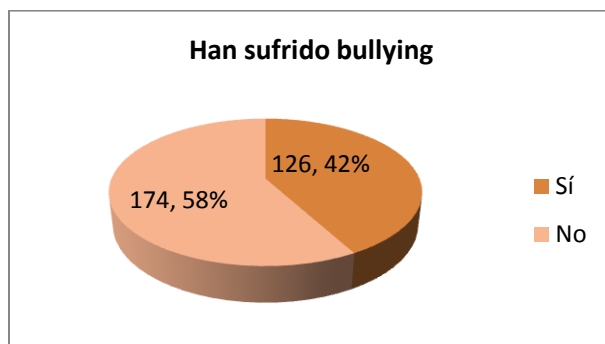
255 estudiantes (85%) admiten tener adicción a su uso, mientras que 16 estudiantes (5%) niegan ser adictos.



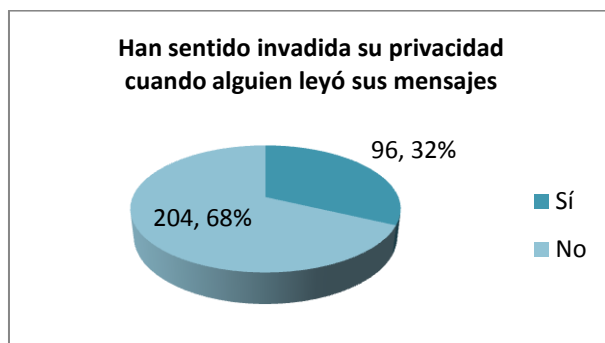
El 89% de los encuestados (267), manifiestan haber experimentado episodios de ansiedad, desesperación, frustración, preocupación, enojo, aburrimiento, tristeza, angustia y otros sentimientos similares.



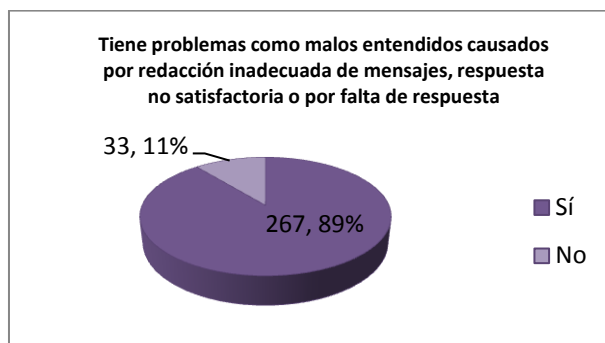
Respecto a los alumnos que han sufrido bullying por medio de la mensajería instantánea, ya sea con mensajes ofensivos, imágenes alusivas a sus defectos, burlas, etc., se encontró que más de la mitad de los encuestados (58%) han experimentado ese sufrimiento.



El 68% han sentido que su privacidad ha sido invadida cuando alguien lee sus mensajes sin su autorización, mientras que el 32% restante no lo considera así.



Respecto a los malos entendidos causados por la redacción inadecuada de mensajes, respuestas no satisfactorias o simplemente falta de respuesta, 267 (89%) aceptó haber tenido problemas de ese tipo, mientras que 33 (11%) lo negó.



De los alumnos encuestados, 264 (88%) están de acuerdo en que se trata de una comunicación impersonal, en el sentido de que falta expresión facial de la persona, y aunado a la redacción inadecuada, pueden propiciar malos entendidos en la comunicación.



4. CONCLUSIONES

Los avances tecnológicos y de comunicación son inminentes, el uso de la mensajería instantánea va en aumento y los problemas que de ella se derivan también. No podemos negarnos al cambio, como profesores debemos mantenernos actualizados, no sólo en lo que se refiere al uso de las tecnologías, también debemos prepararnos para fomentar su “buen uso”.

Actualmente el uso de las redes sociales, entre ellas la mensajería instantánea, puede ir más allá de una simple conversación, pueden entablarse foros de discusión, envío de documentos, uso de ciertas aplicaciones que facilitan al estudiante la comunicación de datos, compartir archivos por medio de la nube, etc.

Estar conscientes de la problemática que se deriva de su uso desmesurado entre los adolescentes y de los trastornos a los que están expuestos, es un compromiso que deberíamos asumir los profesores.

Transformar la práctica docente aprovechando la creciente demanda en el uso de la mensajería instantánea y los altos índices de respuesta a este tipo de comunicación por parte de los

adolescentes es un reto para el profesor de este siglo, pero más lo es lograr encausar a los estudiantes hacia su buen uso.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bello, R. S. (2016). WhatsApp Zombi. Sevilla: CreateSpace Independent Publishing Platform.
2. Castelló, B. J. (2012). La superación de la dependencia emocional. Malaga: Corona Borealis.
3. Fernández Sánchez, N. (Agosto de 2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. (I. M. Fuente, Ed.) Salud Mental Scielo, 36(6).
4. Fondevila Gascón, J. F., Mir Bernal, P., Del Olmo Arriaga, J. L., & Pesqueira Zamora, M. J. (Diciembre de 2014). EL IMPACTO DE LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA EN LOS ESTUDIANTES EN FORMA DE ESTRÉS Y ANSIEDAD PARA EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS EMPÍRICO. Didáctica Innovación y Multimedia (DIM)(30).
5. Morató Payá, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. Revista Foro de Profesores E/LE, 10.
6. Padón, C. J. (Julio a Diciembre de 2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. Eduweb Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7(2).

IDENTIFICACIÓN Y PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA COMUNIDAD RURAL

Lourdes Melo Martínez¹, Guillermina García Madrid², Maricarmen Moreno Tochihiuitl², Beatriz García Solano², Marcela Flores Merlo², José Gulmaro Pérez Juárez¹, Clemente Cordero Sánchez¹.

¹ Estudiantes Egresados de la Especialidad y Maestría de la FE-BUAP. ² Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

RESUMEN

Introducción. El suicidio es la acción de quitarse la vida a si mismo. Fenómeno multicausal y complejo, en el que influyen factores de riesgo: biológicos, psicológicos, familiares y sociales. Conducta de los seres humanos en la que existen pensamientos y acciones suicidas altamente identificables y prevenibles por la familia, los maestros, los profesionales de la salud y los organismos sociales. **Objetivo.** Identificar factores de riesgo, pensamientos y conductas suicidas e implementar intervenciones educativas y autogestivas de prevención en estudiantes de secundaria. **Material y Métodos.** Estudio de investigación - acción implementado en 350 estudiantes de una telesecundaria rural a quienes se aplicó el Cuestionario Indicadores de Riesgo Suicida (CIRS) y el Cuestionario de Cribado para Riesgo de Suicidio Emergente (CCRSE). **Resultados e Intervenciones.** El 59% ($f = 206$) fueron hombres y el 41% ($f = 144$) mujeres. El rango de edad fue de 12 a 17 años. 5 estudiantes son casados, 1 vive en unión libre y 1 es divorciado. En relación al riesgo de suicidio de acuerdo al CIRS, 130 estudiantes (37.15%) presentaron un riesgo medio y 220 (62.85%) un riesgo bajo. Sin embargo, en la aplicación del CCRSE, 5 estudiantes (1.0%) mostraron un riesgo suicida emergente alto, siendo canalizados con profesionales de la Psicología para su atención. Las intervenciones educativas y autogestivas se orientaron al fortalecimiento del autoestima, desarrollo de habilidades de vida, relaciones familiares y redes de apoyo. **Conclusión.** La investigación acción como metodología de investigación permite la transferencia del conocimiento a través de intervenciones inmediatas en la población.

Palabras clave: Suicidio, pensamientos y conductas suicidas, estudiantes de secundaria

Abstrac

Introduction. Suicide is the action of killing oneself. It is a multicausal and complex phenomenon, with several types of risk factors: biological, psychological, familiar and social. It is a human beings' behavior with suicidal thoughts and actions, which can be identified and prevented by family, teachers, health professionals and other social institutions. **Objective.** Identify risk factors, suicidal thoughts and behaviors and to establish educational, and self-administered prevention interventions. **Material and methods.** It is a research-action study in 350 students in a telesecondary rural school to whom the Suicide Risk indicators Questionnaire (CIRS) and the Cribado Questionnaire for Suicide Risk (CCRSE) were applied. **Results and Interventions.** 50% (206) were men and 41% (144) women. Age range was 12 to 17 years. 5 students were married, one lives in free-union and one is divorced. According to the CIRS, the suicide risk was, 130 students (37.15%) presented a middle risk and 220 (62.85%) a low risk. However, at the CCRSE, 5 students (1.0%) showed a very high risk, these were sent to the psychologist for treatment. The educational and self-administered interventions were aimed to strengthen their self-esteem, to develop skills for living, familiar relationships and support nets. **Conclusion.** The method Research-action permits transference of knowledge through immediate interventions.

Keywords: Suicide, suicidal thoughts and behaviors, secondary of students

1. INTRODUCCIÓN

El suicidio es definido como la acción de matarse a sí mismo (Borges, Orozco, Benjet y Medina, 2012). Fenómeno multicausal y complejo, en el que influyen factores de riesgo: biológicos, psicológicos, familiares y sociales, entre otros. Conducta de los seres humanos, altamente prevenible en todos los contextos: hogar, escuela, centros de trabajo etc., dado que existen signos y síntomas identificables aunque no siempre perceptibles como son: los pensamientos y las conductas suicidas que engloban: las ideas de suicidio, los planes e intentos de quererse quitar la vida y el suicidio consumado, comportamientos que requieren ser identificados oportunamente para su manejo y tratamiento, de tal manera que se eviten los decesos por esta problemática de salud en todas las edades, pero especialmente en adolescentes y jóvenes, población altamente vulnerable a los factores de riesgo (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEGI], 2013).

El suicidio es un problema de Salud Pública a nivel mundial, estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) señalan que más de 800 mil personas mueren por suicidio cada año; mientras, muchos más intentan suicidarse, por lo que su prevención y control requiere de la atención urgente de la familia, los maestros, los profesionales de la salud, el sector salud y los organismos sociales, así como de la implementación de intervenciones que vayan más allá de la simple difusión, como proveer información correcta y adecuada, promoción de estilos de vida saludables, fortalecimiento de factores protectores: familiares, cognitivos, sociales, culturales y demográficos, identificación oportuna de factores de riesgo familiar y escolar, detección de pensamientos y conductas suicidas en las escuelas, universidades y centros de trabajo, tratamiento oportuno y eficaz por especialistas, campañas masivas de sensibilización y mejores oportunidades de vida para los individuos.

Como fenómeno global que sucede en todas las regiones del mundo y a través del ciclo vital humano. El suicidio es la segunda causa de muerte en jóvenes de de 15 a 29 años de edad lo que representa el 8.5% del total de muertes en este grupo de edad (OMS, 2014). En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI, 2013), el suicidio es la quinta causa de muerte en menores de 15 años, la tercera en adolescentes de 15 a 19 años (9 mil 902 defunciones) y la segunda en jóvenes de 20 a 24 años, siendo los varones quienes optan mayormente por este acto. La Secretaría de salud señala que cada año, al menos 5 mil 909 niños y adolescentes se quitan la vida en el país y que cada 24 horas 16 jóvenes terminan con su vida por diversas situaciones. Las causas más comunes de suicidio en estas etapas de la vida son: el desamor, la soledad, la desesperanza, la carencia de vínculos afectivos al interior de la familia, la incertidumbre, el desempleo, la falta de comunicación e indiferencia familiar, el alcoholismo, la drogadicción, la marginación social y económica, los ataques a la dignidad personal, como el Bulling, abuso sexual, maltrato físico, verbal o psicológico, la baja autoestima y la depresión. Esta última parece ser la causa más común de suicidio en los mexicanos (Lucio, 2013).

En virtud de que en México en el año 2014, había 36.2 millones de jóvenes, 7.8 millones no tenían acceso a la educación superior y a la atención a la salud, no contaban con espacios recreativos y muchos eran afectados por una situación económica desfavorable debido al desempleo, ya que carecían de opciones de crecimiento; situación que actualmente no ha cambiado mucho en el país, sino que por el contrario se ha agudizado sumándose la inseguridad, situaciones todas ellas factores de riesgo para que el suicidio sea visto como la única solución a esta problemática (Lucio, 2012), nos planteamos identificar factores de riesgo, pensamientos y conductas suicidas, e implementar intervenciones educativas y autogestivas de prevención al suicidio en estudiantes de una telesecundaria rural, ya que, una forma de prevenir el suicidio en niños, adolescentes y jóvenes de acuerdo a Manríquez y Ortega (2010), es fortaleciendo sus recursos personales y su

autoestima, a través del desarrollo de intervenciones psicoeducativas de tal manera que puedan tener más herramientas para afrontar de la mejor manera posible las situaciones o problemas que se les presenten en la escuela, la familia, los amigos, consigo mismos y en la sociedad, dado que de no implementarse medidas preventivas en un futuro las cifras del suicidio aumentarían y serán alarmantes en este grupo la población.

Sin embargo, la prevención del suicidio debe ser una intervención de alta prioridad para los profesionales de la salud y en específico para enfermería, disciplina orientada al cuidado de la salud humana y al cuidado de la salud familiar “ciencia y arte que promueve el bienestar físico, psíquico, social y emocional en los individuos, que amplía las posibilidades y las capacidades de funcionamiento en la familia y que promueve las condiciones para una vida saludable individual, familiar y social en beneficio del bien común” (Boyking, 1993).

2. METODOLOGÍA

Estudio de investigación acción implementado en 350 estudiantes de una Telesecundaria Rural ubicada al sur de la ciudad de Puebla; previa autorización de las autoridades de la institución educativa y de los padres o estudiantes mediante el consentimiento informado. En el desarrollo de todas y cada una de las intervenciones prevaleció el respeto a la dignidad y la protección de los derechos humanos de los estudiantes que participaron en el programa como lo señala la Ley General de Salud (2012/1984). Así mismo se dejó en claro la libertad que tenían de no participar si así lo querían, no dándose ningún caso. Además se garantizó su seguridad y bienestar de acuerdo a los principios del Código de Núremberg (1946) y la Declaración de Helsinki (2000).

El proyecto comprendió el desarrollo de tres tipos de intervenciones: 1) La etapa uno se orientó a la identificación de factores de riesgo, pensamientos y conductas suicidas para lo cual se aplicaron dos instrumentos validados: a) El Cuestionario de Indicadores de Riesgo Suicida (CIRS), que consta de 13 preguntas en escala de Likert y b) el Cuestionario de Cribado para Riesgo de Suicidio Emergente (CCRSE) (Ferreira, 2012), basado en 7 preguntas en escala de Likert para identificar alto riesgo de suicidio en el momento de su aplicación. El análisis de la información recabada se hizo mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22 y solo se incluyeron estadísticos descriptivos: frecuencias y porcentajes. 2) La etapa dos comprendió el diseño de las intervenciones a realizar para lo cual se elaboró una carta programática con actividades acordes a los resultados obtenidos, la cual se dio a conocer primero a las autoridades de la telesecundaria para su autorización. También se elaboró un cronograma de actividades y material didáctico necesario para el desarrollo de las intervenciones. 3) La etapa tres se orientó a la implementación de las intervenciones educativas y autosugestivas diseñadas las cuales se llevaron a cabo tanto en el auditorio, como en las aulas de la telesecundaria, para finalmente aplicar a los estudiantes una pequeña evaluación de retroalimentación para las personas que participaron en el estudio y sin ningún puntaje para los estudiantes.

3. RESULTADOS

De los 350 estudiantes que participaron el 42.9% ($f = 150$) correspondieron al primer año de secundaria, 26.0% ($f = 92$) al segundo y 31.1% ($f = 108$) al tercero. El 59% ($f = 206$) fueron hombres y el 41% ($f = 144$) mujeres. El rango de edad fue de 12 a 17 años, destacando la edad de 13 años con el 35.4%. ($f = 124$). En relación al estado civil se encontró que el 2% ($f = 5$) de estudiantes son casados, 0.3% ($f = 1$) vive en unión libre y 0.3% ($f = 1$) es divorciado. Los factores de riesgo más presentes fueron en el 16% ($f = 56$) la falta de comunicación y la carencia de vínculos afectivos al interior de la familia, el alcoholismo y la drogadicción en un 8%, ($f = 28$), la marginación social y económica en un 50% ($f = 175$) y la depresión en un 1.4% ($f = 5$). En cuanto al riesgo de suicidio de acuerdo al CIRS, se encontró que el 62.85% ($f = 220$) tuvo un riesgo bajo y el 37.15% ($f = 130$) riesgo medio. Sin embargo, en la aplicación del CCRSE 5 estudiantes se encontraron con un riesgo suicida emergente alto, información que fue validada con los mismos

estudiantes de manera individual y confidencial y que llevó a los responsables del estudio a canalizarlos mediante el acompañamiento profesional con un profesional del área de la salud especialista en el problema.

La carta programática diseñada comprendió los siguientes temas: 1) Factores de riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes, 2) Autoestima, 3) Alcoholismo y adicciones como factores de riesgo al suicidio 4) Redes de apoyo para los adolescentes y jóvenes y 5) Desarrollo de habilidades de vida. Temáticas que tuvieron como propósito: proveer a los estudiantes de información que les permita identificar situaciones de riesgo de suicidio en sus compañeros de clase, fortalecer el autoestima y la capacidad de afrontamiento a los problemas cotidianos en los estudiantes y saber a qué instancias acudir en caso de requerir apoyo.

4. DISCUSIÓN

La investigación realizada sobre el suicidio en México ha permitido a los profesionales del área de la salud aproximarse a la explicación de este fenómeno. Sin embargo, en concordancia con la OMS (2014), la OPS (2014) y Vázquez, Piña, González, Jiménez, y Mondragón (2015), ya es necesario implementar intervenciones interdisciplinarias, intersectoriales, integrales y eficaces, orientadas a la prevención y el mantenimiento de la salud individual y familiar, especialmente en los adolescentes y jóvenes, pues ante la visualización de un panorama social crítico, incierto e inseguro, debido a las condiciones actuales del país de pobreza, inseguridad, desempleo, bajos salarios, depresión angustia, desesperanza y baja capacidad de afrontamiento a los problemas podría incrementarse de una manera alarmante la incidencia y prevalencia del suicidio en este grupo de población. El reto es grande, pero no imposible e implica un cambio de paradigma de los profesionales de salud.

REFERENCIAS

1. Asociación Psiquiátrica Americana (2011). Manual Diagnóstico y Estadístico de los
2. Trastornos Mentales, (DSM IV, 2011). *Episodios Afectivos, Características de la Depresión*. Recuperado en www.ehu.es/echeburua/pdfs/Psicopatología.doc
3. Borges, G.; Orozco, R.; Benjet, C. y Medina, E. (2012). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. Recuperado en
4. http://bvs.insp.mx/rsp/_files/File/2010/Julio%20Agosto/1-suicidio.pdf.
5. Boykin A & Shoenhofer S. (1993) Fundamentos de la Enfermería como Cuidado: Un Modelo para Transformar la Práctica. Capítulo 1 ALN. New York; 91-95.
6. Consejo Nacional Contra las Adicciones (2012). Aumentan los Suicidios de Jóvenes
7. Mexicanos. Recuperado en www.contralinea.com.mx Periodismo de investigación
8. Ferreira, R. (2012). Cuestionario de Cribado para Riesgo Suicida en Departamentos de Emergencias. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. Diciembre.166 (12):1170-1176.
9. Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Reciliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, Vol. 19, No 2.
10. Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informática (INEGI, 2015). Situación Actual del Suicidio en México. Recuperado de www.inegi.org.mx › INEGI › Servicios a usuarios
11. Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE, 2010). Encuesta Nacional de Juventud. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Recuperado en imjuventud.gob.mx
12. Lucio, E. (2013). Los jóvenes mexicanos abrazan el suicidio. Facultad de Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México Recuperado en Proceso.com.mx

13. Manríquez, O. M.L. (2010). Prevención del Suicidio. ¿Es posible una propuesta psicoeducativa? Recuperado en <http://entretextos.leon.uia.mx/numeros/11.pdf>
14. Organización Mundial de la Salud (OMS; 2014). Prevención del suicidio. Un imperativo global, http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/es/, 18 de agosto de 2015.
15. Vázquez, V. D, Piña, P.M., González, F. C., Jiménez, T. A. & Mondragón, B. L. (2015). La investigación sobre suicidio en México en el periodo 1980-2014: análisis y perspectivas Multidisciplinarie Scientific Journal Research doi:10.15174/au.2015.855

ÉNFASIS EN LA INTENSIDAD COMO PROPUESTA PARA LA ESTIMULACIÓN DE NIÑOS CON ALTERACIONES EN SU MOTRICIDAD

Eugenio Armando Ramírez Becerra^a, Alexis González Pérez^a, Liborio Trujillo de la Luz^a, Ma. Del Carmen Villanueva Reyes^a

^aCentro de Estudios Superiores de Educación Especializada

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una propuesta de intervención centrada en el factor de intensidad para estimular la motricidad de niños y niñas con alteraciones en su desarrollo. Los menores asisten a la Sala de Motricidad del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada, donde se ofrece apoyo a los Centros de Educación Especial del municipio de León, Guanajuato.

La dinámica de las sesiones de Estimulación Intensa de la Motricidad (EIM), pretende que los menores alcancen mayor funcionalidad dentro de su contexto cotidiano y escolar.

Se adoptó una perspectiva cualitativa basada en las corrientes actuales de la motricidad. El instrumento de recopilación de la información fue el registro de observación de las conductas motrices que presentan en las sesiones de EIM 15 menores con edades de entre 6 y 11 años. Se analizaron las observaciones en las dimensiones motriz y afectiva de manera continua durante y posterior al periodo en que se les atendió. Asimismo, para complementar las observaciones, se revisaron los reportes que realizaron la escuela de educación básica y padres de familia.

Entre los resultados de la dimensión motriz se observaron progresos en la coordinación visomotora, coordinación dinámica general y disponibilidad corporal para la ejecución de tareas motrices. En la dimensión afectiva lograron mayor seguridad personal, disponibilidad para el manejo de emociones, disminución en las barreras para la participación en el contexto escolar y cotidiano. Implementar la propuesta EIM beneficia positivamente en la funcionalidad de los menores en sus dimensiones motriz y afectiva. Esta propuesta abre posibilidades de investigación en el campo de la motricidad.

1. INTRODUCCIÓN

La existencia de maestros y especialistas en el ámbito de la educación especial de la Secretaría de Educación de Guanajuato se circunscribe a las áreas de psicología educativa, psicología clínica, comunicación, problemas de aprendizaje, integración educativa, maestro de taller y trabajo social (SEG-SNTE, 2007). El especialista en el área de la motricidad no se contempla en la estructura orgánica de los Centros de Educación Especial (SEP, 2014) a pesar de ser ésta, una de las dimensiones de la estructura de la personalidad y una de las áreas de desarrollo humano. También existe la carencia en Educación Superior en la región de una formación específica para especialistas que atiendan a alumnos con alteraciones en la motricidad. Creemos que el especialista en Educación Física es la alternativa idónea para cubrir esta necesidad, siempre y cuando cuente, además de su formación de base, una formación práctica y teórica en estrategias

de intervención con alumnos que presenten barreras para el aprendizaje y la participación (OMS, 2001).

Con estos antecedentes, la estimulación de la motricidad dirigida a los alumnos de Educación Especial prácticamente no existe en la región y probablemente en el estado. Este aspecto, tampoco abona a los propósitos de la política de la Secretaría de Educación Pública sobre el programa nacional de inclusión en Educación Básica. Buscando subsanar esta necesidad real de nuestro contexto educativo, se proyectó en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE) en el 2008, la implementación de un Salón de Estimulación de la Motricidad para brindar a los estudiantes del Centro, un laboratorio de práctica docente en el campo de la educación física especial, y a la vez, ofrecer sesiones de estimulación de la motricidad a menores provenientes de los Centros de Educación Especial del municipio de León: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Por experiencias en años anteriores con la aplicación de distintos programas de estimulación de la motricidad llevados a cabo en este Salón de Motricidad del CESEE a niñas y niños con alteraciones en el desarrollo, se detectó que era frecuente no alcanzar los propósitos de mejoría en individuos que faltaban con regularidad a las sesiones o que abandonaban prematuramente la atención. También se detectó que la estimulación que se les ofrecía, obedecía a dosificaciones y metas centradas en el docente estimulador y no en las necesidades reales de cada individuo atendido. Es en este marco en donde se desarrolló la *propuesta de intervención centrada en el factor de intensidad para estimular la motricidad* de niños y niñas que presentan limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en cinco dominios propuestos por la Organización Mundial de la Salud: aprendizaje y aplicación de conocimientos, comunicación, movilidad, autocuidado, interacciones y relaciones interpersonales (OMS, 2001). A su vez, estas limitaciones y restricciones en estos cinco dominios³ se presentan como consecuencia de deficiencias en sus funciones o estructuras corporales, también llamados *estados de salud* por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). A continuación se presentan en la tabla 1.1 algunos estados de salud relacionados con los casos atendidos con la EIM. Los términos con los que se describen se encuentran explicados clínicamente en la bibliografía mencionada en el mismo espacio.

Tabla 1.1 Estados de Salud

| Estados de Salud |
|---|
| Síndrome de hiperactividad y déficit en la atención; (AAP, 2013) |
| Disgenesia cerebral, (OMS, 2008) |
| Diferentes tipos de secuelas de hipoxia neonatal, (OMS, 2008) |
| Trastorno general del desarrollo –Autismo intermedio- (AAP, 2013) |
| Depresión infantil; (AAP, 2013) |
| Diferentes tipos de parálisis; (OMS, 2008) |
| Trastornos conductuales (AAP, 2013) |

La OMS considera que: los factores contextuales representan el trasfondo total tanto de la vida de un individuo como de su estilo de vida. Incluyen los Factores Ambientales y los Factores Personales que pueden tener un efecto en la persona con una condición de salud y sobre la salud y los estados “relacionados con la salud” de esta persona (OMS, 2001). En la tabla 1.2 se

³ Un dominio es un conjunto relevante, y práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida relacionadas entre sí (OMS, 2001, p. 4)

muestran los factores contextuales relacionados con los 15 casos atendidos con la EIM. En algunos de estos casos los factores contextuales mencionados se presentan como únicos, es decir, sólo se presenta uno de los factores enlistados. En algunos otros casos, estos factores contextuales se presentan combinados entre dos o más, haciendo más complejas las condiciones necesarias para conseguir una mejoría en el menor.

Tabla 1.2 Factores Contextuales

| Factores Contextuales |
|---|
| Fracaso escolar: niveles especialmente bajos de aprendizaje en Lecto-escritura y Matemáticas. |
| Contexto cotidiano con alta probabilidad de sufrir un daño físico o emocional grave o él ocasionarlo a los demás. |
| Pronóstico de incorporarse a la vida adulta con un mínimo aceptable de bienestar y seguridad. |
| Probables situaciones de abuso y/o promiscuidad sexual. |
| Probable violencia intrafamiliar. |
| Contexto cotidiano que presenta privación nutricional, afectiva, de salud o cultural. |

2. TEORÍA

El estudio del movimiento humano comprende campos de profundización teórico-práctica como el crecimiento y funcionamiento biológico y el desarrollo neuromotor (Gallahue y Mc. Clenaghan, 1998). Estos dos campos nos llevan a conocer intrínsecamente los principios integradores de la Educación Física: *Motricidad y Corporeidad* (SEP, 2011). Resaltando los factores que influyen en la adquisición de sus estadios según el período de crecimiento en el que se encuentra el individuo, como los niveles de desempeño que presenta en sus distintos ámbitos de funcionamiento.

Los contenidos de la propuesta de intervención centrada en el factor de intensidad para estimular la motricidad se circunscriben al dominio de movilidad y siguen una secuencia evolutiva de las adquisiciones del desarrollo neuromotor humano. Específicamente, pretenden estimular y consolidar la aparición de los procesos del desarrollo motor en los individuos participantes, acompañando las fases sensibles de dichas adquisiciones. Pero, a su vez, interactúan transversalmente con otros dominios del desarrollo global del individuo: aprendizaje y aplicación de conocimientos, comunicación, autocuidado, interacciones y relaciones interpersonales.⁴

En esta propuesta definimos a la motricidad como el movimiento observable o conducta motriz del individuo humano mostrada desde la gestación hasta su muerte. En esta concepción de la motricidad se manifiesta que la conducta motriz de un individuo humano no es sólo un acto biomecánico, también es una capacidad individual de expresión, de comunicación, de afectividad manifiesta, un lenguaje que conecta con el mundo social (Grasso, 2001). La motricidad también es considerada como un sistema de actuación corporal inteligente de la persona tomando como base su nivel de desempeño motriz mostrado en acciones y situaciones individuales, grupales con relación a objetos, personas o espacios (Gardner, 2011). El desarrollo de la motricidad es el medio que

⁴ *La manifestación de la corporeidad es la motricidad; ambas no son independientes, sino que se construyen en paralelo y forman parte fundamental de la identidad corporal (sociocognitiva, emocional y motriz del niño). Los dos elementos se consideran principios integradores del conocimiento, acción y expresión corporal humana, proporcionan el conocimiento de base para la intervención pedagógica, y son los ejes vinculadores con los campos propuestos en este documento: educación física y deporte educativo, la expresión corporal, educación para la salud, así como de los retos y desafíos de la educación inclusiva. El saber hacer es inherente a la motricidad (SEP, 2011, p.18).*

tiene el docente en Educación Física para construir la Corporeidad⁵ en los individuos, entendida esta como: una concepción integral de la formación y expresión de la persona y, por tanto, su forma total de ser humano en el mundo y entre sus semejantes (Becerra, 2008).

La EIM es una propuesta de intervención reeducativa desde la perspectiva de la práctica de una Educación Física Especial. Se centró en el factor de intensidad para estimular la motricidad de niños y adolescentes con deficiencia o discapacidad en sus funciones y/o estructuras corporales asociadas a estados de salud alterados (véase tabla 1.1) y factores contextuales negativos (véase tabla 1.2) (OMS, 2001). El propósito concreto consistió en atender a niños y adolescentes que presentaran diagnósticos clínicamente comprobados (Tabla 1.1) de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, en los dominios de aprendizaje y aplicación de conocimientos, comunicación, movilidad, autocuidado e interacciones y relaciones interpersonales. Se abordó a través de una estimulación intensa de la motricidad mediante una metodología de cinco elementos, facilitando la disminución de las deficiencias en su desempeño y funcionamiento en sus contextos cotidiano y escolar acortando el desfase existente entre su edad cronológica y su desempeño real.

La metodología utilizada en la EIM consta de cinco elementos que administrados conjuntamente durante las sesiones de trabajo dan el carácter de *intensidad*.

Tabla 1.3 Metodología de la EIM basada en cinco elementos.

| |
|---|
| 1. Reto motriz |
| 2. Metas sucesivas |
| 3. Sobre exposición a la acción motriz |
| 4. Contenidos operados mediante unidades didácticas |
| 5. Evaluación –Mirada del docente estimulador- |

El primer elemento se refiere al *reto motriz*. Definido aquí como un movimiento nuevo para el individuo o que implique para él, un alto grado de dificultad en la ejecución. Al menor se le propone una tarea motriz novedosa o de difícil ejecución y el docente observa los ajustes de movimiento que el menor realiza para llevar a cabo la consigna, valora si requiere asistirlo o por el contrario, demuestra no tener dificultad para su ejecución. Entonces vuelve a diseñar una nueva consigna de acuerdo a las respuestas del menor. Este elemento encuentra su fundamento psicopedagógico en la Teoría del desarrollo de Vygotsky en la concepción de su estrategia para el desarrollo y el aprendizaje llamada *zona de desarrollo próximo*. En ella, *Vigotsky* comprende que no podemos esperar a que surja una determinada habilidad o competencia ya que eso implicaría visualizar al menor por lo que es y ni por lo que podría llegar a ser con el tiempo (Bodrova y Leong, 2004). El reto motriz así entendido se considera como el elemento metodológico que permite personalizar las metas en cada individuo. Es, a la vez, el que guía los criterios de evaluación de los logros alcanzados (Becerra, 2008). En la EIM, el reto motriz implica movimientos corporales para el individuo que exigen cada vez mayor complejidad coordinativa en la acción, que la ya adquirida con anterioridad. Es ir buscando un avance continuo en la adquisición de competencias de movilidad y autocontrol corporal (Hannaford, 2008).

El segundo elemento son las metas sucesivas y radica en buscar la consolidación de competencias motrices facilitándola mediante asistencias del docente al menor para conseguir

⁵ *El saber ser y estar del ser humano se logra construyendo en forma permanente la corporeidad, porque ésta es nuestro modo de ser y estar en el mundo: mi cuerpo es mi vida, soy yo y mis características identitarias, todo aquello en lo que me corporizo; a lo que doy significado. En consecuencia, la corporeidad la cruzan los significantes y significados históricos, emocionales, afectivos, familiares, sociales y culturales de cada persona (SEP, 2011, p. 17).*

logros graduados. La dinámica de adquisiciones de desarrollo de un menor no es estática, cambia cada vez que es capaz de realizar nuevas competencias motrices, sugeridas aquí como metas a alcanzar. Entonces, el menor irá disminuyendo el nivel de asistencia requerida en la medida en que las metas se consoliden pero comenzará a requerirla en una nueva meta propuesta por el diseño del docente basado en su evaluación personalizada (Bodrova y Leong, 2004). El nivel del grado de dificultad de cada meta y el nivel de desempeño de cada individuo determina el grado de asistencia que se le brindará por el docente a manera de aproximaciones a la meta a alcanzar.

El tercer elemento metodológico de la EIM consiste en una sobre exposición del menor a las acciones motrices propuestas. Es decir, procurar que la experiencia corporal no sea una experiencia de aprendizaje común sino que se convierta en un aprendizaje significativo para el menor repitiéndola cuantas veces el menor lo requiera. En la mayoría de las ocasiones se parte de que el menor ya ejecuta una acción motriz para dar por alcanzada la competencia pero no se cuida que sea en un buen nivel de desempeño y este se adquiere sólo cuando ejecuta varias veces la tarea (Bodrova y Leong, 2004). Es por eso que en las sesiones, una acción motriz debe ser repetida por el menor las más veces que las condiciones de espacio, tiempo y metodología lo permitan.

El cuarto elemento de la metodología establece que el diseño de los contenidos de la EIM sea operado mediante Unidades Didácticas. De esta manera se facilita la presentación de los contenidos en una secuencia evolutiva del desarrollo de la motricidad humana. Así se facilita que los contenidos ofrezcan a los menores una estimulación del desarrollo basada en las fases sensibles en las que se pretende alcanzar cada proceso del desarrollo psicomotor (Gallahue y Mc. Clenaghan, 1998), o su reeducación en caso de retraso en su adquisición. A su vez, interactúan en forma transversal con los cuatro dominios restantes.

El último elemento metodológico es la *mirada del docente*, es decir, la evaluación. La observación de la conducta motriz, entendida en esta propuesta como la integración funcional de la dimensión psíquica del sujeto con su dimensión corporal. No solo aporta información sobre el dominio de la movilidad (motricidad) sino, prácticamente de todos los dominios del individuo mencionados en este trabajo, así como el grado de organización y nivel de ejecución de cada uno de ellos. El registro de la conducta motriz nos habla de cómo el individuo vive su cuerpo, cómo lo conoce, cómo lo integra en el conjunto global de su personalidad y cómo lo utiliza en su vida relacional, afectiva e intelectual. Así, las conductas motrices son indicadores de la configuración y estado de la corporeidad y de la motricidad de cada individuo.

3. PARTE EXPERIMENTAL

Se tomó una muestra de 15 menores con edades de entre 6 y 11 años provenientes de Centros de Educación Especial del municipio de León, Guanajuato. Se adoptó una perspectiva cualitativa basada en las corrientes actuales de la motricidad ya definidas en el apartado teórico. Se impartieron de una a dos sesiones por semana a cada menor. El diseño de las actividades propuestas obedecieron las líneas psicopedagógicas que les ofrece la metodología de los cinco elementos de la EIM. Los participantes en el rol de docentes estimuladores fueron 10 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del CESEE coordinados por el docente encargado del Salón de Motricidad de la institución.

El instrumento de evaluación diagnóstica y continua utilizado fue la Tabla de Evaluación de Conductas Motrices (Becerra, 2011) que contiene un enlistado de conductas motrices (ver tabla 1.4) redactadas en términos de procesos del desarrollo motor, las cuales se proponen como competencias a lograr. Esta evaluación se complementa con una graduación de cada conducta-competencia en cinco niveles de desempeño comenzando del nivel *incipiente* hasta el nivel *sobresaliente*. Este instrumento de evaluación constituyó la base para obtener el diagnóstico y hacer el seguimiento de cada caso atendido ya que mediante él, se obtuvo información útil y

suficiente para fundamentar pedagógicamente la intervención docente durante la presente propuesta de la EIM. También nos permitió registrar, analizar y comparar los niveles de desempeño de la motricidad que presentaron los menores al inicio y al término del periodo en que se les atendió en las sesiones de EIM.

Para complementar esta evaluación y apreciar con mayor amplitud el impacto de la EIM en los casos atendidos, se revisaron los reportes escritos de los docentes de grupo de cada caso, sobre la funcionalidad de los menores en los dominios de aprendizaje y aplicación de conocimientos, en el de comunicación y en el de las interacciones y relaciones interpersonales. De la misma manera estos reportes se obtuvieron de la USAER o el CAM, según fuera el caso. Otro medio de evaluación de los resultados obtenidos consistió en los reportes verbales por parte de los padres de familia.

Tabla 1.4 Evaluación de conductas motrices

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE EDUCACIÓN ESPECIALIZADA
SALÓN DE MOTRICIDAD
EVALUACIÓN DE CONDUCTAS MOTRICES

| Nombre | Fecha de Nac. | No. Exp | 1ª Evaluación | 2ª Evaluación | |
|--|---|--|--|--|--|
| Niveles de Desempeño | Nivel insuficiente No existen capacidades o no logra demostrar habilidades para superar el reto motriz –no competente-. | Nivel Incipiente. Se nota un avance en su control corporal sin lograr aun la respuesta motriz adecuada para superar el reto motriz. -No competente- | Nivel Suficiente La acción motriz de su cuerpo no es un obstáculo para tener un buen desempeño en labores cotidianas, educativas, lúdicas o artísticas | Nivel Satisfactorio La acción motriz de su cuerpo es un instrumento eficiente para realizar cualquier acción motriz requerida –cotidiana, educativa, lúdica o artística- | Nivel Sobresaliente Muestra un alto desempeño en una o en múltiples acciones motrices –cotidianas, lúdicas, educativas o artísticas- |
| I Tónico-Emocional y Postural | | | | | |
| <i>Mantiene posturas corporales que le permiten ejecutar posiciones y movimientos básicos en equilibrio estable dinámico o estático.</i> | | | | | |
| II Organización de la Corporalidad | | | | | |
| <i>Se relaciona mediante acciones motrices con objetos, personas y espacios, obteniendo de ello, referencias de conocimiento corporal esquemático y operativo que le estructuran su imagen y conciencia corporal.</i> | | | | | |
| III Lateralización | | | | | |
| <i>Toma conciencia de su predominancia coordinativa lateral en ojos, audición, manos y pies en acciones motrices que comprometan la elección operativa de esos segmentos corporales.</i> | | | | | |
| IV Organización de la Espacialidad | | | | | |
| <i>Se desenvuelve con orientación, precisión y sentido rítmico en el espacio; superando los retos motrices que el contexto le propone obteniendo con ello, seguridad en su desempeño motriz.</i> | | | | | |
| V Organización del Tiempo | | | | | |
| <i>Experimenta con acciones rítmico-corporales generando contrastes tónico-emocionales al emplear diferentes formas de ejecutar acciones motrices de la vida cotidiana, en juegos, cantos, retos motrices y en vivencias corporales a través de su expresión corporal.</i> | | | | | |
| VI Coordinación Dinámica General | | | | | |
| <i>Desarrolla la inteligencia operativa aprendiendo el procedimiento para realizar una tarea motora, aplicando este conocimiento en diversas situaciones de reto o aprendizaje motriz, demostrando cualidades de eficiencia y seguridad durante su ejecución.</i> | | | | | |
| VII Coordinación Visomotriz | | | | | |
| <i>Ejecuta con seguridad y precisión el rastreo visual y los lanzamientos, manipulaciones y atajadas de diferentes objetos con manos o pies, en múltiples situaciones y en diferentes grados de dificultad.</i> | | | | | |

4. RESULTADOS

En el cien por ciento de los casos atendidos, el dominio de la movilidad fue el más adelantado. Se observaron avances significativos en el proceso VII Coordinación visomotriz y en el VI Coordinación dinámica general, así como en el aumento de la funcionalidad en las estructuras corporales para la ejecución de tareas motrices complejas. Estos tres aspectos de mayor avance alcanzado fueron determinantes para que los 15 menores demostraran un mayor nivel de desempeño en sus factores contextuales del hogar y escolar.

En los dominios de las interacciones y relaciones interpersonales y en el de comunicación, los resultados alcanzados fueron satisfactorios para la mayoría de los menores ya que comenzaron a mostrar actitudes de mayor seguridad personal, disponibilidad para el manejo de emociones y del autocontrol, así como una disminución notable en las barreras para la participación en el contexto escolar. El dominio del aprendizaje y aplicación de conocimientos se sigue mostrando para el cien por ciento de los menores como un área de oportunidad ya que los avances han sido de leves a nulos. Esta aseveración se ha determinado por los informes de los docentes de grupo y por los especialistas del CAM o USAER según el caso, así como por las madres de los menores. Las referencias específicas de los informes se circunscriben a la lectura, escritura, el cálculo y a la resolución de problemas matemáticos.

Cabe mencionar que las estrategias de recopilación de informes no ofrecen un buen nivel de confiabilidad debido a que se realizaron a través de la mediación de los padres de familia, además, en las opiniones de docentes y padres sobre el desempeño de los menores se observa un alto grado de subjetividad. El dominio de autocuidado merece una mención aparte ya que el cien por ciento de los casos presenta vicisitudes que obstaculizan los cambios de mejora. Entre los padres o cuidadores se ha generado hacia los menores, un vínculo de sobreprotección y de resistencia a generar autonomía. Estas actitudes se asumen por el adulto como reacciones adecuadas ante la disfuncionalidad del menor detectada desde el nacimiento o en edades tempranas.

5. CONCLUSIONES

Implementar la propuesta de la EIM en el Salón de Motricidad del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada beneficia positivamente el desempeño de la motricidad y la corporeidad de los menores participantes porque se constituye en una alternativa de desarrollo integral y en el medio para alcanzar un grado de autonomía e independencia mejor que el que presentaban al iniciar el trabajo. Se puede convertir en una opción de alto valor reeducativo en un contexto de inclusión. Cumple también los requisitos psicopedagógicos de una eficaz estrategia de intervención docente aplicada a niños y adolescentes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación relacionados con estados de salud alterados y factores contextuales negativos ya que en ella intervienen de manera interdisciplinaria el docente de grupo, el maestro de apoyo de la USAER o el especialista del CAM, según sea el caso, el docente estimulador, el padre de familia y según la necesidad, el médico especialista que atiende al menor en el ámbito de la salud.

Entendemos que esta propuesta abre posibilidades de investigación en los campos de la motricidad y de la corporeidad vistos como principios integradores del trabajo docente de los profesionales de la Educación Física y de los especialistas de la Educación Especial. Consideramos que no todos los menores que participaron obtuvieron los mismos niveles de funcionalidad en sus contextos escolar y cotidiano ya que el grado de aprovechamiento de cada individuo depende principalmente de tres factores: El potencial de desarrollo del niño (Pronóstico de salud); la progresión del proceso madurativo (el grado de desfase de la edad cronológica con su desempeño real) y la oportunidad que se le brinde de experimentar con calidad y variedad retos motrices en sus contextos escolar y cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

1. Becerra, E. (2008). Reflexiones sobre los fundamentos de la reorientación de la Educación Física. Reflexiones sobre los fundamentos teórico-prácticos de la reorientación de la Educación Física para la elaboración de un marco conceptual referencial común en la Licenciatura en Educación Física del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Tesis de Licenciatura. Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada.
2. Boulch, J. (1972). La Educación por el Movimiento en la edad escolar. Buenos Aires: Paidós.
3. Boulch, J. (1985). Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Buenos Aires: Paidós.
4. Marcelli, D. y Ajuriaguerra, J. (1996). Psicopatología del Niño 3ra Edición. Barcelona: Masson.
5. Gallahue, D y Mc. Clenaghan, B. (1998). Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación. Buenos Aires: Panamericana.
6. SEG-SNTE. (25 de Junio de 2007). Educación Especial -Perfil Académico-. Manual de Perfiles. Guanajuato, Guanajuato, México: SEG-SNTE.
7. Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la Mente - El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: Pearson Prentice Hall-Secretaría de Educación Pública.
8. Fonseca, V. (1996). Estudio y Génesis de la Psicomotricidad. Barcelona : INDE.
9. Fonseca, V. (1998). Manual de Observación Motriz. Barcelona: INDE.
10. Gallardo, L. (2009). El abrazo que lleva al amor -Cómo sanar emocionalmente a tus hijos con un abrazo-. México: Prekop Editorial.
11. Gallardo, L. (2010). El Abrazo con sentido -Cómo lograr el amor en tus relaciones cercanas-. México: Prekop Editorial.
12. Gardner, H. (2011). Inteligencias Múltiples - La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, Ibérica.
13. Grasso, A. (2001). El Aprendizaje no resuelto de la Educación Física. Argentina: Novedades Educativas.
14. Hannaford, C. (2008). Aprender Moviendo el Cuerpo. México: Editorial Pax México.
15. Hill, W. (1980). Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica.
16. Shonkoff, J. y Phillips, D. (2004). Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. National Academy of Sciences. México: SEP.
17. Onofre, J. (1998). Didáctica de la Educación Física. Barcelona: INDE.
18. Asociación Americana de Psiquiatría [AAP] (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM5. Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.
19. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Educación Física en Educación Básica- Actualidad didáctica y formación continua de docentes-. México: Secretaría de Educación Pública.
20. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). Catalogo de Centros de Educación Especial de Guanajuato. Obtenido de <http://ckan.org/http://fs.planeación.sep.gob.mx/cct/diccionario.pdf>.
21. Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Organización Mundial de la Salud.
22. Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2008). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Organización Mundial de la Salud.
23. Vázquez, B. (1989). La Educación Física en la Educación Básica. Madrid: Gymnos.

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA SALUD SOCIOEMOCIONAL DE ALUMNOS DE TELESECUNDARIA EN LA CIUDAD DE LEÓN, GUANAJUATO

Edgar Vázquez Rivera y Leticia Chacón Gutiérrez

Universidad De La Salle Bajío, Escuela de Educación y Desarrollo Humano

RESUMEN

La salud socioemocional brinda oportunidades para enfrentar los retos de la vida; sin embargo, no contar con las competencias necesarias puede significar una pérdida de oportunidades o la falla en los logros esperados para un individuo en desarrollo. Se ha reportado que los factores que conforman la salud socioemocional se relacionan con el éxito escolar de estudiantes de escuelas básicas en Estados Unidos, lo que hace suponer que no solamente son la base para el aprendizaje, sino también para hacer frente a los desafíos propios de la adolescencia. La presente investigación tiene como objetivo conocer la relación entre el rendimiento académico y la salud socioemocional de una muestra de estudiantes de telesecundaria de la ciudad de León, Gto., que viven en un contexto de privación sociocultural. La salud socioemocional se medirá mediante el SEHS-S (Social and emotional health survey-secondary), un instrumento validado para la población mexicana. Este instrumento evalúa cuatro rasgos que componen la salud socioemocional, la creencia en sí mismo, la creencia en otros, competencia emocional y satisfacción con la vida, rasgos compuestos por tres factores cada uno y que confluyen en un concepto que ha sido denominado covitalidad. El rendimiento académico se valoró mediante las calificaciones obtenidas por cada estudiante en el periodo septiembre-octubre de 2015 en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias así como con el promedio general. Los resultados muestran que existe una alta correlación entre la creencia en sí mismo con cada uno de los otros rasgos de la salud socioemocional evaluados; igualmente se encontró una alta correlación ($p > 0.001$) entre los rasgos medidos por SEHS-S y las calificaciones para cada materia incluida en el estudio y el promedio general. Podemos concluir que efectivamente, la salud socioemocional se correlaciona con, al menos uno de los indicadores de éxito escolar.

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de que una persona transite por la etapa adolescente es sinónimo de turbulencia. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, un adolescente es aquella persona cuya edad está comprendida entre los 10 y 19 años es decir, de acuerdo a esta definición un adolescente llega a serlo antes de ingresar, típicamente, a la escuela secundaria por lo que los cambios inherentes a dicha etapa se manifiestan de manera progresiva desde la escuela primaria. En el ámbito académico se trabajan las habilidades y capacidades para trascender en lo posterior es decir, ahí se desarrollan las capacidades y se adquieren los saberes necesarios para la vida. En el mejor de los casos, los alumnos adquieren de manera personal y colectiva estas habilidades sin embargo surge la pregunta acerca de qué sucede con aquellos que se encuentran desfavorecidos. Aquellos que se sitúan en desventaja debido a un ambiente poco favorecedor o que confían poco en las personas con las que interactúan. No es ocioso hacerse estas preguntas ya que si el entorno es poco favorecedor, qué futuro se construye para los jóvenes. Es por eso que surge la inquietud para conocer los rasgos que se pueden distinguir para el desarrollo posterior de la persona.

Investigadores de la Universidad de Santa Bárbara, California han desarrollado el instrumento SEHS el cual ayuda a identificar los rasgos que poseen los alumnos de secundaria en los cuales se puede abonar para mejorar su entorno inmediato mediante el buen uso de la toma de decisiones, la autorregulación, el saberse y sentirse parte de un grupo entre otros. En este reporte, se presentan las características de una población de estudiantes de telesecundaria del municipio de León, en cuanto a los doce factores que constituyen la salud social emocional y a pesar de que no es objetivo de este trabajo se pueden sentar las bases para una intervención posterior.

2. TEORÍA

La Psicología después de la Segunda Guerra Mundial se convirtió en una ciencia en gran parte dedicada a la curación (Seligman, 2002) dentro de un modelo de enfermedad de funcionamiento humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y de acuerdo con Compton (2005) se enfocaba en tres tareas prioritarias, que son:

- curar la enfermedad mental
- mejorar la vida de la población en general, y
- estudiar a los genios.

Sin embargo, en los últimos años se ha venido produciendo un cambio en la investigación que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudian (Contreras y Esguerra, 2006).

Dentro de la historia de la propia psicología también hay grandes antecedentes de la psicología positiva. El más claro es el movimiento humanista con Maslow y Rogers a la cabeza, quienes recuperaron una visión positiva del ser humano frente a las visiones reduccionistas propuestas por las dos marcadamente pesimistas corrientes dominantes de la época: el conductismo y el psicoanálisis (Hervás, 2009). La primera fase del trabajo de la Psicología Positiva con jóvenes buscó identificar y evaluar los rasgos aislados como gratitud, atención plena y esperanza (Renshaw et al. 2014).

Como tal, la psicología positiva tiene un corto pasado pero una larga historia. Desde la época de la Grecia clásica e incluso antes ya se tenía el interés de estudiar el bienestar y la vida satisfactoria. Aristóteles, escribió en profundidad sobre la eudaimonia (felicidad o plenitud), y sobre como la vida virtuosa podía ser la vía para llegar a ella (Hervás, 2009). Además habló sobre el bienestar y lo dicho influenció el pensamiento europeo por los siguientes 1500 años. Para él, el bienestar era un ideal – la culminación del viaje idealizado de una persona para actualizar todo su potencial.

Según Compton (2005) la Psicología Positiva se concentra en experiencias positivas en tres momentos del tiempo: (1) el pasado, centrándose en el bienestar, el contentamiento y la satisfacción; (2) el presente, el cual se enfoca en conceptos como la felicidad y las experiencias de fluir; (3) el futuro, con conceptos que incluyen el optimismo y la esperanza.

La investigación ha encontrado un rasgo latente (llamado Covitalidad), que comprende la combinación de cuatro dominios de la salud socio-emocional: creer en uno mismo, creer en otros, competencia emocional y compromiso con la vida. La covitalidad describe cómo las fortalezas de carácter coocurren para producir mayores niveles de bienestar subjetivo. El término covitalidad podría proporcionar una mayor comprensión en torno a cómo interactúan los puntos fuertes, y podría informar además sobre programas de intervención y prevención (Wilkins, Boman, & Mergler, 2015).

El modelo conceptual de Covitalidad en la adolescencia posiciona 12 constructos de bajo orden para los cuales nos referimos a bloques positivos de construcción psicológica (Renshaw et al.

2014). Dicho modelo propone cuatro núcleos y dominios de salud mental o autoesquemas. El primero, *creer en uno mismo* compuesto por tres constructos investigados en el Aprendizaje Socio Emocional (SEL por sus siglas en inglés): autoeficacia, autoconciencia y persistencia. El segundo, *creer en otros*, compuesta de tres constructos estudiados inicialmente en la resiliencia infantil: apoyo escolar, apoyo de pares y apoyo familiar. El tercer dominio, *competencia emocional*, compuesta por regulación emocional, empatía y regulación conductual y finalmente el cuarto dominio, *compromiso con la vida*, compuesta por tres constructos extraídos de la literatura de la Psicología Positiva, gratitud, ánimo y optimismo (Renshaw et al. 2014).

Para la medición de la salud socioemocional se utilizará la escala Social and Emotional Health Survey (SEH-S) que fue desarrollada y validada en California con estudiantes de secundaria. Fue diseñada para medir los bloques psicológicos en los adolescentes que componen la salud mental positiva (Furlong, You, Renshaw, Smith y O'Malley, 2013).

La SEH-S está basado en el modelo de 12 núcleos positivos que componen los bloques psicológicos que representan los constructos de la salud socioemocional (Furlong et al. 2013); los resultados de la validación arrojan una alta confiabilidad ($\alpha=.92$) y se encuentra normalmente distribuido (oblicuidad= $-.54$ y curtosis= $.49$) (Renshaw, Furlong, Smith, O'Malley, Lee y Strom, 2014).

3. PARTE EXPERIMENTAL

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Salud Socioemocional-Secundaria (Furlong et al, 2013) y la aplicación fue grupal. Este cuestionario consta de 12 subescalas o factores, agrupados en 4 rasgos: creer en sí mismo, conformada por conciencia de sí mismo, persistencia, eficacia; creer en otros, conformada por apoyo en la escuela, coherencia familiar y compañerismo; competencia emocional, conformada por regulación emocional, empatía y control conductual y; compromiso con la vida, conformada por gratitud, entusiasmo y optimismo. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas.

Se llevó a cabo en una población de una telesecundaria del municipio de León de estrato socioeconómico bajo, es decir estos alumnos son hijos de empleados independientes, asalariados manuales calificados o de baja calificación de acuerdo al esquema de clases sociales referida por Solís y Benza (2013).

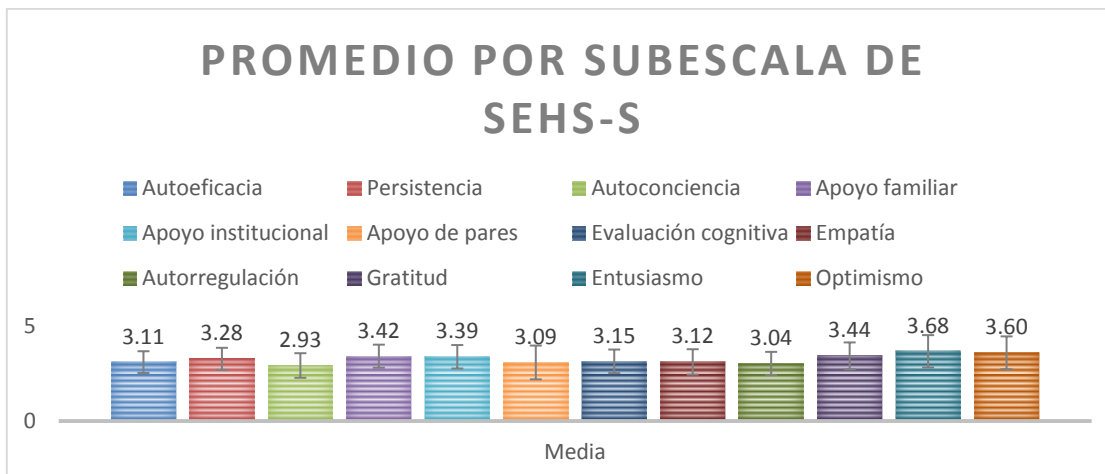
Para ello se solicitó a los directivos de la telesecundaria y se contó con el apoyo de estudiantes de la carrera de Educación de la UDLSB para la aplicación previa capacitación. Dicha aplicación fue de manera grupal mediante el cuestionario impreso. De los 364 alumnos a quienes se aplicó la encuesta, 358 contestaron el total de los ítems, es decir 6 alumnos dejaron varias preguntas sin contestar de tal forma que esos cuestionarios no eran calificables y por tanto se decidió excluirlos del análisis.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y se realizó una comparación de los puntajes entre hombres y mujeres mediante un análisis de varianza para muestras no relacionadas con una $p<0.05$.

4. RESULTADOS

De los 358 encuestados, son hombres 47.8% mientras que el 52.2% son mujeres; del total de participantes el 29.67% cursan primero de secundaria, 37.36% segundo y 32.97% tercero al momento de la aplicación. Las edades comprendidas son las típicas en las cuales se cursa la secundaria en México, de 12 a 14 años sin embargo hay alumnos que pasan esa edad: el 23% tiene 12 años, el 29% de los alumnos tiene 13 años, el mayor porcentaje 33% se sitúa para alumnos de 14 años, el 14% para alumnos de 15 y finalmente el 1% para alumnos de 16 años.

Los puntajes promedio obtenidos por los participantes en cada uno de los rasgos y factores, se presentan en la gráfica 1. Puede observarse que los puntajes más bajos se encuentran en las subescalas de Autorregulación (3.04 ± 0.61), seguido por Apoyo de pares (3.09 ± 0.89).



Gráfica 1. Medias de los puntajes promedios obtenidos por la población general

En cuanto a los rasgos, en el que se observa el puntaje más bajo es en Competencia emocional (3.10 ± 0.52), mientras que el más alto fue Compromiso con la vida (3.57 ± 0.71). Ver tabla 1.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los rasgos de la población general

| Rasgos | Media | DS |
|------------------------|-------|------|
| Creer en uno mismo | 3.11 | 0.48 |
| Creer en otros | 3.30 | 0.51 |
| Competencia emocional | 3.10 | 0.52 |
| Compromiso con la vida | 3.57 | 0.71 |

Con relación a los rasgos analizados encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres siendo el Compromiso con la vida ($H=3.63 \pm 0.47$; $M=3.52 \pm 1.02$) el más alto para ambos mientras que el más bajo para $H=3.0 \pm 0.0$ es la Competencia emocional y para $M=3.12 \pm 0.08$.

Por otro lado, en las subescalas analizadas encontramos que las más bajas en $H=2.71 \pm 1.18$ es Apoyo de pares mientras que en $M=2.98 \pm 0.47$. Y las más altas son Entusiasmo ($H=3.8 \pm 0.47$) y Optimismo ($M=3.57 \pm 1.18$). Ver Tabla 2.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de rasgos y subescalas de datos obtenidos de la población general

| | Hombres | | Mujeres | |
|------------------------|---------|------|---------|------|
| | Media | DS | Media | DS |
| Autoeficacia | 3.14 | 0.47 | 3.08 | 0 |
| Persistencia | 3.25 | 0.94 | 3.32 | 0.24 |
| Autoconciencia | 2.88 | 1.18 | 2.98 | 0.47 |
| Creencia en sí mismo | 3.09 | 0.86 | 3.12 | 0.08 |
| Apoyo familiar | 3.38 | 1.18 | 3.47 | 0.24 |
| Apoyo institucional | 3.43 | 0.71 | 3.35 | 0 |
| Apoyo de pares | 2.71 | 1.18 | 3.44 | 0.24 |
| Creencia en otros | 3.18 | 1.02 | 3.42 | 0.16 |
| Evaluación cognitiva | 3.07 | 0.24 | 3.22 | 0 |
| Empatía | 2.93 | 0.94 | 3.3 | 0 |
| Autorregulación | 3 | 0 | 3.09 | 0 |
| Competencia emocional | 3 | 0.39 | 3.2 | 0 |
| Gratitud | 3.45 | 0.47 | 3.43 | 0.94 |
| Entusiasmo | 3.8 | 0.47 | 3.56 | 0.94 |
| Optimismo | 3.64 | 0.47 | 3.57 | 1.18 |
| Compromiso con la vida | 3.63 | 0.47 | 3.52 | 1.02 |

Finalmente se obtuvo el valor de la Covitalidad resultando mayor en mujeres que en hombres, $M=3.32$ y $H=3.22$ lo que se relaciona con los resultados obtenidos de cada rasgo por hombres y mujeres. Tabla 3

Tabla 3. Medias de rasgos y covitalidad obtenidas de la población general

| | Hombres | Mujeres |
|------------------------|---------|---------|
| Creer en si | 3.09 | 3.12 |
| Creer en otros | 3.18 | 3.42 |
| Competencia emocional | 3.00 | 3.20 |
| Compromiso con la vida | 3.63 | 3.52 |
| Covitalidad | 3.22 | 3.32 |

5. CONCLUSIONES

Los puntajes obtenidos por géneros indican que las mujeres obtuvieron resultados mayores en casi todos los rasgos salvo en Compromiso con la vida. En Covitalidad las mujeres, también, obtuvieron un puntaje más elevado que los hombres lo que denota un mayor y mejor manejo de habilidades para hacer frente a situaciones cotidianas a las que se enfrentan los adolescentes. Situaciones de riesgo que se deben sortear para continuar el trayecto académico y vital. Cabe mencionar que el rasgo más alto en los hombres es Compromiso con la vida que se puede traducir en la disposición

hacia actividades vitales en pro del desarrollo personal sin embargo el rasgo más bajo es Competencia emocional (evaluación cognitiva, empatía y autorregulación) tomado como el conjunto de habilidades para desarrollarse en los diferentes entornos sociales además que la autorregulación resulta necesaria para alejarse de eventos que puedan comprometer la salud o integridad de la propia persona y de los demás.

Los resultados en el rasgo Creer en otros nos da información acerca de las redes de apoyo con las que cuenta una persona y en este caso se muestra que la subescala Apoyo de pares es la más baja en hombres interpretándose como la poca confianza que un hombre tiene de otra persona para recibir ayuda en determinado momento o incluso para solicitarlo. La subescala Apoyo institucional es la mayor de las tres que componen el rasgo y se puede interpretar como que la escuela cuenta con las medidas necesarias para ayudar a los alumnos a satisfacer sus necesidades académicas y personales, probablemente exista confianza hacia los maestros y personal que compone la escuela para solicitar tanto de manera personal como grupal que se cumpla cierta solicitud; y esto resulta importante mencionarlo debido al ambiente de deprivación en el cual se llevan a cabo las clases.

Los resultados obtenidos muestran que los problemas a atacar no son endémicos sino que son parte del proceso propio del adolescente y el hecho de contar con herramientas que brinden información acerca de lo que sucede a la par del proceso educativo coadyuva a mejorarlo dando la luz necesaria para generar programas preventivos que protejan a los estudiantes a sortear esta etapa compleja *per se*.

BIBLIOGRAFÍA

1. Compton, W. (2005). *Introduction to Positive Psychology*. Tennessee: Thompson Wadsworth.
2. Contreras, F. E. (2006). Psicología Positiva: hacia un nuevo enfoque en psicología. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
3. Furlong, M. Y. (2013). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students.
4. Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 23-41.
5. Renshaw, T., Furlong, M, Smith, D, O'Malley, M., Lee, S., Strom, I. (2014). Covitality: A Synergistic Conception of Adolescents' Mental Health. (in press) In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis
6. Seligman, M. C. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, de <http://www.valtiokonttori.fi/download/noname/%7BEBCBDC46-7FDE-4877-BCE0-60D255609943%7D/88766>
7. Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En C.R. Snyder & S.J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). New York, NY: Oxford University Press
8. Solis, P. G. (2013). Clases sociales, pobreza y desigualdad durante los años de alternancia presidencial. Seminario "Las desigualdades y el progreso en México". México: INEGI. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/Desigualdades/doc/P-PatricioSolis.pdf>
9. Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015) Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, 2(109568).

HÁBITOS DE ESTUDIOS EN UNIVERSITARIOS

Evelin Leticia Espinosa Lozano, María Paulet López Flores, Dora Elizabeth Granados Ramos, Gloria Olivares Pérez y Rossana Bigurra de la Hoz.

Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología-Xalapa. Cuerpo Académico Investigación y desarrollo tecnológico en psicología.

RESUMEN

Los hábitos de estudio son los métodos o modos de hacer operativa la actitud frente al estudio y el aprendizaje, conjunto de actividades que se ponen en práctica cuando se estudia. Se realizó un estudio descriptivo exploratorio con una muestra de 136 estudiantes, correspondiente al 72 % de la población total de la generación 2015, cuyas edades fluctúan entre 18 y 25 años de edad. El objetivo de la investigación fue describir el nivel de hábitos de estudio en los alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura en Psicología- Xalapa de la Universidad Veracruzana. Se aplicó el inventario de Hábitos de Estudio desarrollado por De Gasperín, que comprende un total de 50 reactivos en una escala Likert clasificada en seis áreas o categorías relevantes para el aprendizaje: 1) Estudio Independiente, 2) Habilidades de Lectura, 3) Administración del Tiempo, 4) Concentración, 5) Lugar de Estudio y 6) Habilidades para Procesar la Información. Los resultados muestran que la generación estudiada no presentó hábitos de estudio malos o deficientes; 43 % con hábitos de estudio regulares; 54 % hábitos buenos y el 2 % hábitos de estudio excelentes. Se requiere establecer estrategias educativas para favorecer los hábitos de estudio en los alumnos con puntajes regulares.

1. INTRODUCCIÓN

En diversas épocas se han analizado los hábitos de estudio de los estudiantes desde la educación básica hasta la universitaria. La preocupación por los hábitos de estudio en el ámbito de la educación superior ha crecido, por un lado por la inversión que se desperdicia y por otro por los problemas que de ella se derivan como las elevadas tasas de reprobación, deserción y rezago escolar (Garbanzo, 2007). En México tiene una tasa de deserción del 50% en el nivel educativo medio superior y superior (OCDE, 2015). La Secretaría de Educación Pública, señala que a nivel nacional de 831,492 estudiantes que ingresaron a una institución de estudios superiores 491,489 alumnos egresaron. En Veracruz, de 46,773 alumnos que ingresaron a la educación superior, el 46.6 % egresaron y el 53.4 % de los alumnos abandonaron sus estudios (SEP, 2014).

El éxito en los estudios depende de varios factores, diversos investigadores (Salas, 2005; Reyes-Sánchez y Obaya, 2008; Castro 2009), coinciden en que existe relación estrecha entre los hábitos de estudios y el rendimiento académico, incluso los consideran predictores del éxito académico, aún más, que el nivel de inteligencia o de memoria, y pueden ser indicadores y/o predictores del éxito o fracaso académico. Mediante el análisis de los hábitos de estudios se puede predecir el éxito académico y oportunamente reducir las tasas de reprobación, rezago y abandono escolar.

Los hábitos de estudio son estrategias, técnicas, recursos, actitudes y actividades que facilitan la adquisición de conocimientos (SEP, 2014); implican las formas en que el estudiante reacciona, o actúa, cuando se enfrenta a nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos.

(Nuñez y Sánchez 1991) así como el estudio frecuente y sistemático mediante procedimientos y técnicas que favorecen el aprendizaje (Álvarez y Fernández, citados en Grados y Alfaro, 2013). Las categorías reportadas con mayor frecuencia para conocer los hábitos de estudio de los alumnos son la administración del tiempo, las condiciones del lugar en el que se trabaja, la práctica de la lectura, el proceso de memorización, la elaboración de apuntes, el proceso de investigación, el uso de la biblioteca y la preparación para un examen. (Rojas, 2012).

Existen diversas investigaciones que relacionan los hábitos de estudio en universitarios, con variables psicosociales y de desempeño académico para dar propuestas de mejora en el proceso educativo (Montes, 2012). Estudios como los de Vidal, Gálvez y Reyes-Sánchez (2009) mostraron que estudiantes de ingeniería civil no tenían hábitos de estudio, técnicas adecuadas de lectura ni para tomar apuntes, inadecuada distribución del tiempo, falta de concentración y de sitios adecuados para estudiar. Por otro lado, Montes (2012) encontró correlación positiva entre el rendimiento de los alumnos, las subescalas de concentración y lugar de estudio con el instrumento de Hábitos de Estudio de De Gasperín. Los hábitos de estudio se han asociado con el rendimiento académico y las variables de género, estado civil y situación laboral (Vásquez, Vidaña, Castro, González & López, 2010).

2. MATERIAL Y MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo, exploratorio y transversal, con 136 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, de la generación 2015, 74 fueron mujeres (55 %) y 62 hombres (45 %), con edades de 18 a 25 años, con una edad promedio de 21 años 5 meses.

Se aplicaron el cuestionario de datos sociodemográficos y el inventario de Hábitos de Estudio de De Gasperín que cuenta con 50 ítems encargados de medir conductas y despliegues vinculados con el quehacer estudiantil mediante 6 subescalas: estudio independiente, habilidades de lectura, administración del tiempo, concentración lugar de estudio y habilidades para procesar la información. Se analizaron los instrumentos, se hizo una descripción de los datos y se interpretaron por categorías y niveles los hábitos de estudio.

3. RESULTADOS

En el 44 % de los estudiantes se observaron hábitos de estudio regulares, el 54 % buenos y el 2% excelentes.

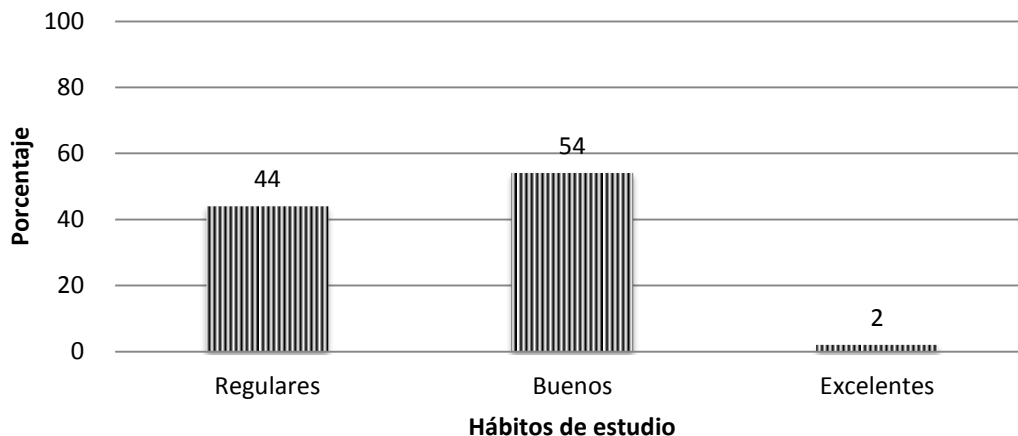


Figura 1. Hábitos de estudio de 136 estudiantes de primer ingreso de la generación 2015.

El 67 % de las mujeres tuvo hábitos excelentes y el 46 % de los hombres regulares,

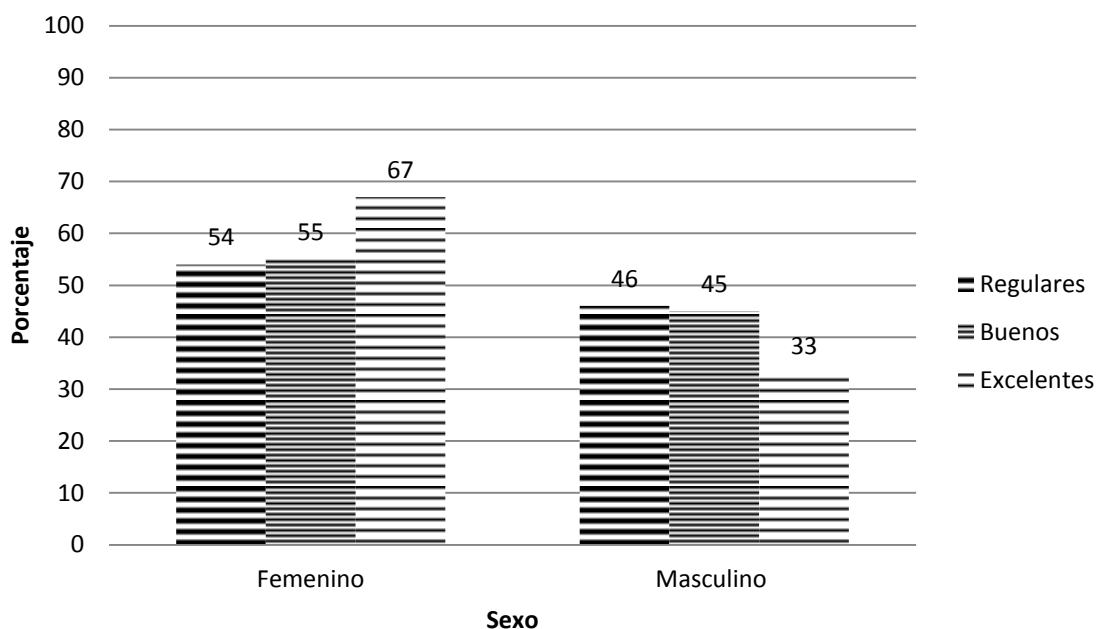


Figura 2. Hábitos de estudio por sexo.

En las categorías de hábitos de estudio, se observaron puntajes regulares en 50 % de los casos de estudio independiente, 57 % en concentración y 49 % en habilidades para procesar la información. Los hábitos de estudio fueron regulares en 50 % de la categoría estudio independiente, 57 % en concentración y 49 % en habilidades para procesar la información. En administración del tiempo se observó 1% de hábitos de estudio malos (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes por categorías de hábitos de estudio.

| Categoría | Malos | Deficientes | Regulares | Buenos | Excelentes |
|--|-------|-------------|-----------|--------|------------|
| Estudio Independiente | | 7 % | 50 % | 41 % | 1 % |
| Habilidades de lectura | | 1 % | 38 % | 54 % | 7 % |
| Administración de tiempo libre | 1 % | 6 % | 37 % | 50 % | 5 % |
| Concentración | | 13 % | 57 % | 29 % | 1 % |
| Lugar de estudio | | 4 % | 32 % | 40 % | 23 % |
| Habilidades para procesar la información | | 7 % | 49 % | 39 % | 5 % |

4. CONCLUSIONES

Se observaron hábitos de estudio buenos en 50 % de los casos.

En el sexo femenino predominaron los hábitos de estudio excelentes mientras que en el masculino los hábitos de estudio regulares.

Obtuvieron una puntuación regular 50 % de los estudiantes en la categoría de estudio independiente y el mismo porcentaje en administración de tiempo libre obtuvo puntajes buenos.

Se observaron dificultades en las categorías de lugar de estudio y habilidades para procesar la información, para las cuales deberían establecerse estrategias de corrección para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante continuar con la evaluación de hábitos de estudio al ingreso de la Universidad además de considerar otras variables psicosociales que favorezcan el desempeño de los alumnos así como en la disminución de rezago y deserción en el nivel educativo superior.

BIBLIOGRAFÍA

1. Grados-Portocarrero, J. C. & Alfaro-Vásquez, R. (2015). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del 1º año de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*. Recuperado de http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPEU_70164bf1cc9b1ee1b888b44a339c047d/Description#tabnav
2. Martínez-Otero, V., & Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [file:///C:/Users/Propietario/Downloads/927MartinezOtero%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Propietario/Downloads/927MartinezOtero%20(1).PDF)
3. Melgarejo, R. (2006). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de México, Michoacán, México). Recuperada de <http://132.248.9.195/pd2006/0602935/Index.html>
4. Montes, I. (Agosto, 2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 1(9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69524955005.pdf>
5. OCDE. (2015). México. Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
6. Rojas, A. (2012). Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de México, Michoacán, México). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702916/Index.html>
7. Salas, J. (2005). *Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la facultad de estomatología Roberto Beltrán Neyra de la UPCH* (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú). Recuperada de <http://www.cop.org.pe/bib/tesis/JAZMINMARIASALASGOYENECHEA.pdf>
8. Secretaría de Educación Pública. (2014). Indicadores y Pronósticos Educativos. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html

9. Vidal, L., Gálvez, M., & Reyes-Sánchez, L. B. (2009). Análisis de Hábitos de Estudio en Alumnos de Primer Año de Ingeniería Civil Agrícola. *Formación Universitaria*, 2(2). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v2n2/art05.pdf>

PERFIL DE ESTRÉS LABORAL EN LOS TRABAJADORES DE LA UNIÓN LOCAL DE PRODUCTORES DE CAÑA DE AZÚCAR

Alejandro Castillo-Esparza^a, Ariadna Crisantema Martínez-Hernández^b, Martha Leticia Guevara-Sanginés^b.

^aMaestría en Administración, DCEA. ^bDepartamento de Estudios Organizacionales, DCEA, Universidad de Guanajuato.

RESUMEN

Con la finalidad de generar ventajas competitivas, las organizaciones promueven cambios que les permiten adaptarse a los diversos ambientes tanto económico como social, político y cultural.

Dichos cambios propician situaciones de desequilibrio entre el trabajador y el entorno de su actividad laboral, propiciando con ello la presencia de diversos factores de riesgo psicosocial (OIT, 2013; UGT, 2012) que pueden ser nocivos para el bienestar del individuo (Correa y Pino, 2013; Comín et al., 2012; Villalobos, 1990) y generar episodios de estrés, el cual es considerado como un conjunto de reacciones emocionales, cognoscitivas, fisiológicas y del comportamiento ante ciertos aspectos negativos del contenido (tareas y actividades), la organización o del entorno de trabajo (OIT, 2013).

La presente investigación tiene como objetivo identificar los perfiles de estrés de los colaboradores de la Unión Local de Productores de Caña de Azúcar del Ingenio Alianza Popular A.C., a través de la aplicación del Inventario de Factores de Estrés –escala tipo Likert dividida en doce subescalas con cuatro grados de calificación–, con la finalidad de identificar su nivel de estrés de acuerdo con el tipo de contratación que tienen.

Participaron 17 administrativos (5 mujeres y 12 hombres); con antigüedad en la organización que va de los 12 meses a los 13 años. Del total, 9 tienen contrato temporal y 8 contratos por tiempo indeterminado.

En los resultados se observa que ambos grupos coinciden (P_{50}) en el factor ritmo de trabajo. En cambio se diferencian en seguridad (permanencia) en el trabajo (P_{58} vs P_{27}) y Formación (P_{56} vs P_{31}), en el primer caso, los trabajadores por tiempo determinado se ubican en umbral de estrés y los de tiempo indeterminado en estrés mínimo. Mientras que en el aspecto formación, son los trabajadores por tiempo indeterminado quienes se localizan en umbral de estrés.

1. INTRODUCCIÓN

La condición de vida de los seres humanos ha cambiado en las últimas décadas gracias a la globalización, las nuevas tecnologías, las frecuentes crisis mundiales, los cambios en la alimentación, el desarrollo de nuevas enfermedades y el desempleo.

Lo mismo pasa en las organizaciones, todos estos cambios han provocado que algunas de ellas dejen de existir, mientras que otras han hecho hasta lo imposible por adaptarse, provocando deterioro en la salud tanto física como emocional de sus colaboradores, aumentando con esto los niveles de enfermedades dentro de la organización.

Por lo anterior, es importante que el incremento en la productividad vaya acompañado de mejoras en la calidad de vida laboral, es decir, el bienestar físico y mental del individuo (Dolan et al, 2005).

El objetivo del presente trabajo de investigación fue identificar los perfiles de estrés de los trabajadores que laboran en la Unión Local de Productores de Caña de Azúcar del Ingenio Alianza Popular A.C, diferenciándolos por el tipo de contratación que tienen, esto a través de un cuestionario que contiene un total de 48 ítems el cual evalúa 12 variables que pueden influir en elevar los niveles de estrés.

2. HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN

Esta organización inició sus actividades en 1985, cuando el Ingenio Alianza Popular se encontraba en Agua Buena, inicialmente su nombre fue Círculo Regional Cañero número 25 y Asociación Cañera. En ese momento, los productores de caña de esa región, se dieron cuenta que necesitaban tener una agrupación, a fin de que ésta los representara ante el Ingenio y sobre todo, que tuviera las facultades legales para la obtención de créditos que ayudarán al financiamiento del productor.

En los inicios de su operación, la organización ya contaba con un terreno, que fue donado por un productor de caña del ejido de Tambaca. Sin embargo, fue hasta el periodo transcurrido entre 1980 y 1987 que el Secretario General de la agrupación en funciones construyó la primera oficina dentro de dicho terreno, de esta manera se empezó a construir el edificio que actualmente ocupa la agrupación. Posteriormente, se realizaron los trámites pertinentes para obtener la personalidad jurídica como asociación civil y se denominó como Unión Local de Productores de Caña de Azúcar C.N.C del Ingenio Alianza Popular A.C.

Esta organización tiene como finalidad representar a sus agremiados ante el Ingenio, instituciones oficiales, particulares, bancarias y toda clase de autoridades con la intención de obtener beneficios directos o indirectos que permitan el mejoramiento de la productividad en el sector cañero y la capitalización de los productores mediante la organización, planeación, gestión, cooperación, ejecución y evaluación de proyectos viables aplicables a este sector productivo.

3. APROXIMACIÓN TEÓRICA

Factores de Riesgo Psicosocial

En el mundo contemporáneo, las personas interactúan en diferentes ambientes, uno de ellos es el trabajo. En el existen diversos factores de riesgo que pueden afectar la salud de los trabajadores (Juárez, 2014).

Los factores de riesgo psicosocial comprenden tanto características del trabajador (i.e., necesidades y ámbito personal) como la interacción que éste tiene con la organización. Estas últimas comprenden diversos elementos como las condiciones ambientales de la organización, los sistemas de trabajo y las relaciones humanas en el trabajo. Todo esto puede influir negativamente en la salud y desempeño de los trabajadores (Mansilla y Favieres, 2011).

A nivel particular, los factores de riesgo psicosocial se consideran como aquellas enfermedades o lesiones a las que están expuestos los trabajadores, y entre las comunes se encuentran: las prácticas sexuales, la hipertensión, el tabaquismo y alcoholismo, el sobrepeso, los accidentes físicos, salud mental y la falta de higiene. Todos ellos se agrupan en lo que se conoce como estilo de vida (OMS, 2015).

En el ámbito de las organizaciones, los factores de riesgo psicosocial son todos aquellos elementos del trabajo que llegar a ser nocivos para el trabajador generando un desequilibrio entre éste y su entorno laboral. Es decir, aquellas condiciones laborales que afectan tanto la salud física

como psicológica, todo esto derivado de las consecuencias negativas que se pueden suscitar dentro de las organizaciones como: condiciones de trabajo, relaciones interpersonales y ambiente de trabajo (Correa y Pino, 2013; Villalobos, 1990; OIT, 2013; UGT, 2012).

En otras palabras, los factores de riesgo psicosocial son todos aquellos aspectos de la vida laboral, el contexto social y ambiental que pueden causar daños físicos, sociales o psicológicos a los trabajadores (Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo, 2000).

Clasificación de los Factores de Riesgo Psicosocial

Existen diversas clasificaciones de los factores de riesgo psicosocial, a este respecto, la OIT (2013:2) señala que se agrupan en cinco categorías: a) factores del entorno y del puesto de trabajo; b) factores organizativos; c) relaciones en el trabajo; d) seguridad en el empleo y desarrollo de carrera profesional; e) carga total de trabajo. Mientras que Mansilla y Favieres (2011), sólo indican cuatro grupos: a) entorno de trabajo; b) organización del tiempo de trabajo; c) organización de tareas y funciones y d) estructura de organización de trabajo. Por otra parte, la UGT (2012) clasifica estos factores en dos grandes grupos: objetivos y subjetivos.

Los factores objetivos se clasifican en: medio ambiente de trabajo; carga mental; autonomía; definición de rol; organización del trabajo, estilos de mando y comunicación; contenido de las tareas; relaciones laborales; y condiciones de empleo futuro, y los factores subjetivos se integran tanto por características individuales como de personalidad, que pueden variar de acuerdo a: edad, sexo, formación, estilo de vida, experiencia vital del trabajador, su trayectoria personal y profesional, responsabilidades familiares y su estado biológico (UGT, 2013).

Estrés

Durante mucho tiempo la palabra estrés se consideraba como un término negativo, pues por lo general las personas lo asociaban con un fracaso o un trastorno psicológico lo cual no era bien visto por la sociedad (Turcotte, 1985).

Sin embargo, cada vez más se considera al estrés como una consecuencia que hace que el cuerpo reaccione ante situaciones inesperadas. Por lo tanto, se considera que el estrés es una tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos (Real Academia Española, 2016). Dicha respuesta es involuntaria y natural ante ambientes que resultan peligrosos o retadores, además de necesaria para la supervivencia (Rivera y Briseño, 2013).

De acuerdo con la OIT (2013) el estrés laboral es considerado como un conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos negativos del contenido (tareas y actividades), la organización y el entorno de trabajo. Por otra parte, la OMS (2004) lo define como la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se llegan a ajustar a sus conocimientos, capacidades y habilidades, por lo que se pone a prueba la capacidad del individuo para afrontar las nuevas situaciones y retos.

El estrés laboral puede afectar a los trabajadores de diferentes formas, ya que cada organismo es diferente, y cuando las personas dentro de una organización están en constantes situaciones de estrés los trabajadores pueden estar cada vez más angustiados e irritables, no son capaces de concentrarse en sus actividades, su capacidad de análisis es cada vez más deficiente, se olvida de que su trabajo era importante y por ende pierde el interés en él, el trabajador llega a sentir un exceso de cansancio y depresión, dificultades para conciliar el sueño y sobre todo presenta problemas como: cardiopatías, trastornos digestivos, un aumento en la tensión arterial y dolores de cabeza (Instituto del Trabajo y Salud, 2004).

Existen diversas categorías relacionadas con la generación de estrés laboral: de acuerdo con las características del trabajo; de acuerdo con el contexto laboral; factores laborales, factores familiares y factores personales (Instituto del Trabajo y Salud, 2004; Comín et al., 2012).

El estresor más común es el factor laboral el cual se puede presentar a través de dos situaciones: a) de acuerdo al tipo de trabajo, y b) de acuerdo a las características de la organización. La primera está integrada por diversos elementos que pueden ocasionar altos niveles de estrés entre los trabajadores dentro de la organización como: estrés por excesiva tensión física o psíquica; estrés por aumento de responsabilidad; estrés por trabajo repetitivo; estrés por inestabilidad laboral; estrés por aumento de carga mental; estrés por desmotivación; y mobbing (Comín et al., 2012).

La segunda situación está en función de las características de la organización, ya que una organización también puede ser causante de estrés, ya sea por la situación, su imagen y su diseño. Los principales elementos que pueden hacer que una organización genere estrés entre los trabajadores son: la micro o macro localización; y por la imagen o estructura organizacional (Comín et al., 2012).

Los administradores deben buscar diversas formas, métodos o tratamientos que logren disminuir los altos niveles de estrés en los trabajadores que laboran en las organizaciones, a través de acciones para mejorar algunas condiciones de trabajo como: a) horarios, b) participación, c) carga de trabajo, d) responsabilidades, e) estabilidad en el trabajo, f) reposo, g) técnicas de relajación, h) ocio, i) planificación, j) delegar funciones, k) prioridades, l) dieta, y m) ejercicio físico (Comín et al., 2012).

De la misma forma en que se tratan de disminuir los niveles de estrés en los trabajadores, también se deben disminuir en la organización, esto a través del desarrollo de descripciones de puestos más eficientes y claras, en donde se detalle con precisión el alcance de las actividades de los trabajadores, además la organización debe contratar personal con las habilidades necesarias para los puestos requeridos y de igual forma se deben evitar los trabajos repetitivos y monótonos, con la finalidad de disminuir la rotación lo cual conllevaría a altos costos de liquidación y nuevas capacitaciones, por ende las organizaciones deben mejorar sus condiciones a nivel empresa.

Por otra parte, un individuo se debe desempeñar en un ambiente saludable, en el que sea responsable solo de las actividades y tareas que le corresponden de acuerdo con sus conocimientos y capacidades, para solo recibir presión de estas actividades, además un ambiente laboral saludable no solo es aquel en el que no existen elementos perjudiciales, sino que también deben existir factores que promuevan la salud (Instituto del Trabajo y Salud, 2004).

4. MÉTODO

Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación fue identificar los perfiles de estrés que pueden desarrollar los colaboradores de la Unión Local de Productores de Caña de Azúcar CNC, del Ingenio Alianza Popular A.C., a través de la aplicación del Inventario de Factores de Estrés (Acosta-Uribe, 2007) con la finalidad de identificar su nivel de estrés de acuerdo al tipo de contratación que tienen.

Descripción del instrumento

El instrumento consta de 48 Ítems de los cuales 19 se encuentran redactados en sentido positivo y 29 en sentido negativo, y que evalúa doce variables diferentes: Cambios en la Organización (CO), Conflicto de Rol (CR), Responsabilidad (RES), Programa de Trabajo (PT), Seguridad en el Trabajo (ST), Promoción (PRO), Formación (FO), Ritmo de Trabajo (RT), Repetitividad (RE), Conflictos

Interpersonales (CI), Falta de Participación (FP) y Libertad de Decisión (LD), por medio de enunciados que hacen referencia a la capacitación, tipo de contratación, promoción, relación con supervisores y compañeros, horario de trabajo. Y cuenta con cuatro escalas de evaluación, 1) Nunca, 2) Casi Nunca, 3) A veces y 4) Siempre. Además percepción de estrés se clasificó en cuatro categorías: sin estrés, estrés mínimo, umbral de estrés y estrés, esta categorización va en una escala del 0% al 100% (Ver cuadro 4). Para la obtención del percentil de los valores brutos se aplicó la siguiente fórmula: $(100 * (\text{valor bruto}) / (16-4))$.

Participantes

La unidad de registro fueron 17 trabajadores de la organización de los cuales 5 son mujeres con un promedio de edad de 36.8 (± 13.51) años, además tiene un promedio de antigüedad de 3.6 años, (± 3.97) años de labor dentro de la organización. Por otra parte los hombres tiene un promedio de edad de 46.16 (± 8.17) años y con respecto a la antigüedad dentro de la organización tiene un promedio de 3.58 años (± 3.97) años; el análisis se dividirá por departamentos.

Conducción del Estudio

El presente trabajo de investigación se desarrolló en una organización dedicada a la producción de caña de azúcar, ubicada en el ejido Tambaca, municipio de Tamasopo, San Luis Potosí, en esta organización están agremiados un total de 2836 socios activos. Una vez que se le platicó al líder de la de organización el objetivo, éste se mostró muy interesado en la elaboración de la investigación, por lo que me permitió la aplicación de los instrumentos necesarios para la recolección de información, brindando espacios y tiempos necesarios para ello. Esta aplicación se realizó en un total de cinco días, con la finalidad de no interrumpir de manera abrupta las labores de los trabajadores dentro de la organización. Por cada aplicación, se les explicaba a los trabajadores las instrucciones del llenado del cuestionario para resolver dudas sobre las instrucciones del mismo. Una vez capturada la información de los 17 participantes se realizó el análisis de los datos invirtiendo aquellos ítems negativos con la finalidad de obtener un puntaje real en cada una de las escalas calculando sus respectivos promedios, además se calcularon los valores brutos para obtener el perfil general de acuerdo al tipo de contratación (Aiken, 2003).

Diseño del análisis

Para el análisis de la información se utilizó una distribución de frecuencias absolutas, calculando medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar) con la finalidad de calcular los percentiles de las variables.

5. RESULTADOS

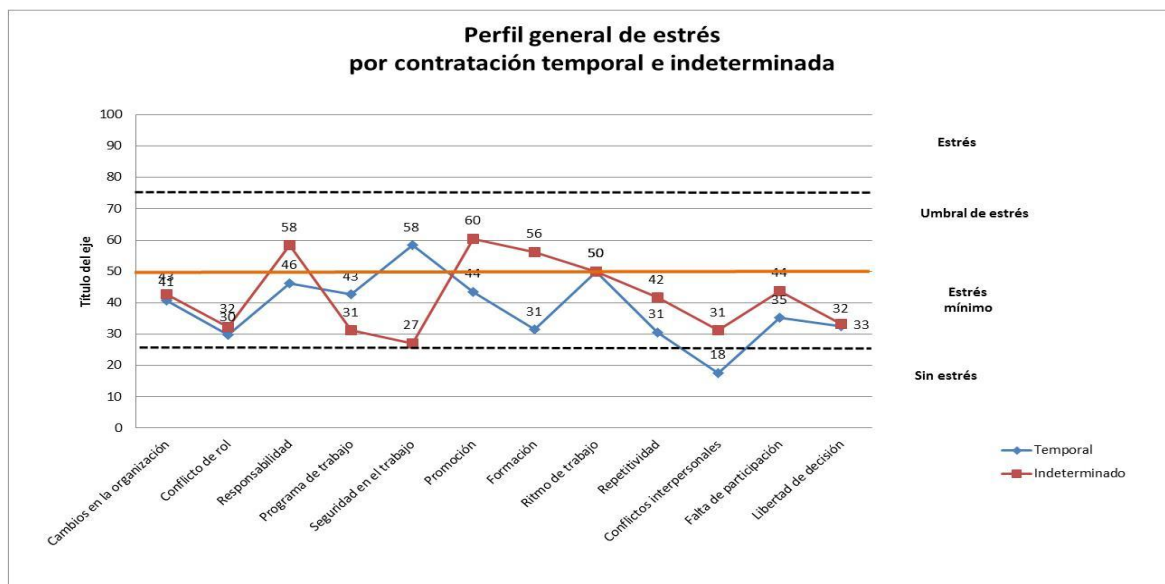
Factores de Riesgo Psicosocial

De los 17 participantes de la organización 9 son contratados por temporada y 8 son contratados indeterminadamente, de la contratación por temporada de los doce factores solamente uno se encuentra libre de estrés por conflictos intrapersonales (P_{18}), de igual forma solo un factor se encuentra en el umbral del estrés seguridad en el trabajo (P_{58}), pero por otra parte los diez factores restantes tienen un estrés mínimo, cambios en la organización (P_{41}), conflictos de rol (P_{30}), responsabilidad (P_{46}), programa de trabajo (P_{43}), promoción (P_{44}), formación (P_{31}), ritmo de trabajo (P_{50}), repetitividad (P_{31}), falta de participación (P_{35}) y libertad de decisión (P_{33}).

En cambio los trabajadores que son contratados por tiempo indeterminado presentan cuatro factores en el umbral del estrés, responsabilidad (P_{58}), promoción (P_{60}), formación (P_{56}) y ritmo de trabajo (P_{50}), estos cuatro factores son los que tienen un puntaje más alto de estrés por lo cual los administradores deben fijar su atención para bajar esos niveles, por otra parte los ocho factores restantes están en un rango de estrés mínimo, cambios en la organización (P_{43}), conflicto de rol

(P₃₀), programa de trabajo (P₃₁), seguridad en el trabajo (P₂₇), repetitividad (P₄₂), conflictos intrapersonales (P₃₁), falta de participación (P₄₄) y libertad de decisión (P₃₂). Es importante hacer énfasis que los trabajadores contratados por tiempo determinado se preocupan más por la seguridad en el trabajo, a pesar de que ellos saben que solo estarán por un periodo de tiempo determinado su mayor preocupación es quedarse sin trabajo, en cambio los trabajadores contratados indeterminadamente se preocupan mucho por la promoción y la formación (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Perfil general de estrés de los trabajadores de ULPCA-CNC por tipo de contratación (Elaboración propia)



6. CONCLUSIONES

Las organizaciones día con día están en constantes cambios para poder lograr sus objetivos, por lo tanto los individuos que laboran dentro de las organizaciones se exponen a diversos factores que pueden afectar tanto su salud física como mental cuando no están bien establecidos los procesos y no cuentan con condiciones óptimas de trabajo.

La presente investigación se aplicó a diecisiete participantes de la Unión Local de Productores de Caña de Azúcar CNC, del Ingenio Alianza Popular A.C. con diferentes tipos de contratación tanto temporal como por tiempo indeterminado. Lo que se logró percibir de los trabajadores contratados por temporada fue que a pesar de saber que solo estarán en la organización por un periodo de tiempo determinado están constantemente preocupados por su estancia dentro de la organización, por consiguiente tienen escasos conflictos intrapersonales, tal vez con la esperanza de ampliar el tiempo de contratación, ya que para ellos será difícil encontrar un trabajo rápidamente y con las prestaciones de ley. Por otra parte los trabajadores que fueron contratados por tiempo indeterminado se preocupan más por su formación, promoción, ritmo de trabajo y por el grado de responsabilidad que se les asigna en las tareas probablemente porque si realizan una actividad inadecuada serán candidatos a una sanción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta- Uribe, B. (2007). Evaluando el perfil de estrés de acuerdo al tipo de contratación en una Organización Agrícola.
2. Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo, (2000). Factores de Riesgo Psicosocial, consultado el 23 de agosto del 2015 en <https://osha.europa.eu/es/tools-and-publications/publications/reports/executive-summary-psychosocial-risks-in-europe-prevalence-and-strategies-for-prevention>
3. Aiken, L. (2003). Test Psicológicos y Evaluación. México: Pearson Education,
4. Comín. A., Fuente. A., y García. G (2012). El estrés y el riesgo para la salud.
5. Correa, Z, y Pino, E. (2013). Factores de Riesgo Psicosocial en Instituciones prestadoras de servicio de salud –IPS- privadas de la ciudad de Popayán-Colombia. XVIII Congreso Internacional de Contaduría y Administración e Informática
6. Dolan, S. García, S. y Díez, M. (2005). Autoestima, Estrés y Trabajo. España: McGraw-Hill.
7. Juárez A. 2004. Factores Psicosociales Relacionados con la Salud Mental en Profesionales de Servicios Humanos en México. Cienc Trab. Oct-Dic; 6 (14):189-196)
8. Mansilla, F, y Favieres, A. (2011). Factores de Riesgo Psicosociales en el Trabajo, Madrid Salud, Madrid: Ayuntamiento de Madrid
9. Observatorio de Riesgos Psicosociales UGT. (2012). Factores Psicosociales, consultado el 23 de agosto del 2015 en: http://www.ugtbalears.com/es/PRL/Publicaciones/Fichas/1-12_%20factores%20psicosociales.pdf
10. Observatorio de Riesgos Psicosociales UGT. (2013) <http://www.ugt.es/Publicaciones/FichasObservatorio%2027.pdf>
11. Organización Internacional del Trabajo (2013). La Organización del Trabajo y los Riesgos Psicosociales: una mirada al género, consultado el 21 de agosto del 2015 en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_227402.pdf
12. Organización Mundial de la Salud (2015). Concepto de Salud, consultado el 21 de agosto del 2015 en: <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
13. Organización Mundial de la Salud e Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones (2004). La Organización del Trabajo y el Estrés. Consultado el 27 de noviembre en: http://www.who.int/occupational_health/publications/stress/es/
14. Real Academia Española (2015). Concepto de Estrés. Consultado el 27 de noviembre del 2015 en: <http://dle.rae.es/?w=estr%C3%A9s>
15. Rivera Moya, Y, Briseño Escobedo, J. (2013). El estrés en las organizaciones, consultado el 21 de noviembre del 2015 en: www.eumed.net/ce/2013/estres-organizaciones.html
16. Secretaria de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), (2012) Importancia de la agroindustria de la caña de azúcar. Consulta el 26 de octubre del 2014 en: <http://www.sagarpa.gob.mx/agricultura/Documents/Cultivos%20Agroindustriales/Impactos>
17. Turcotte, P.R. (1985). Calidad de vida en el trabajo. Madrid: Trillas.
18. Villalobos Fajardo, G.H (1999). Identificación y Evaluación de los factores de riesgo psicosocial. Congreso de Seguridad Integral, Higiene y Medicina del Trabajo Consejo Colombiano de Seguridad.

REVISIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA Y ACREDITACIÓN DE FACULTADES DE MEDICINA EN EL ESTADO DE JALISCO

Daniel Andrés Ortiz Sánchez, Marlene Handal Castro Aeschbacher, Paloma Morquecho Luna, Jaqueline Chávez Duarte, Adán Felipe Murguía González, Roque Gallardo Martínez y J Martín Flores Serrano

Universidad Autónoma de Guadalajara.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: Un modelo educativo consiste en una recopilación de distintas teorías y enfoques, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques de enseñanza más utilizados son basados en objetivos, problemas, proyectos, competencias; siendo este último uno de los modelos más completos acorde a las tendencias educativas actuales en medicina y sugerido por Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A. C. (COMAEM). Por lo cual se elaboró una revisión de datos con los modelos educativos y acreditación que ofrecen las Facultades de Jalisco, para que el aspirante a la carrera pueda consultarla y elegir la opción pertinente.

MÉTODO: Entre Septiembre/2015 y Febrero/2016 se realizó la búsqueda de los enfoques educativos y acreditación en medicina de Jalisco en libros, artículos, información en línea y entrevistas telefónicas.

RESULTADOS: En Jalisco existen 10 facultades de medicina cada una de ellas con su modelo educativo y su respectivo enfoque, de ellas 7 implementaron el modelo Aprendizaje basado en Conferencias (LBL), 1 el de Aprendizaje Basado en Actividades Grupales o basado en problemas (PBL) y 2 un modelo el Híbrido. Cabe señalar que de 10 facultades investigadas solo 5 cumplen con la acreditación de la COMAEM. Conclusiones: El aspirante a la carrera de medicina requiere de tener acceso a datos confiables, para tomar una decisión más adecuada en la elección de la institución.

PALABRAS CLAVE: Educación, Medicina, Jalisco.

1. INTRODUCCIÓN

Un modelo educativo consiste en una recopilación de distintas teorías y enfoques, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques de enseñanza más utilizados son basados en objetivos, problemas, proyectos, competencias; siendo este último uno de los modelos más completos acorde a las tendencias educativas actuales en medicina y sugerido por Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A. C. (COMAEM).

Durante las últimas décadas, el aprendizaje basado en problemas, ha tomado auge como un buen método de enseñanza en medicina Amoako, Amonoo, 2015. Se crea en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster

en Canadá a mediados del siglo pasado. Este proceso de aprendizaje se plantea de manera inversa al tradicional. Primero se presenta el panorama del problema a resolver, llevando al alumno y a su pequeño equipo de trabajo, a identificar sus propias necesidades de aprendizaje. El alumno se vuelve consciente de que rige la importancia de un tema y con ello lo aprende. Es una herramienta para desarrollar el razonamiento clínico y la responsabilidad profesional en alumnos de medicina.

La medicina basada en evidencias propone el uso de la mejor evidencia posible, seleccionada por análisis y revisiones sistemáticas de la información disponible Torres, Esperón ,2013. Lo que se busca es que el alumno aprenda a ser crítico con el fin de valorar la calidad de la información, pero sobretodo que tenga la capacidad de discernir que puede ser aplicada en un medio clínico de manera fácil y efectiva.

La enseñanza basada en objetivos tiene como base a la teoría conductista como pilar en el que se apoya, ya que pretende llegar a la formulación de objetivos en términos operativos o de conducta, por lo tanto la educación viene a caracterizarse como entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas. El papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, que afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el papel de receptor en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. La labor del docente es guiarlos y apoyarlos a lo largo del proceso.

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo. Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización.

Por otro lado tenemos la enseñanza híbrida en la que se emplean diferentes características de los métodos de enseñanza. De esta manera se adecuan los tipos de actividades a las necesidades de aprendizaje de cada materia o tema, como clases conferenciales o actividades prácticas. Con este método se trata de cubrir deficiencia de la antigua enseñanza de las ciencias médicas, puesto que es una profesión compleja en la que la práctica, la teoría y el razonamiento de ambas son igual de complejas y deliberan la evolución clínica de una persona.

COMAEM es un organismo constituido desde el año 2002. El Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) se hace cargo de la acreditación de los programas académicos de medicina que desarrollan las escuelas y facultades de medicina en México. El objetivo de este organismo es planear, organizar, aplicar y evaluar el proceso por el cual se acreditan las diferentes facultades y escuelas de medicina en nuestro país. El COMAEM sigue los controles de calidad y los procedimientos estipulados en el Sistema Nacional de Acreditación. El SNA (Sistema Nacional de Acreditación) se trata de un grupo de normas académicas, técnicas y de administración que tienen como fin conducir y guiar la educación médica impartida en las escuelas y facultades de medicina en México, a través de las cuales se orienta la calidad y la excelencia a lograr la acreditación. Al ser certificado por el COMAEM la escuela o la facultad recibe

un reconocimiento público, académico y un gran reconocimiento moral. Para lograr este reconocimiento las escuelas y facultades deben comprobar que sus actividades son llevadas a cabo con equidad, confiabilidad, congruencia, calidad, seriedad y responsabilidad. Una vez que el verificador ha tomado una decisión esta se vuelve inapelable. “En ese sentido, las políticas de limitación del ingreso en las instituciones públicas ha favorecido que dicha demanda sea atendida por nuevas escuelas particulares o privadas, que en su mayor parte no han sido evaluadas por los CIEES, ni acreditadas por el COMAEM, con lo que se puede afirmar que su calidad educativa no se ha corroborado externamente” De la Garza, 2005. En este extracto de un artículo mexicano podemos ver la importancia que se le da al hecho de ser acreditados por el COMAEM, con el fin de establecer un nivel de calidad en la educación brindada por la Universidad.

La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) fue fundada en 1957 y adquirió el compromiso de que todas las escuelas asociadas a ella encontrarán el mejor modelo de educación médica del país. De esta forma logra beneficios para los estudiantes y así poder formar doctores más competentes. Básicamente esta asociación apoya el desarrollo permanente de la educación médica de calidad, para formar doctores competentes para responder a las necesidades médicas de las diferentes comunidades que constituyen este país.

2. MÉTODO

Se elaboró una revisión de datos con los modelos educativos y acreditación que ofrecen las Facultades de Jalisco, entre Septiembre/2015 y Febrero/2016 la búsqueda mostró los enfoques educativos y acreditaciones de las facultades de medicina de Jalisco, obtenida en libros, artículos, información en línea y entrevistas telefónicas.

3. RESULTADOS

La revisión mostró que en Jalisco existen 10 facultades de medicina cada una de ellas con su modelo educativo y su respectivo enfoque, de ellas 7 implementaron el modelo Aprendizaje basado en Conferencias (LBL), 1 el de Aprendizaje Basado en Actividades Grupales o basado en problemas (PBL) y 2 un modelo educativo tipo Híbrido. Cabe señalar que de 10 facultades investigadas solo 5 cumplen con la acreditación de la COMAEM.

4. CONCLUSIONES

El aspirante a la carrera de medicina requiere de tener acceso a datos confiables, para tomar la decisión más adecuada en la elección de la institución en la cual quiere recibir su preparación como profesional de la salud.

Esta es una revisión que sirve de base para realizar futuras investigaciones relacionadas con los modelos de enseñanza y acreditación de las facultades de Medicina en el estado de Jalisco y del país.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Alan E. Kazdin. (2000). Encyclopedia of Psychology:8 Volume. USA American Psychological Association
2. Albareda S., Álvarez M.T., Asensio Fernández JA. (2011). APRENDIZAJE REFLEXIVO Y FORMACIÓN PERMANENTE. España: III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado

3. Alonso M. (2010). VARIABLES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Santa Cruz de Tenerife, España: Universidad de la Rioja
4. Amoako-Sakyi Daniel, Amonoo-Kuof Harold, Problem-based learning in resource-poor settings: lessons from a medical school in Ghana, *BMC Medical Education* (2015) 15:221.
5. Anónimo. (2016). Neurociencia aplicada a la educación del Siglo XXI. 9 de Junio de 2016, de EDUCREA Sitio web: <http://educrea.cl/neurociencia-aplicada-a-la-educacion-del-siglo-xxi/>
6. Bergado J. (2011) Mecanismos fisiológicos en la modulación afectiva de procesos de plasticidad sináptica. Doctor en Ciencias, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
7. COMAEM. (n.d.). Retrieved March 04, 2016, from <http://www.comaem.org.mx/instituciones.htm>
8. De la Garza J. Reflexiones Sobre la Calidad de la Carrera de Medicina en México. *Gac Méd Méx* . 2005, 141(2):129-141.
9. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. (2010). Retrieved May, 2016, from <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf> Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
10. L. Benè Kristen, Bergus George, When Learners Become Teachers: A Review of Peer Teaching in Medical Student Education, *Rev. Family Medicine* (2014) 46;10:783-787
11. Lobato C, Arbizu F, Del Castillo L, Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas, *Rev. Enfoques Educativos* (2004) 6;1:53-65
12. Mendiola, G. A., Asenjo, J., & Macias, O. (2011). OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. (C. Guerrero, S. De la Cera, J. Cavodeassi, & J. C. Toscano, Eds.). Retrieved January, 2016, from <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex04.pdf>
13. Pública Autónoma. (n.d.). Retrieved March 04, 2016, from <http://www.amfem.edu.mx/direcciones.html#Jalisco>
14. Sarmiento M. (2007). LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS NTIC. UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.. España: Universidad Rovira I Virgili.
15. Sehgal, M., Song, C., Ehlers, V. L., & Moyer, J. R. (2013). Learning to learn – intrinsic plasticity as a metaplasticity mechanism for memory formation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 105, 10.1016/j.nlm.2013.07.008. <http://doi.org/10.1016/j.nlm.2013.07.008>
16. T. Kreis, "Speckle Metrology," in *Holographic Interferometry* (Akademie Verlag Inc., New York, NY, 1996), Chapter 4, pp. 125-149.
17. Thorndike, E. (1898). Some experiments on animal intelligence. *Science* 7, 818–824. doi: 10.1126/science.7.181.818
18. Torres E, Esperón R. La medicina basada en evidencias como método de enseñanza-aprendizaje en la clínica, *Rev. de la UAY* (2013)262:13-25

LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN NIVEL SUPERIOR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

Beatriz Venegas Ruiz¹, Alma Elizabeth Rojas Romero².

¹Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, ²Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

La educación para la vida es actualmente, una tendencia de la educación en todos los niveles educativos, ya que trae consigo el desarrollo de las potencialidades del individuo, las cuales se ven reflejadas en el desarrollo de la sociedad. Esta pedagogía procura el desarrollo integral de la personalidad, de las capacidades del ser humano y la plenitud humana. Actualmente el mercado laboral y las exigencias de globalización, demandan en el estudiante de educación superior, el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y valores, necesarios para el logro de un buen desempeño en el campo profesional. Competencias tales como: el liderazgo, la comunicación asertiva, la solución de problemas, pensamiento crítico, respeto, tolerancia, trabajo colaborativo y de equipo, entre otras.

También demandan profesionistas que sean capaces de actuar en ambientes complejos, caracterizados por problemas no definidos, información contradictoria, colaboración informal, procesos abstractos, dinámicos y altamente integrados (Westera, 2001).

Así mismo, se ha observado a través de la práctica educativa, que el desarrollo de dichas competencias transversales a través de unidades de aprendizaje propias del objeto de estudio del profesionista, no son suficientes para el desarrollo de dichas competencias o aprendizajes para la vida, es necesario reforzarlas fuera de los contenidos temáticos propios de las materias básicas o particulares de una profesión.

Lo anterior obliga a que en la educación superior se proporcionen dichas herramientas de manera grupal para que el estudiante pueda afrontar los retos y desafíos que la realidad laboral le demande y una estrategia para lograrlo puede ser la tutoría grupal.

2. TEORÍA

En la actualidad, dentro de la educación, existen dos tendencias pedagógicas fundamentales: una que tiende a desaparecer y que se le puede llamar pedagogía del saber, la cual ha sobrevivido a través de la educación tradicional; que tiene como objetivo principal la transmisión y acumulación de conocimientos (aprender para los exámenes de la escuela y no para los exámenes de la vida) y se caracteriza por ser informativa (y no formativa); memorista y pasivo-reproductiva, en la que el alumno se limita a memorizar y a repetir lo que se le dice o lee; en la cual el rol del maestro es suministrar conocimientos completos, terminados, que limitan o frustran la creatividad del alumno. Frente a esta concepción tradicional, está surgiendo la tendencia de la educación humanista, con variadas modalidades, pero con un tronco común que se puede llamar pedagogía del ser, que consiste en una educación para la vida, en sus dos vertientes: individual y social. (Torroella, 2001)

Actualmente esta tendencia educativa ha ido ganando cada vez mayor terreno en el siglo XXI, y tiene como objetivo principal guiar al estudiante no sólo en la adquisición de conocimientos para la formación profesional, sino también, proporcionar una educación integral, que oriente de manera

transversal, el desarrollo de habilidades, talentos, actitudes, valores, etc. que contribuyan a la educación integral de calidad, es decir una educación para la vida.

Esta opción exige que los alumnos aprendan a desenvolverse en un mundo, cada vez más complejo, lo cual requiere una amplia variedad de competencias cognitivas, sociales y prácticas. La expresión “preparación o educación para la vida” hace referencia a un amplio conjunto de actitudes psicosociales e interpersonales que pueden ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas, a comunicarse de manera eficaz y a desenvolverse en su entorno. Al incorporar la preparación para la vida en los sistemas educativos, se dota a los alumnos de las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos y retos actuales, y, confiados, abrirse paso en el mundo actual.

En la educación superior, no se puede dejar de lado este tipo de formación para la vida, ya que cada vez más el mundo laboral y los empleadores, solicitan a los aspirantes profesionistas, la aplicación y el empleo de herramientas tales como: trabajo en equipo, trabajo colaborativo, liderazgo, comunicación, emprendimiento, entre otras. Habilidades y conocimientos que deben desarrollarse de manera transversal a través de la enseñanza de contenidos y de formas innovadoras dentro del trabajo en el aula.

Esta pedagogía pretende el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y la plenitud humana. Se caracteriza por los siguientes principios rectores: la educación centrada en el alumno, en su atención y comprensión; el respeto, aceptación y amor al educando, como actitud fundamental del educador; la vitalización de la escuela, su vinculación con la vida de manera paralela, es decir, de llevar la escuela a la vida e introducir la vida en la escuela, y ésta como un taller para la vida, para la vida naciente y creadora.

La educación para la vida se aborda tanto individual como social o colectivamente; se desprende de la pedagogía del ser.

Esta pedagogía fomenta: la espontaneidad creadora, la libertad y la confianza para tener iniciativas, para expresarse y elegir; finalmente, la educación para la vida está orientada hacia la comunidad, hacia la sociedad, para una convivencia armoniosa y cooperativa, para promover la responsabilidad y la conducta pro-social. (Torroella, 2001).



| Postulado | |
|---|--|
| 1.- Aprender a vivir. |  |
| 2.- Las potencialidades humanas. |  |
| 3.- El desarrollo de las potencialidades de la persona. |  |

Figura 1. Postulados de la educación para la vida:

La pedagogía de aprender a ser y a vivir, es decir, aprender a ser humano o pedagogía de los aprendizajes básicos para la vida, no es una novedad de la pedagogía actual, sino que constituye, en primer lugar, lo esencial del legado milenario que nos han transmitido los grandes maestros y líderes espirituales de la antigüedad como son Lao Tsé, Moisés, Confucio, Buda, Jesús, Sócrates, que predicaron el amor a todo y a todos, la dedicación de la vida a los valores superiores de la bondad, la verdad, la belleza, la justicia, la solidaridad, el conocimiento de sí mismo y de los demás, el control de uno mismo, la autenticidad, la honestidad, la felicidad y que sus enseñanzas iban dirigidas a la búsqueda de trascender la mera existencia individual a través de acciones y obras de proyecciones extra individuales, sociales y culturales, que es la forma en que las personas alcanzan su máxima autorrealización y su mejor calidad de vida.

En segundo lugar, la concepción de la educación para la vida tiene también sus raíces en las enseñanzas de los grandes pedagogos humanistas de los tiempos modernos como son J.A. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, etc. que defendieron y compartieron la doctrina pedagógica de que el fin de la educación era promover y enaltecer la vida humana, desarrollar las potencialidades del hombre, la formación de valores y la realización de un ser humano pleno, integral, para una vida de mejor calidad. Específicamente en Cuba, siguieron esa tradición Varela, Luz y Caballero, y Martí, como los más notables, considerando a la educación como la preparación del hombre para una vida orientada hacia los valores de la bondad, la verdad, la justicia, la belleza.

En la actualidad un grupo de psicólogos y pedagogos humanistas consideran a la autorrealización de una manera similar a como la personalidad madura (Allport), como la personalidad sana y productiva (Fromm), como la que desarrolla sus potencialidades (Murphy), como la que satisface o complementa sus necesidades superiores o espirituales, las meta necesidades (Maslow), la que funciona plenamente (Rogers).

Esta concepción de los aprendizajes básicos para la vida ha sido expuesta también, aunque de una manera más general o sintética, recientemente, en los informes de la UNESCO de las comisiones internacionales sobre la educación para el siglo XXI.

Los aprendizajes básicos para la vida se pueden clasificar en tres grupos para facilitar su exposición, de acuerdo a los objetivos predominantes y a los aspectos principales de la vida a que se refiere, aunque se debe tener siempre presente que están íntimamente relacionados constituyendo un sistema.

1.- Aprender a vivir consigo mismo: implica a su vez, aprender a auto cuidarse y promover la salud integral; aprender a conocerse a sí mismo y mejorar la autoestima; aprender a actuar y dirigirse, tomar decisiones y controlarse a sí mismo; desarrollar la voluntad; aprender a orientarse a formar una jerarquía de valores o sentido de la vida y a elaborar proyectos de vida.

2.- Aprender a convivir y comunicarse con otros: para ello es necesario aprender a socializar, a ser una persona social y miembro activo y participante creativo de la sociedad; de la pequeña patria que es la comunidad en que se vive y de la grande que es el país de la persona. Sin olvidar que en última instancia patria es humanidad. Aprender a expresarse y a comunicarse con los demás. Aprender a convivir amistosa y cooperativamente con los otros (familiares, compañeros, pareja, etc.). Aprender a elegir pareja y establecer una unión sexual, y familiar estable y satisfactoria. Aprender a mejorar las relaciones humanas y las comunicaciones interpersonales.

3.- Aprender a afrontar la vida: a pensar, valorar, crear. Aprender a estimar, disfrutar y crear los valores positivos de la vida: belleza, amor, bondad, verdad, justicia, dignidad, felicidad, etc. Aprender a pensar, trabajar y crear. Aprender a enfrentar positivamente las situaciones de la vida. Aprender las conductas racionales y constructivas frente a los problemas. Aprender que el punto de vista propio no es el único; sino que se complementa con las perspectivas de otras personas;

esto es el aprendizaje hacia la tolerancia. Aprender a enfrentar, compensar, vencer y superar los problemas, las frustraciones, el "estrés" y los fracasos de la vida.

Estos aprendizajes básicos no constituyen una acumulación de aprendizajes diversos y desvinculados, son un sistema cuyo eje central es la orientación de valores o la búsqueda del sentido de la vida.

Por otro lado, cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas, que derivan en otras más especializadas, constituyen el horizonte de acciones de formación deseables en educación superior y a la vez son un referente de gran importancia para poder monitorear la calidad de la formación en todos los programas académicos.

En los debates generales y políticos que giran en torno a la educación suele emplearse el concepto de "competencia". Cada vez son más los países que adoptan planes de estudios "basados en competencias". Las competencias están ligadas a la educación para la vida ya que como menciona Silvy Schmelker (1994) abarcan cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y valores, por lo tanto la competencia tiene un apellido que es el de calidad de vida.

Otro punto importante al hablar de competencias y educación superior es el cambio acelerado del tipo de necesidad económica, laboral y educacional que afecta a los actuales egresados de la educación superior en el mundo. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias se relaciona directamente con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes e incluso a las transformaciones laborales y de ocupación que seguramente les afectarán. El informe de la UNESCO propone que las instituciones de educación superior, en cuanto formadoras de profesionales, deben prever estas situaciones considerando la formación inicial como punto de partida para una educación permanente y dar paso a lo que se denomina el Aprendizaje o educación para toda la vida. Afirma que "la educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a combatir el flagelo del desempleo" (UNESCO, 1998:47).

En la actualidad no basta con transmitir conocimientos hay que enseñar al alumno a buscarlo, aplicarlo, darle significado, fomentar actitudes positivas y el desempeño de valores y la tutoría grupal es un buen espacio para hacerlo.

La oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (unas generales y otras específicas) en acción y para la acción que, indiscutiblemente, han de poseer y saber aplicar todos los estudiantes universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía profesional y humana.

Se puede definir la tutoría universitaria como "una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal".

Últimamente, la tutoría en Educación Superior, reaparece adoptando un claro y renovado objetivo enunciado en términos de unificar criterios y actuaciones más complejas, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de cara a proporcionarles, a lo largo de su paso por la institución, una formación tan completa como sea posible y, por supuesto, favorecer su inserción profesional en el mundo laboral, desde la plataforma de un modelo organizativo de orientación universitaria y de acción tutorial formalmente institucional.

Cano González (2009), menciona que llevar a cabo la tutoría por competencias, se trata, evidentemente, de ayudar, a través la acción tutorial, a desarrollar cada competencia desde una visión integradora y, al mismo tiempo, dinámica. Integradora porque va más allá de las cuestiones propiamente técnicas, enriqueciéndose con aspectos metodológicos, organizativos, colaborativos y de orientación. Dinámica, porque acompaña a los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias a lo largo de su trayectoria vital y, consecuentemente, profesional.

3. CONCLUSIONES

Insertar la Tutoría Grupal dentro de los planes de estudio de las licenciaturas, trae consigo beneficios a la formación de los estudiantes y a la calidad educativa, ya que de este modo los estudiantes, conocen, se dirigen y se controlan, desarrollan la voluntad, realizan proyectos de vida, conviven y se comunican, trabajan y se crean, se afronta la vida, y comparten experiencias y se retroalimentan en un aprendizaje de pares, guiado por un profesor, se facilita así un aprendizaje en varias direcciones, no como aprendizajes separados, independientes, sino como un sistema de aprendizajes que tienen el objetivo convergente común, de contribuir a la realización plena de la persona lo que implica, una orientación hacia la meta ética de la excelencia, de una mejor calidad de vida, que es tender al mejoramiento individual y social.

Es, pues, en este proceso de cambio en los modelos de enseñanza y aprendizaje y de reajuste metodológico, donde la tutoría se nos ofrece como una estrategia importante para conseguir los nuevos objetivos que se persiguen en la formación de los estudiantes universitarios a través del desarrollo y adquisición de aquellas competencias que lo posibilitan, así como la introducción del modelo pedagógico de la educación para la vida.

Lo anterior “nos lleva o nos ha de llevar, paso a paso, hacia la consecución de un nuevo modelo educativo más universal y centrado, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el desarrollo de competencias potenciadoras del aprendizaje y trabajo autónomo de los estudiantes, en la organización conjunta de las enseñanzas y en la inserción profesional del universitario en el mundo laboral.

Esta nueva forma de llevar la tutoría basada en competencias rompe con el esquema tradicional del concepto de tutoría como el tramo de tiempo que el profesor pone a disposición de los estudiantes para que estos acudan a su despacho a formularle cualquier tipo de consulta, casi siempre de tipo académico, en su lugar se traslada la tutoría al aula, dentro de un ambiente de aprendizaje común.

Como consecuencias, se tiene la necesidad de un nuevo diseño curricular, cuyo eje axial se deberá asentar en una planificación didáctica innovadora y facilitadora de una serie de competencias orientadas por el profesor en cada una de sus propuestas de enseñanza en la acción. De un nuevo diseño curricular y de una nueva forma de aprender de los estudiantes, a través de la adquisición y desarrollo de competencias en y para la acción, cuya estructura didáctico-pedagógica deberá tener la meta de aquello que realmente deberá conformar el perfil de los estudiantes que, sin duda alguna, deberá caracterizarse por un saber (disponer de conocimientos científicos), por un saber actuar en la acción (responder con calidad y efectividad, de forma autónoma y creativa, a cada circunstancia que se le presente), por un saber contextualizando las acciones (responder a las tareas que demanda su profesión y dar solución a los problemas emergentes en contextos diferentes) y por un saber actuar con vistas a una finalidad (orientar a los estudiantes en la organización de su trabajo y guiarles en su formación e inserción profesional).

Pero además, la tutoría deberá cumplir con unos requisitos previos a su puesta en acción. No puede ser, de ninguna manera, algo improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad del profesorado o de algún profesor a título individual, como suele ser con frecuencia. La acción

tutorial solamente se podrá entender si realmente se practica como una actividad continua, sistemática, acumulativa, integral e intencional, inmersa en el currículo de cada titulación y recorriendo cada una de sus actuaciones desde las dimensiones que se han comentado anteriormente. Llevando por su puesto una capacitación a los profesores-tutores adecuada dentro de lo que es la formación integral.

Además de la formación para la vida, el desarrollo de competencias y la oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (unas generales y otras específicas) en acción y para la acción que, deberán de poseer y saber aplicar todos los estudiantes universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía profesional y humana.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, Luis, "La educación basada en competencias, retos y perspectivas", en Las nuevas competencias en la educación, núm. 36, DICAC, México, 2000.
2. ANUIES, La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES, México, 2000.
3. Cano González, Rufino (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1) (Enlace web: <http://www.aufop.com/> consultada en (11-03-2016)
4. Farstad, H. (2004) Calidad de la educación y competencias para la vida. consultado el 17-01-2016 en: <http://www.ibe.unesco.org>
5. Martínez Mediano, C; Lord, S.M. y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 22, pp. 137-151
6. Torroella González Mora, Gustavo. Educación para la vida: el gran reto Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 33, núm. 1, 2001, pp. 73-84 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
7. Zabalza Beraza, Miguel Ángel 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo. Ed. Narcea.

LA EDUCACIÓN HOLISTA UNA RESPUESTA AL CAOS EXISTENTE EN LA INTERACCIÓN DE LA SOCIEDAD

Clara Martha González García; Norma Azucena Román Díaz y Vannesa Ivonne Castañeda Castelazo

Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional.

RESUMEN.

Este trabajo pretende difundir la visión de la Educación Holista, la cual busca regenerar el tejido social y recuperar la visión humanista y los valores perdidos en esta sociedad tan violenta, con tanta omisión por el respeto de los Derechos Humanos y el aprecio por la colectividad. Este modelo científico surge en sustitución del enfoque dogmático, sustituyendo los supuestos de la iglesia por los de la ciencia (S.XVII–S.XX), acaparando el campo de la sociedad, la naturaleza y sobre todo una visión de la realidad de manera fragmentada, acompañado de la deshumanización del ser humano, generando la pérdida del sentido de la vida y sobre todo la explotación desmesurada de los recursos naturales del planeta. En los últimos veinte años ha surgido una nueva visión del mundo: el enfoque holista sustentado en una cultura de la sabiduría, fundamentándose en una nueva comprensión del universo, con una nueva espiritualidad del ser humano e integrando estos dos elementos. Es innovador, reestructurador, con una propuesta para enfrentar los problemas planetarios actuales, con la emergencia de legitimar y encontrar nuevas formas de sobrevivencia que permitan desplegar los recursos naturales y superar los problemas, generando cambios en la racionalidad de la humanidad, produciendo una nueva concepción del universo, de la naturaleza, del ser humano y del planeta, esto es, un cambio global cultural. Este trabajo es documental pues se sustentó en el análisis del texto de <Educación holista: Pedagogía del amor universal> de Gallegos Nava (1999), quien ha trabajado dicha propuesta. Palabras clave: Educación Holista, humanización y valores.

1. INTRODUCCIÓN

Existen paradigmas dominantes que han influido en la humanidad occidental durante los últimos cuatrocientos años, uno de los primeros enfoques es el dogmático que abarca de la edad media hasta el siglo XVII aproximadamente, este enfoque es basado en la existencia de todo lo sagrado o lo divino; el segundo paradigma fue el científico que surgió como crítica al dogmático, que se caracterizó por sustituir los supuestos de la iglesia por los de la ciencia y se fundamenta en la información empírica y en el proceso mecánico de causa y efecto, donde la ciencia llegó a ser sinónimo de verdad, predominando desde el siglo XVII hasta finales del siglo XX. La ciencia mecanicista manejó una visión de la realidad de manera fragmentada, acompañado de la deshumanización del ser humano, generando la pérdida del sentido de la vida y sobre todo la explotación desmesurada de los recursos naturales del planeta.

2. DESARROLLO

Es así que en los últimos veinte años ha surgido una nueva visión del mundo: el paradigma holista, este nuevo enfoque nació con el fin de superar tanto el paradigma dogmático como el científico; se crea de la física cuántica, superando las teorías de la ciencia mecánica y dirigiéndose hacia una

cultura de la sabiduría; se fundamenta en una nueva comprensión del universo, generando una nueva ciencia y una nueva espiritualidad en el ser humano. Es innovador, reestructurador, propone enfrentar los problemas planetarios que existen en la actualidad, con la emergencia de legitimar y encontrar nuevas formas de sobrevivencia que permitan regenerar los recursos naturales y superar los problemas climáticos, proponiendo cambios en la racionalidad de la humanidad y produciendo una nueva concepción del universo, de la naturaleza, del ser humano y del planeta, esto es, un cambio global cultural. Su principio esencial es el <supuesto de la totalidad>, esto es, la conexión del universo con el ser humano, donde la conciencia humana es la conciencia del universo; como consecuencia el mundo natural se autoorganiza y es percibido como vivo. El objetivo fundamental de la ciencia mecanicista fue instaurar el dominio y el poder del ser humano sobre el universo, expresando que la ciencia era el único conocimiento con validez y la única forma de realización del ser humano, bajo esta concepción la naturaleza es básicamente materia en movimiento inanimada. El segundo promotor de este enfoque fue Descartes quien expresó que el universo operaba de forma mecánica, sin vida, carente de alma, el tercer promotor fue Newton, quien puso énfasis en el reduccionismo, donde se puede determinar la vida y reducirla en fracciones para su mejor comprensión. El distanciamiento científico hacia la naturaleza presente generó una conciencia fragmentada y unilateral del ser humano hacia el mundo, que trajo como consecuencia una enorme violencia en el espíritu de la humanidad reprimiendo los valores humanos, llevando así a la humanidad a una crisis de significado y de concebir al mundo. El paradigma mecanicista vio al planeta y al hombre como máquinas, influyendo también en las diversas dimensiones de la sociedad como son: la economía, la educación, la política y la cultura. Sin embargo, en la visión holista la ciencia es posible a través de la conciencia, es percibida de manera total y retoma como enfoque central a la experiencia espiritual humana, viendo al universo como una comunidad de sujetos y no como conjunto de objetos; así el reto de la humanidad será cambiar la percepción de la realidad y fundamentar la existencia de una sabiduría para la autorregulación, así como concebir al mundo en su totalidad y de manera interdependiente. Durante 300 años, la visión occidental se basó en el desarrollo y control del mundo externo, en la actualidad el nuevo enfoque holista plantea una evolución, concibiendo al mundo desde lo interior del ser humano, propone una nueva conciencia que emane de una profunda transformación hacia una nueva cultura de sabiduría para observar a la sociedad y al planeta desde un enfoque integral y ecológico, en el cual su concepción de toda forma de vida es holística y transdisciplinaria; buscando integrar el conocimiento, articulando el arte, la ciencia, las tradiciones y la espiritualidad para crear una nueva cultura de la sabiduría desde la transdisciplinariedad. Este paradigma holista rompe con el enfoque científico mecanicista, debido a que se basa en la interconexión del todo, comprende la realidad desde la unidad del ser humano con el universo, así como la totalidad de las partes que están relacionadas armónicamente, el desarrollo cualitativo es no lineal dándose a través de procesos dinámicos, la transdisciplinariedad de esta visión se basa en la integración de diversos campos del conocimiento del ser humano, la espiritualidad concebida como el reconocimiento del orden e identidad del universo y el aprendizaje que se da en diversos ámbitos como: el emocional, espiritual, físico, cognitivo, artístico y espacial. Un modelo que ha tenido gran influencia en el paradigma holista, ha sido el modelo holárquico de Wilber (citado en Gallegos, 2001), debido a que ha dado paso a una mejor comprensión de la realidad, posibilitando la integración y superación de los conceptos tradicionales de jerarquía, así como a la aclaración de diversos aspectos de los procesos holísticos y la comprensión del kosmos que retoma al cosmos (fisiósfera), la psique (noósfera), la bios (biósfera) y la theos (teósfera). El enfoque holista es una apreciación de la vida y de la ciencia al mismo tiempo, se considera que logrará ser un punto de partida de una nueva humanidad; desde su enfoque la investigación científica deberá contener la búsqueda espiritual del yo, es decir, el proceso del autoconocimiento de manera profunda, buscando el orden de la conciencia que se manifiesta en compasión, amor, libertad, etc., así la verdadera ciencia se abrirá a la exploración de la conciencia humana. El paradigma holista plantea una renovada relación entre la ciencia y la espiritualidad, posicionando al ser humano dentro de un proceso de búsqueda, integrando y organizando la experiencia humana, donde el amor no se desliga del conocimiento, la devoción y la sabiduría siendo éstos una unidad indisoluble, ya que en la visión holista el conocer es amar y viceversa, es un despertar de la conciencia del ser humano en el siglo XXI. Se busca una

concepción profunda y radical para la transformación social y humana, un cambio hacia una cultura emergente para gestar un nuevo orden social, que rompa con la sociedad industrial-científica de tiempos pasados, eliminando el pensamiento mecanicista occidental para generar una conciencia colectiva que involucre la espiritualidad interior y la ciencia con límites. Un término propuesto por este enfoque, acuñado por Henderson (citado en Gallegos, 2001) es <el pensar globalmente y actuar localmente>. Presenta retos y cambios en las prácticas sociales tradicionales, así la cultura emergente según Henderson (citado en Gallegos, 2001: 31) "conduce actualmente hacia organizaciones participativas más humanas que comprenden las necesidades y el potencial humano adecuadamente, estas organizaciones conducen también a sistemas que funcionan con la naturaleza y dentro de las tolerancias ecológicas", esta cultura representa el reciclaje de la cultura actual y el origen de un orden social con enorme sensibilidad humana. El paradigma dogmático y el enfoque científico han desarrollado una educación de acuerdo con sus intereses y su propia manera de ver el mundo, presenta anomalías, contradicciones y limitaciones, debido a que exhibe un modelo lineal de los procesos de aprendizaje, donde todos los estudiantes reciben instrucciones estandarizadas y la evaluación de éstos es realizada bajo los mismos criterios; cuyo objetivo es entrenar a todos los estudiantes para la industria, esto es, el entrenamiento de una racionalidad instrumental, de la explotación del desarrollo de las capacidades de control, poder, medición y rapidez, análisis, discusión y explotación, básicas del campo industrial-científico. Implementando falsos supuestos en la educación mecanicista como que el alumno es un ser dependiente y deficiente, que no puede aprender por sí mismo, percibiéndolo como un sujeto irresponsable y pasivo de su propio desarrollo; otro supuesto falso es que los niños aprenden a la misma velocidad y de manera similar, borrando las diferencias creativas e individuales de los alumnos, insertándolos en un proceso de aprendizaje insensible y estandarizado; generando una cultura de ganadores y perdedores y fragmentando la comunidad escolar en glorificados y humillados, produciendo una sociedad de contrastes; perciben a la inteligencia como una habilidad lógica-matemática y verbal, en otras palabras totalmente memorística, lineal e instrumental, que puede ser medida con pruebas estandarizadas. La educación holista promueve una alternativa global e integral para formar seres humanos, que puedan vivir de manera responsable en sociedad, siendo así una nueva forma de ver a la naturaleza, al aprendizaje, a la educación, a la escuela, al conocimiento, al alumno, al profesor, a los objetivos educativos y a la comunidad. La educación holística propone generar una cultura de ganadores-ganadores, en esta visión aprender es un proceso que implica varios niveles de conciencia humana como el físico, social, emocional y espiritual, superando por completo el memorístico y cognitivo; así el aprendizaje se convierte en el desarrollo artístico y creativo del ser humano; siendo el objetivo principal <el aprender a aprender>. El cambio que se propone en el sistema educativo en torno a la visión holística va de una filosofía holista-espiritual que rompa con la visión mecanicista-materialista, para poder apreciar al ser humano con inteligencia multidimensional, con un potencial ilimitado, como ser espiritual, con conciencia ética, con curiosidad innata por aprender y que el aprendizaje se manifieste de diversas formas y a ritmos diferentes, este cambio de enfoque transforma a la educación tecnológica por una educación a través del arte. El eje principal de la educación holista es el principio de la totalidad, que nos expresa que todo el universo esta interconectado a todo lo demás, en donde todo está relacionado en un contexto de interconexión y sentido y que cualquier evento o modificación afecta a todo lo demás, es un enfoque de totalidad, es una visión integral de los procesos educativos en sentido extenso. Miller (citado en Gallegos, 2001: 77) ha identificado cinco niveles de totalidad que deben ser concebidos como contextos de aprendizaje, éstos tienen fines operativos y metodológicos para que el educador holista pueda organizar y ayudar en su labor durante el proceso educativo. Los cinco niveles de totalidad son:

El ser humano como totalidad. En este enfoque el ser humano es visto como ser integral, compuesto por seis componentes esenciales como son: la dimensión corporal, afectiva, espiritual, cognitiva, social y estética, estas dimensiones siempre deben estar equilibradas.

La comunidad como totalidad. En este nivel se pone énfasis a las relaciones humanas, a la interacción entre las personas, la comunidad que puede estar conformada por el pueblo, la escuela

o la familia; el educador holista transforma la escuela en una comunidad de aprendizaje a través de las relaciones con los demás.

La sociedad como totalidad. Referido a la dimensión económica e ideológica de los países y a las metas sociales impuestas, es nivel decisivo dentro de la educación holista debido a que en la actualidad están inmersos los valores dominantes de explotación, de competencia, de consumo, de la explotación de los recursos naturales del planeta y de la acumulación del poder. La educación holista reconoce la crisis social y la necesidad de una educación para la participación democrática y para la ciudadanía global, que requiere un cambio social planetario que se fundamente en cambios radicales de valores y metas sociales, creando la necesidad de una sociedad global que se base en nuevos valores de sustentabilidad, paz, cooperación y equilibrio.

El planeta como totalidad. El planeta es el cuarto contexto de la vida de los seres humanos y de los procesos educativos. Para los docentes holistas la tierra es Gaia, un órgano armonioso y complejo de procesos dinámicos, siendo una totalidad integrada que tiene vida y se autorregula. En esta dimensión todo desarrollo educativo se da en un contexto planetario, en el cual ante la situación de la crisis ambiental, los educadores holistas reconocen la emergencia de una educación de respeto a la naturaleza y para la conciencia planetaria.

El kosmos como totalidad. Éste último nivel es la fuente de la identidad, es la dimensión espiritual de la existencia del ser humano, es la totalidad primaria, es el contexto que da significado a la humanidad; así, el kosmos es el argumento más relevante ante la crisis planetaria que vivimos en la actualidad, ya que es en éste es donde el ser humano se conecta con los valores humanos perennes y con su dimensión universal, superando la fragmentación, el dualismo y la identidad con todo lo existente, llegando como un despertar de la conciencia a su real naturaleza. En este nivel florece la libertad incondicional, el amor universal, la paz, la fraternidad y la compasión.

Los niveles de totalidad aceptan trabajar con un enfoque holista, donde la experiencia educativa se contextualiza de forma global y cósmicamente, considerando al currículo como la vida en todas sus manifestaciones, creando conciencia para concebir al mundo como unidad, al igual que al ser humano, reconociendo que entre ambos no hay separación. Existen tres influencias primordiales en la base y desarrollo de la educación holista:

Los nuevos paradigmas de la ciencia. Éstos aportan una visión abierta, compleja, dinámica y con sensibilidad humana, superando la concepción fragmentada, positivista, mecánica, dualista y reduccionista. Los procesos de una nueva ciencia como la teoría del caos, la teoría holográfica del cerebro, el orden implicado, la física cuántica, la hipótesis de Gaia, los campos morfogenéticos, han proporcionado a la educación holista una visión más abierta y precisa del universo. Estos cambios se han visto reflejados en el desarrollo del aprendizaje integral y consciente de la ciencia actual, así como un mayor entendimiento en los procesos de aprendizaje y en la creatividad de la ciencia.

La filosofía perenne. Éste es el corazón de la educación holista, definiendo así su misión y significado, este término fue tomado de Leibniz (de Aldous Huxley), para referirse a la sabiduría espiritual, siendo así la espiritualidad genuina que espera emanar en el ser humano, considerada como la experiencia de la totalidad, es una vivencia interior y directa de la totalidad de la paz, de la fraternidad universal y del amor, que da paso al despliegue de los valores humanos.

La tercera y última influencia en la educación holista. Son las aportaciones realizadas por grandes pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Dewey, Rousseau, Rudolf, Krishnamurti, Steiner, poniendo énfasis en una educación basada en el desarrollo humano, en el despertar de la inteligencia y en el desarrollo del proceso del alma, siendo así un enfoque alternativo que rompe con la visión científico-industrial.

La educación holista es un campo de búsqueda para aprender y enseñar, basándose en la conciencia humana, en la relación entre los seres humanos y el universo en el que viven. Para Kane (citado en Gallegos, 2001: 45), “la educación holista es definida fundamentalmente como el reconocimiento de lo sagrado en el niño, en el mundo y en ciertas formas de conocimiento”, desde esta visión el objetivo fundamental es nutrir el potencial humano, en donde el autoconocimiento se mueve al conocimiento del mundo, de la espiritualidad dirigida hacia el bienestar de la sociedad. Su sustento es la transdisciplinariedad, esta perspectiva trabaja a través de un contexto epistemológico más extenso que el de la ciencia, en el sentido de integrar no sólo las disciplinas científicas, sino también otros campos del conocimiento, como son: las tradiciones, la espiritualidad, el arte, la literatura, esto es, la integración global del conocimiento. La educación holista es espiritual y laica, sin contradicción alguna, supera la superstición religiosa y científica; el enfoque de la espiritualidad involucra un gran respeto por la diversidad y la experiencia interior de cada ser humano, dando paso a que las preguntas que se hace el niño no sean contestadas o rechazadas, sino indagadas en un ambiente de amor y libertad por el aprendizaje, esta indagación es referida al sentido de la vida, al lugar que ocupa el ser humano en la sociedad. Estos cuestionamientos son la base del diseño curricular holográfico, el cual se basa en los intereses y necesidades de la comunidad de aprendizaje y en la participación estimulada de los estudiantes. Una de las aportaciones para comprender la educación holista fue realizada por los educadores Snow Gang, Maver y Meyerhof (citados en Gallegos, 2001: 51), fue la imagen de un puente, para poder concebir a la educación en un contexto de totalidad; “la educación holista es un viaje a través del puente de la libertad, desde un estado de relativa dependencia conductual inconsciente, hasta un reconocimiento de la responsabilidad, de la interconexión de todo y del propósito humano dentro de esa totalidad”. El desplazamiento a través del puente es sumamente necesario para formar miembros responsables de la familia humana, siendo un proceso transformador de la vida que se basa en el despertar cultural y espiritual y en un cambio profundo de conciencia, teniendo como misión la independencia de las necesidades básicas de todo ser humano, también significa aprender a vivir de manera responsable, en un primer momento el sujeto asume la responsabilidad individual, para después progresar a la toma de las responsabilidades con los demás, de su sitio en el planeta y finalmente, la responsabilidad espiritual o universal, esta visión de desarrollo de la responsabilidad y confianza corresponde con los cinco niveles de totalidad de Miller (citado en Gallegos, 2001). En el proceso educativo los fundamentos para cruzar el puente son: la espiritualidad y la verdad, debido a que la espiritualidad es darse cuenta de que uno es parte de todo, es la verdad, la belleza inherente y lo incondicionado; esta experiencia trae consigo la compasión, el amor, la humildad, la alegría y la interacción, siendo estos valores la base de la educación holista. Una educación para la interdependencia significa el desarrollo de una conciencia holista, aprender a pensar en términos de cooperación y procesos no lineales, es la emergencia de una nueva racionalidad que va en contra de la visión fragmentada y reduccionista de la educación convencional, es por ello, que la educación holista⁶ se basa en que todo está

⁶ En junio de 1990 en la ciudad de Chicago Illinois un grupo de educadores holísticos internacionales se reunieron para formar la alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE) con el propósito de indagar acerca de una nueva educación que sea capaz de formar sujetos capaces de vivir de manera responsable e inteligente en pleno siglo XXI. Esta visión educativa alternativa, pugna por una educación integral para una espiritualidad perenne y sobre todo para una sociedad sustentable, enfrentando la crisis de los sistemas educativos, así como para solucionar los problemas sociales a nivel planetario. Existen diez principios contenidos en la declaración de Educación 2000, que promueven una nueva conciencia planetaria, una nueva visión de la sociedad, de la espiritualidad y de la ciencia, todo estos principios van en contra de la educación tecnológica/industrial: 1) **educar para el desarrollo humano**. Las instituciones educativas deben de facilitar el desarrollo de los alumnos. El proceso de aprendizaje implica las relaciones con la familia, consigo mismo, con la comunidad global, con el kosmos y con el planeta; 2) **honrando a los estudiantes como individuos**. Esto implica el reconocimiento de cada alumno como ser único, creativo y valioso, estimulando el sentido de respeto, tolerancia y aprecio por la diversidad cultural, cada ser es único intelectualmente, con una capacidad ilimitada en el aprendizaje, con enorme potencial espiritual y emocional; 3) **El papel central de la experiencia**. El proceso de aprendizaje es multidimensional se da entre la persona y el mundo, la educación es una cuestión de experiencia que se introduce en el mundo interior de los alumnos,

relacionado con todo, nada del universo está aislado, concibe a la vida como una red dinámica. Desde el ámbito pedagógico, la educación holista es un suceso transformador para desarrollar el potencial interno e ilimitado de cada alumno, además relaciona todas las potencialidades de los sujetos, como son: la espiritual, artística, científica, social, etc. El educador holista ve al alumno como un ser humano poseedor de un enorme potencial ilimitado interior, lo concibe como un ser sensible, un ser espiritual, un ser estético, un ser con múltiples dimensiones de experiencia humana, bajo dichas dimensiones se pueden apreciar importantes diferencias metodológicas de la educación holística:

La dimensión científica consiste en el desarrollo de la conciencia científica, una ciencia no lineal; así se llega al aprendizaje de una nueva ciencia que es referida al desarrollo del paradigma holográfico, la teoría del caos, la hipótesis Gaia, los campos morfológicos y la teoría cuántica.

La segunda dimensión es la ecología ambiental, que trabaja desde el rumbo de la ecoeducación, ya que su misión es formativa basada en el reconocimiento de la relación del ser humano con la tierra, pugnando por una conciencia ecológica, aprendiendo a vivir con límites en una cultura sustentable.

La dimensión social cuyo objetivo primordial es educar para la participación social, la ciudadanía global y para la paz. Este tipo de educación aclama la necesidad de una cultura emergente para erradicar la cultura tecnológica/industrial, la educación holista trabaja para la educación y desarrollo de sociedades más humanas que vivan de manera más responsable.

La espiritualidad es un elemento esencial en la labor pedagógica de la educación holista, es aquella que permite al ser humano a conocer su naturaleza, es la base de todo acto educativo, ya que permite el florecimiento de las potencialidades de los alumnos, es donde residen los valores humanos y el sentido estético de la conciencia de la humanidad; es el contexto global de todas las actividades de los seres humanos.

*así como en su mundo social y natural. El currículum y el aprendizaje de las materias sólo son un apoyo ya que no sustituyen las relaciones humanas; 4) **educación holista.** Es la integración de cada una de las disciplinas en el proceso educativo, esta educación hace uso de puntos de vista alternativos, de las diferentes maneras de conocer y de la evolución de la realidad; integra elementos morales, físicos, creativos, estéticos, y espirituales; el holismo tiene sus orígenes en la totalidad integrada y las implicaciones para la evolución planetaria, humana y en la ecología; 5) **el nuevo papel del educador.** Requiere de una mezcla de práctica científica y de sensibilidad artística. El educador holista concibe el aprendizaje como proceso natural, tiene autonomía en el diseño y establece ambientes educativos adecuados para las necesidades educativas de cada estudiante; 6) **libertad de escoger.** A los alumnos se les permite seleccionar el proceso de aprendizaje; así en el currículum, los estudiantes deberán tener acceso a una gran variedad de opciones educativas tanto públicas como privadas y también los estudiantes tendrán libertad en la investigación, en la expresión y en el desarrollo personal; 7) **educar para una participación democrática.** construir una verdadera democracia social, potencializando a cada sujeto para la participación activa en los asuntos de la comunidad, la educación deberá girar en torno a las necesidades humanas compartidas, a la justicia, a la solidaridad y a la construcción de un pensamiento crítico y original; 8) **educación para los ciudadanos globales.** La educación global se fundamenta en una visión ecológica, que pone énfasis en la dependencia y conexión de la naturaleza con la cultura y con la vida. La educación global ayuda al reconocimiento del papel de los seres humanos, del universo y de la tierra en la ecología planetaria; 9) **educar para la cultura ecológica planetaria.** La educación debe emanar de un profundo respeto por la vida en todas sus expresiones, cultivar la relación entre el mundo de la naturaleza y el ser humano desde una visión de sustentabilidad y no de explotación. Esta educación ecológica involucra una toma de conciencia de la interdependencia del planeta, el papel y alcance de la responsabilidad individual y la congruencia del bienestar global y personal; y 10) **espiritualidad y educación.** La espiritualidad es un elemento fundamental para la construcción de una conducta no autodestructiva, ya que ésta es la parte esencial de todo ser humano en su vida subjetiva e interior. La educación debe trabajar por el crecimiento sano de la vida espiritual para lograr la conexión del ser humano con él mismo y con los demás, construyendo una conciencia de significado, una interdependencia de la vida y una experiencia de la totalidad.*

Estas cuatro dimensiones educativas están interrelacionadas de forma dinámica, en un sentido de totalidad es inherente al aprendizaje holístico, el currículum es la vida en todas sus manifestaciones, el educador holista es un artista y el ser humano es una totalidad. Es importante estudiar la visión de la educación holista a través de tres aspectos que implica todo proceso educativo: inteligencia, aprendizaje y conocimiento. Para la visión holista, la inteligencia es capaz de solucionar creativamente los complejos problemas del siglo XXI, la legítima inteligencia se basa en la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso, esta cimentada en principios éticos del bien común, se orienta a desarrollar el potencial ilimitado de los seres humanos, permite reconocer nuestra interdependencia y las acciones que la destruyen, la inteligencia holista es la percepción de la totalidad; el reconocimiento del valor de la vida. Thanka (citado en Gallegos, 2001) describe tres aspectos que definen la inteligencia holística: 1) la inteligencia ve la verdad de las cosas, 2) ve la totalidad de las cosas instantáneamente, y 3) reconoce las limitaciones del pensamiento. Al respecto, Bohm (citado en Gallegos, 2001) acuñó el término propiocepción, que es la conciencia de uno mismo y de las consecuencias de la propia conducta, está ligada a los valores humanos, al amor, la comprensión, la libertad, el respeto, la humildad, la amistad, la honestidad. La inteligencia holista es una cualidad de la conciencia que lleva a la humanización integral del ser humano, no es un proceso que provoque la deshumanización o la destrucción; mediante ésta podremos garantizar la supervivencia y el bienestar de los seres humanos; la inteligencia y el amor a la vida en esta visión van de la mano, no se pueden fragmentar. La estrategia educativa del nuevo paradigma se fundamenta en la noción holística que expresa que no existe una separación entre aprender y vivir, esta visión comprende la vida en todas sus manifestaciones, educar no se limita al buen desempeño de una profesión, se trabaja para desarrollar seres humanos integrales, inteligentes y con un profundo amor a la vida, amar la vida es amar el aprendizaje. Para la educación holista, aprender es la expresión natural de la alegría y las ganas de vivir, los estudiantes aprenden a utilizar sus mentes, a preguntar, a escuchar, a indagar. En este tipo de educación lo importante es aprender más allá de lo puramente intelectual y está en relación con nuestra capacidad de amar, el aprendizaje no debe limitarse a una acción estrictamente cognitiva, es un proceso social, físico, emocional, cognitivo, estético y espiritual; es un acto transformador. En esta nueva visión que Barron (citado en Gallegos, 2001) ha denominado como <lenguaje total>, se describe el carácter holístico del lenguaje y unifica las acciones de hablar, escuchar, leer, escribir y pensar, pues si a un individuo se le limita su capacidad de hablar, su habilidad para actuar también se ve limitada, la enseñanza es vista como un apoyo para el aprendizaje y no como un acto para mantener su control. El aprendizaje holístico rechaza la idea que presupone que el conocimiento es esencialmente externo, que existe independientemente del conocedor; sin embargo, sabemos que conocimiento y conocedor están unidos, no existe separación ni dualidad, ambos están implicados. Wieder (citado en Gallegos, 2001) expresa que no hay un método educativo que sea el mejor debido a que existe una diversidad individual, una variedad de estilos de aprendizaje, que implican ciertos tipos de preferencias como empezar de lo general a lo específico; de lo concreto a lo abstracto; preferencias para trabajar solo o en grupo; trabajar con absoluto silencio o con ruido. También describe que los estilos de aprendizaje pueden ser comprendidos por medio del arte, los estilos artístico-históricos nos llevan a entender el aprendizaje, este proceso creativo es el mismo al utilizarlo en el pensamiento y aprendizaje humanos. En la nueva visión del aprendizaje todos los involucrados en el proceso educativo, como alumnos, profesores, administradores, empleados, padres, se integran en la escuela con un solo objetivo: aprender. Este es un proceso que dura toda la vida, rebasa al mismo salón de clases, el profesor se convierte en otro aprendiz, su función no se limita sólo a enseñar sino también al de seguir aprendiendo. La educación holista señala cuatro aprendizajes estratégicos (Gallegos, 2001: 67) que se plantean para la educación del siglo XXI, también retomados por la UNESCO, los cuales se desglosan a continuación:

Aprender a aprender. Significa tener la capacidad para dirigir y hacerse responsable del propio aprendizaje, para autoactualizarse, saber dónde buscar el conocimiento, se relaciona especialmente con una conciencia científica.

Aprender a hacer. Significa saber tomar riesgos y tomar la iniciativa, está relacionado con una conciencia social.

Aprender a vivir juntos. De manera responsable, significa aprender a establecer relaciones correctas, es especialmente importante en este punto el diálogo holístico tal como lo describe Bohm (citado en Gallegos, 2001), relacionado con el desarrollo de una conciencia ecológica.

Aprender a ser. Es aprender a establecer un orden interno, condición para el desarrollo de nuestro potencial ilimitado, es el despertar de la conciencia espiritual.

Aprender implica mantener ligadas entre sí las habilidades, actitudes, valores y conocimientos, no se puede aprender una habilidad separada de su valor, se debe hablar de un aprendizaje holístico que evite pensar siempre en términos de dualidad y separación, para el siglo XXI se requerirá de un aprendizaje de calidad antes que la cantidad, que permita comprender y de la libertad para indagar. Este modelo expresa que el ser humano tiene tres ojos con los cuales puede acceder al conocimiento: el ojo de la carne que está relacionado con el conocimiento externo; el ojo de la razón que permite al ser humano alcanzar el conocimiento filosófico, al mundo de las ideas, de la lógica y de la mente y el ojo de la contemplación que es translógico, transmental y transracional, es decir, sabiduría directa de lo esencial, este nuevo enfoque epistemológico plasma un triple dominio del conocimiento, donde cada ojo tiene utilidad y validez en su propio dominio; es por esto que para ser una educación integral es importante que contenga estos tres ojos: el carnal, racional y contemplativo. En el ojo de la carne se encuentra la ciencia empírico-analítica, el ojo de la razón pertenece a la psicología y a la filosofía fenomenológica y el ojo de la contemplación a la espiritualidad. Es así que un modelo educativo holista integrará el empirismo, el racionalismo y trascendentalismo, para desarrollar el conocimiento en los estudiantes, de forma integral. Wilber (citado en Gallegos, 2001) llama a los tres ojos del conocimiento como sensibilía, intelligibilía y trascendelia, dentro del espacio de datos directos, mentales e intuitivos, es así que cuando los tres ojos entran en contacto con los tres ámbitos de realidad, se producen cinco tipos de conocimiento en un marco epistemológico global, que da paso a una verdadera educación integral. La modalidad cinco corresponde a la cognición sensoriomotora, al ojo de la carne; la modalidad cuatro al pensamiento empírico analítico; la modalidad tres al pensamiento fenomenológico mental; la modalidad dos al pensamiento filosófico y al ojo de la razón y la modalidad uno a la sabiduría directa y al ojo espiritual. Las relaciones epistemológicas uno y cinco pertenecen al dominio espiritual y sensoriomotor y las relaciones dos, tres y cuatro pertenecen a la producción de teorías, es un modelo epistemológico que une y comprende de forma integral los cinco tipos de conocimiento del ser humano. El conocimiento en el paradigma holista no se fundamenta en palabras, computadoras o libros, sólo si es animado por la inteligencia como discernimiento para darle sentido y reconocimiento. Todo esto proviene de diversos recursos como: el orden, la sensibilidad, el reconocimiento existencial y la capacidad de la experiencia interior que permiten animar el conocimiento. En la visión holista, los seres humanos son capaces de percibir su propia existencia, son seres reflexivos; el ser y el conocer se encuentran estrechamente relacionados, el conocimiento se crea a través de la inteligencia que es una experiencia interior, una experiencia del ser, donde el conocer es la vía para despertar la conciencia. La visión de la educación holista se centra en la idea de que el mundo es una unidad, una totalidad interdependiente, trata de crear ese tipo de consciencia, educar no sólo a un fragmento sino a la totalidad del ser humano. Busca también dar aprendizaje al estudiante para vivir en una sociedad de manera responsable, en una sociedad cada vez más compleja, con nuevas metas y necesidades. Para enfrentar el siglo XXI la educación holista (citado en Gallegos, 2001: 56) trabaja con los estudiantes en seis aspectos.

La educación holista señala en el aspecto cognitivo que las facetas intelectuales se deben enseñar con amor y respeto, empleando experiencias educativas que llevan al estudiante al razonamiento pleno de las inteligencias lógico-matemáticas y verbales, así permite desarrollar un pensamiento estratégico-científico que lleve a usar el pensamiento de una manera creativa y no lineal.

En el aspecto social, se ve al ser humano como un ser social por naturaleza y orientado a la comunidad, la convivencia social es parte del desarrollo individual, esta sociabilidad es estimulada por acciones cooperativas y trabajo en equipo, se crean miembros responsables de la comunidad local y global.

El tercer aspecto es el emocional que requiere autoestima y seguridad, los educadores holistas consideran que el desarrollo intelectual y emocional del niño se debe considerar como una totalidad, reforzándose dentro de la escuela como fuera de ella.

Otro aspecto importante a desarrollar es el físico, que es visto como un elemento integral del crecimiento, los niños aprenden especialmente mediante la actividad; en este aspecto es importante cuidar la nutrición, la higiene, la sexualidad y la salud.

Para la educación holista el arte expresa el alma, por esto es que el aspecto estético es fundamental puesto que permite expresar nuestros impulsos creativos para poder apreciar las expresiones de otros; el arte facilita la educación en general, ya que permite el aprendizaje de cualquier conocimiento.

El último aspecto es el espiritual, es una de las características más distintivas de la educación holista, este aspecto no tiene relación con ninguna doctrina sectaria, todo se realiza con nuestra propia identidad como seres humanos. Es una experiencia de la unidad con la vida, amor absoluto y fraternidad, la espiritualidad dentro de la educación holista no integra un conjunto de creencias o prohibiciones, ni tampoco está relacionada con la amenaza o el temor, al contrario se percibe como una apertura al amor universal.

Al considerarse estas seis dimensiones, la educación holista incluye no sólo la formación profesional sino también la formación humana integral, la educación del siglo XXI deberá incluir la formación profesional sólida, la humana y la instrucción tecnológica, no considerando solamente los aspectos lógicos, empíricos e intelectuales, sino también deberá integrar elementos estéticos, espirituales y subjetivos de los estudiantes. La excelencia educativa en la visión holista toma en cuenta todos los elementos que participan en la construcción del conocimiento: los no científicos y los científicos; los intuitivos y los lógicos; los cognitivos y los estéticos. La excelencia educativa es integral, es un proceso de aprendizaje total en el que se conjuntan por igual criterios subjetivos y objetivos, espirituales y científicos. La excelencia educativa es percibida desde la unidad de la estética y la lógica, en el cual el currículo reflejará la interdependencia de ambos elementos. El autoconocimiento personal es esencial en la excelencia educativa, debido a que hace consciente al estudiante de su responsabilidad, libertad y de su interdependencia.

3. CONCLUSIONES.

Necesitamos reconocer no sólo las limitaciones sino también el daño que provoca una educación mecanicista basada en principios depredadores de la vida, que valora más las máquinas que los organismos, la memoria que la creatividad, el intelecto que la inteligencia, la autoridad que la democracia. Esta nueva educación podemos comprenderla con los elementos que nos proporciona la visión holista, éstos son: 1) la esencia holista no la constituye ninguna teoría, filosofía o conocimiento; 2) la esencia holista es un estado de conciencia y plenitud de la inteligencia; 3) es más una visión que un paradigma cerrado; 4) no tiene una estrategia o método particular, es esencialmente creativa; 5) es más un campo de indagación; 6) utiliza la inteligencia más que el intelecto; 7) usa el diálogo y la intuición como recursos de indagación; 8) es un proceso de liberación, no de acumulación; 9) se refiere a la sabiduría más que a la erudición; 10) integra el conocimiento humano, supera el enfoque disciplinario; y 11) solo en un contexto de indagación se puede entender esta visión. A continuación se presenta las características del <Pensamiento Científico de Totalidad>, planteadas por la visión holista, éstas son: 1) pensamiento holista: capacidad de comprender los hechos en sus diferentes contextos y particularidades; 2)

pensamiento relacional: capacidad de comprender el hecho en sus interdependencias e interacciones; 3) pensamiento procesual capacidad de comprender los hechos en términos de proceso, movimiento, flujo; 4) pensamiento en red: capacidad de comprensión en términos de articulaciones dentro de la totalidad; 5) pensamiento indagatorio: capacidad de penetrar en lo desconocido con ayuda de la duda y el cuestionamiento equilibrados; 6) pensamiento global-local: capacidad de considerar el hecho en sus dimensiones regionales y planetarias; 7) pensamiento holárquico: capacidad de considerar la realidad en términos de holones, partes/totalidades dentro de totalidades/partes; 8) pensamiento multidimensional: capacidad de percibir las diferentes dimensiones y modalidades de la realidad; 9) pensamiento ecológico: capacidad de comprender los hechos en el contexto del equilibrio planetario y la salud integral; 10) pensamiento de largo plazo: capacidad de pensar en términos prospectivos y estratégicos para garantizar un futuro sustentable y 11) pensamiento creativo: capacidad para innovar el conocimiento y lograr constantes descubrimientos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Gallegos, Nava R. (2001). Educación holista: pedagogía del amor universal. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

ACEPTACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) POR LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA (UAG): ESTUDIO PILOTO

Marlene Handal Castro A.¹, Carlos García A.³, Leonardo Molina N:¹, Maricela Casas C.¹, Jesús A. Armijo¹, Livier Medrano¹, Olivia Torres B.²,

¹ Facultad de Medicina/UAG, Guadalajara México, ²School of Medicine/UAG, Guadalajara, México, ³ Escuela de Nutrición de la Universidad Vasco de Quiroga, Morelia, México.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: Las TICs en centros educativos son relevantes debido a que pueden favorecer la comprensión y metodología de la educación. **Objetivo:** Detectar el conocimiento, uso y actitud de las TICs en el trabajo académico de los docentes de la Facultad de Medicina, UAG. **METODOLOGÍA:** Se aplicó una encuesta validada, tipo Likert de 3 partes; 1° (16 reactivos) que evaluó conocimiento y uso de medios en el trabajo académico, 2° conocimiento y uso de TICs (18 reactivos) y 3° actitudes en conocimiento y uso (24 reactivos); al personal docente activo. **RESULTADOS:** Se aplicó la encuesta a 84 de 269 docentes. Parte 1°, la correlación de Pearson (0.676), señala que de cada 10 que conocen los medios 6 los usan y mediante el análisis de regresión lineal ($p=0.000$), predice que el 45.6% los usarán. Parte 2°, la correlación de Pearson (0.720), indica que de cada 10 que conocen las TICs 7 las usan, el análisis de regresión lineal ($p=0.000$), predice que el 51.9% las usarán. Parte 3° la correlación de Pearson (0.915), indica que de cada 10, 9 tienen una actitud positiva. , el análisis de regresión lineal ($p=0.000$), predice que el 83.8% las usarán con una actitud positiva. **CONCLUSIONES:** Los docentes tienen el conocimiento, uso y actitud de las TIC's pero no la aplicación completa de medios en todo su ejercicio pedagógico.

Palabras clave: TICs, conocimiento, uso, docentes.

1. INTRODUCCIÓN

Justificación

Es bien sabido que la didáctica forma parte esencial del proceso de enseñanza, en nuestra época las TICs se volvieron la base de la misma siendo así indispensables para todos los procesos de formación académica. En la actualidad es indispensable para los docentes poseer el conocimiento, aceptación y aplicación de las TICs. Los factores como la falta de capacitación en el uso de diferentes herramientas tecnológicas al igual que la falta de infraestructura tecnológica impiden que los docentes empleen este tipo de elementos en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje Chacón, Yáñez y Fernández (2015). Este estudio pretende saber cuál es el conocimiento, uso y actitud ante estas tecnologías por los docentes. Los métodos de enseñanza van evolucionando con el tiempo por ello todos los profesores tienen que estar a la vanguardia y así competir con los nuevos programas, elaborar sistemas de educación continua para el profesorado como un elemento clave de actualización permanente de las tecnologías disponibles Páez y Castañeda (2007). En la actualidad es necesario la competencia y dominio de las TICs por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes. Existe una gran cantidad de profesores y maestros

que no tienen conocimiento y/o aplicación sobre las TICs lo cual se reflejará en el proceso enseñanza aprendizaje Handal y Bitzer (2005).

Objetivo del trabajo

Detectar el conocimiento, uso y actitud de las TICs en el trabajo académico de los docentes de UAG.

Marco de referencia

TICs es un nuevo concepto que incluye desde informática, tecnología audiovisual, entre otras herramientas importantes para crear nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje. Facilitan la comunicación, aumentan el aprovechamiento del tiempo y la diversidad de información. Crean un interés y motivación puesto que promueven la búsqueda de información. Las TICs están provocando profundos cambios y transformaciones de naturaleza social, cultural y económica Cejas y Picorel (2009). En la actualidad uno de los principales retos de los profesionales de la salud es desarrollar habilidades en el uso de las TICs Bukachi y Pakenham (2007), Bediang, Et al. (2013).

La modernización al mundo interconectado de inicios globalizantes, fue el comienzo de la introducción de las TICs para la capacitación del recurso humano, especialmente en el ámbito educativo Avilán (2009) abarcado así un sin número de campos entre ellos la formación, enseñanza, adiestramiento, didáctica, pedagogía y cultura.

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la salud abre una larga lista de posibilidades dirigidas a la consecución de grandes beneficios en múltiples niveles del entorno sanitario.

Las TICs toman un protagonismo en el desarrollo de los proyectos de investigación en salud como historias clínicas, registros médicos, sistema de soporte diagnóstico, terapias, seguimiento clínico y sistemas inteligentes Wandenl, Sabucedo, Martínez (2011).

En el campo de la docencia médica existe una enorme importancia el uso de internet, los softwares educativos interactivos y simuladores han probado ser herramientas eficaces en el proceso enseñanza aprendizaje tanto en estudios de pregrado como de postgrado. Muchas universidades abogan por la incorporación en sus currículos de habilidades que posibiliten lidiar con el desafío impuesto por esta explosión tecnológica para lo cual deben estar preparadas las universidades médicas del futuro Hernández, Rodríguez, Parra y Velázquez (2014).

En una época de constantes cambios se requiere de especialistas en educación capaces de reflexionar sobre innovación. Innovación y mejora son dos conceptos que van de la mano y son temas de actualidad en distintos campos, incluido el ámbito educativo Ruiz-Velasco (2014).

Contexto

La UAG inicia su Facultad de Medicina en junio de 1935. En periodo del 2016-01 cuenta con una población estudiantil de 4,155 y 269 docentes activos en el momento de aplicar la encuesta.

2. METODOLOGÍA

Es un estudio descriptivo transversal. Se aplicó a 84 de 269 docentes activos una encuesta valida y confiable, tipo Likert de 3 partes; en la 1° parte Conocimientos y uso de los medios en el trabajo académico (18 reactivos). Los medios son presentaciones en power point, gráficas en power point, documentos en procesador de textos (word, works), investigar información en internet, investigar y obtener imágenes en internet para enriquecer trabajo docente, presentaciones multimedia, obtener

información por medio de banco de datos, gráficos y hoja de cálculo en Excel, Quattro pro, etc. y correo electrónico. 2° parte Conocimiento y uso TICs (14 reactivos). Las TICs son computación, presentaciones, internet, multimedia, agendas electrónicas, chat, banco de datos, cursos en línea, foros, teleconferencias, tutoriales y videoconferencias. 3° Actitudes en conocimiento y uso de TICs (24 reactivos). Los datos se procesaron con programas: SPSS Y MINITAB. Se aplicaron pruebas de frecuencia y porcentajes, Alpha de Cronbach's, r de Pearson y Análisis de Regresión Lineal.

3. RESULTADOS

Descripción y análisis de lo obtenido

El análisis descriptivo mostró: distribución de género masculino 44 y femenino 40 lo que corresponde a 52.4% y 47.6% respectivamente. Los años de experiencia docente se dividieron en 5 clases: 1) 1-5 con frecuencia de 28 lo que corresponde a un 33.3% 2) 6-10 con frecuencia de 7 que es el 8.3% 3) 11-15 frecuencia de con frecuencia de 10 con 11.9% 4) 16-20 con frecuencia de 15 que es el 17.9% 5) 21 en adelante con frecuencia 24 que es 28.6%.

Parte 1° de la encuesta "Conocimientos y uso de los medios en el trabajo académico": se aplicó la prueba de alpha de Cronbach's de $=.878$ la determinación de la correlación mediante la prueba r de Pearson de 0.676 señala que de cada 10 docentes que conocen los medios 6 los usan y la predictibilidad de las puntuaciones generales de esta parte mediante el Análisis de Regresión Lineal con una $p=0.000$, predice que el 45.6% usarán los medios.

Parte 2° "Conocimiento y uso de TICs": El alpha de Cronbach's de 0.927, la correlación r de Pearson de 0.720, indican que de cada 10 que conocen las TICs 7 las usan y el Análisis de Regresión Lineal con una $p=0.000$, predice que el 51.9% las usarán.

Parte 3° "Actitudes en conocimiento y uso de TICs": El alpha de Cronbach's de 0.933, la correlación r de Pearson de 0.915, indican que de cada 10, 9 tienen una actitud positiva ante el conocimiento y uso de TICs y el Análisis de Regresión Lineal con una $p=0.000$, predice que 83.8% las usarán con una actitud positiva.

Impacto

El efecto que producen las TICs en los profesores depende de la actitud y conocimiento que ellos tengan para utilizarlas eficazmente y facilitar su trabajo docente.

4. CONCLUSIONES

Diferentes factores como la falta de capacitación en el uso de diferentes herramientas tecnológicas y la deficiencia en infraestructura impiden que los docentes empleen este tipo de elementos en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje Chacón, Yáñez y Fernández (2015).

Algunos estudios señalan que los estudiantes de ciencias de la salud tienen poca aceptación de métodos que las incorporan y mayor aceptación los cursos en los que los materiales de estudio, actividades y tareas dependen directamente del profesor Muñoz-Cano, Córdoba y Priego (2012). Otros señalan que las herramientas educativas actuales utilizadas en la enseñanza están sustentadas en la aplicación de las TICs; con el uso de material visualmente ilustrativo que facilita y enriquece el aprendizaje lo que lleva al aumento del aprovechamiento académico y eficiencia de los cursos Bukachi y Pakenham (2007), Bediang, Et al. (2013). Escuelas de educación superior en México han demostrado que los docentes poseen un nivel alto de dominio en las competencias relacionadas con la planeación, mientras que para los de didáctica, evaluación y manejo de TIC, los profesores tienen un dominio regular Ferrer, Guillen, López y Sotolongo (2014). La elaboración de programas de educación continua para el profesorado es un elemento clave de actualización permanente de las tecnologías disponibles Lagunés, Torres, Flores y Rodríguez (2015).

El reto para el docente actual es la integración de las TICs en su ejercicio académico diario con una competente y adecuada planeación sin caer en abuso de ellas.

En este estudio piloto en específico los docentes tienen una actitud positiva ante el uso y conocimiento de TICs, sin embargo contrasta con el uso regular de los medios.

Relevancia y Transferibilidad

Las TICs han cambiado la educación tradicional donde el docente es visto como poseedor del conocimiento y el estudiante como receptor pasivo del mismo ya que estas se utilizan como apoyo de una manera dinámica entre estudiantes y docentes donde los primeros asumen un papel activo en la construcción de su aprendizaje individual y colectivo, en tanto que los docentes se convierten en arquitectos y gestores de ambientes y experiencias de aprendizaje mediadas por TIC, y guías en el proceso de búsqueda y análisis de información en el mundo digital además de orientadores del aprendizaje Ruiz, Mendoza y Ferrer (2011).

Los docentes tienen que adaptarse a las competencias actuales de la información y la gestión del conocimiento mediante nuevas herramientas para la formación integral de los estudiantes en las Facultades de Medicina.

BIBLIOGRAFÍA

1. Avilán J. (2009) Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en los programas de salud en América Latina. *Gac Méd Caracas*; 11 7(4): (271-272).
2. Bediang G, Stoll B, Geissbuhler A, Klohn AM, Stuckelberger A, Nko'o S, et al. (2013) Computer literacy and E-learning perception in Cameroon: the case of Yaounde Faculty of Medicine and Biomedical Sciences. *BMC Med Educ*; 13: (1).
3. BuKachi F, Pakenham W. (2007) Information Technology for Health in Developing Countries. *Chest*. 132(5).
4. Cejas C, Picorel J. (2009) Tics: Tecnologías de la Información y la Comunicación. *PAR*. 73; 2:(205-211).
5. Chacón G, Yáñez JA, Fernández J. (2015) Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*; 20: (108-118).
6. Ferrer M, Guillen A, López E, Sotolongo I (2014) Necesidades de aprendizaje sobre informática educativa en los docentes de Tecnología de la Salud. *EDUMECENTRO*; 6(3); (66-81).
7. Handal M, Bitzer O. (2005) Aceptación y uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación por los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Guadalajara. X Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, Centro de Investigaciones en Óptica.
8. Hernández A, Rodríguez V, Parra F, Velázquez P. (2014) Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la Enseñanza-Aprendizaje de la Química Orgánica a través de Imágenes, Juegos y Videos. *Formación Universitaria*; 7(1): (31-40).
9. Lagunés A, Torres C, Flores M, Rodríguez A. (2015) Comparativo del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por Profesores de Dos Universidades Públicas de México. *Formación Universitaria*; 8(2): (11-18).
10. Muñoz-Cano J, Córdova J, Priego H. (2012) Dificultades y facilidades para el desarrollo de un proceso de innovación educativa con base en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Formación Universitaria*; 5 (1): (3-12).

11. Ruíz N, Mendoza M, Ferrer L. (2011) Influencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en los roles e interrelaciones entre estudiantes y docentes en programas presenciales de Educación Superior. *Hallazgos*; 22: (435-454).
12. Ruíz-Velasco E. (2014) Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. *Perfiles Educativos*; 36 (144): (214-218).
13. Páez A, Castañeda H. (2009) Evolución del gobierno electrónico local en Venezuela. *Revista Temas de Comunicación*; 15: (173-190).
14. Wanden B, Sabucedo L, Martínez I. (2011) Investigación virtual en salud: las tecnologías de la información y la comunicación como factor revolucionador en el modo de hacer ciencia *Salud Colectiva*, Buenos Aires; 7 (1): (29-38)

PRUEBA PLANEA: REALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Regina Dajer Torres, Adoración Barrales Villegas, Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Isnarda Cruz Casanova

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes es una actividad de gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje.

Evaluar, es pues, reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva podamos encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La prueba PLANEA que se aplica a estudiantes de nivel medio superior nos brinda información valiosa en relación con las fortalezas y debilidades en su formación, con la finalidad no sólo de identificarlas, sino también de realizar las acciones correctivas necesarias.

En este trabajo presentamos los resultados más significativos de la prueba PLANEA 2015 de los jóvenes de la escuela de bachilleres oficial número 8 "Emiliano Zapata" Vespertina en el área de las habilidades comunicativas con la intención de realizar un análisis del porqué de estos resultados, así como la de brindar propuestas que permitan mejorar estos resultados en la siguiente aplicación de la prueba.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes es esencial para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación.

En nuestro país el instrumento destinado para indagar el status de la educación en todos los niveles educativos es la Prueba PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes), la cual se aplica a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La Prueba PLANEA es la nueva generación de pruebas para evaluar a los estudiantes de nivel básico y medio superior, a través de esta prueba, el Instituto Nacional para la Evaluación de los E busca ofrecer información relevante a la sociedad, a las escuelas y las autoridades educativas sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2015)

En este sentido, cabe señalar que el propósito central de PLANEA es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria y ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. (INEE, 2015)

2. TEORÍA

La evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso educativo porque determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso y se asegura su calidad.

Es decir, si como resultado de la evaluación descubrimos que los objetivos se están alcanzando en un grado mucho menor al que habíamos previsto, o peor aún, no se están alcanzando, de inmediato tendríamos que realizar una minuciosa revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la actuación del docente, de la actuación de los alumnos y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo.

Todo esto traerá como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje que se viene realizando; es así como la evaluación desempeña su función retroalimentadora. (López e Hinojosa, 2000)

Ahora bien ¿cómo darnos cuenta si el proceso educativo está alcanzado los objetivos trazados?, ¿cómo saber si los estudiantes están adquiriendo las competencias del perfil de egreso?, ¿qué acciones correctivas debemos implementar para mejorar la calidad de la educación que se imparte en la Educación Media Superior?

La respuesta es sencilla a través de la aplicación de la Prueba PLANEA que tiene como propósitos centrales (SEP, 2015):

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- Ofrecerá información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes.
- Aportará a las autoridades educativas, información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

Una vez concluida la fase de aplicación y calificación de los exámenes, los resultados de las evaluaciones de PLANEA servirán para la mejora educativa, a partir de (INEE, 2015):

- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes y de la equidad (o inequidad) que existe en los resultados educativos.
- Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.
- Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que se dan.

El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verlos como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

3. PARTE EXPERIMENTAL

La prueba PLANEA 2015 para la Educación Media Superior está constituida por dos grandes asignaturas: Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, siendo esta última en la que centraremos nuestro trabajo.

El apartado de Lenguaje y Comunicación de la Prueba PLANEA 2015 consta de cuatro segmentos de reactivos distribuidos de la siguiente manera:

| Aspecto Evaluado | Reactivos |
|---------------------|---|
| Texto Apelativo | 001, 002, 003, 004, 005 |
| Texto Argumentativo | 006, 007, 008, 009, 010, 011, 012, 014, 015, 016, 017, 018, 019, 020 |
| Texto Narrativo | 052, 053, 054, 055, 056, 057, 058, 059, 060, 061, 062, 063, 064, 065 |
| Texto Expositivo | 096, 097, 099, 098, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110 |

Los reactivos concernientes al Texto Apelativo estaban encaminados a indagar qué tanto los estudiantes eran capaces de:

- Identificar asunto del texto
- Reconocer la estructura del texto
- Identificar las ideas centrales del escrito

Los reactivos del Texto Argumentativo buscaban que los alumnos supieran:

- Identificar el asunto del texto
- Señalar la estructura del discurso
- Reconocer los argumentos del escrito
- Distinguir los fundamentos que apoyan a los argumentos
- Establecer la relación entre las ideas
- Identificar las conclusiones del texto

Los reactivos del Texto Narrativo estuvieron destinados a explorar si los discentes podían:

- Identificar el tema o asunto del escrito
- Reconocer los recursos discursivos del cuento
- Señalar la estructura del texto
- Distinguir las figuras retóricas
- Establecer la relación entre las ideas

Por último los ítems del Texto Expositivo estuvo destinado para sondear si el alumno sabía:

- Identificar el asunto del escrito
- Señalar la estructura del texto
- Distinguir el uso del lenguaje en el discurso
- Establecer la relación entre las ideas
- Reconocer la función de los recursos paralingüísticos en el texto
- Identificar el propósito comunicativo del discurso

4. RESULTADOS

Los resultados de la aplicación de la Prueba PLANEA 2015 a los estudiantes de la Escuela de Bachilleres Oficial No. 8 Vespertina arrojó los siguiente resultados:

| Aspecto evaluado | Reactivos | % de corrección |
|---------------------|-----------------|-----------------|
| Texto Apelativo | 001 | 27 % |
| | 002 | 77 % |
| | 003 | 66 % |
| | 004 | 70 % |
| | 005 | 70 % |
| Texto Argumentativo | 006 | 55 % |
| | 007 | 70 % |
| | 008 | 80 % |
| | 009 | 79 % |
| | 010 | 67 % |
| | 011 | 57 % |
| | 012 | 64 % |
| | 014 | 52 % |
| | 015 | 68 % |
| | 016 | 77 % |
| | 017 | 69 % |
| | 018 | 54 % |
| | 019 | 85 % |
| | 020 | 67 % |
| | Texto Narrativo | 052 |
| 053 | | 41 % |
| 054 | | 82 % |
| 055 | | 39 % |
| 056 | | 37 % |
| 057 | | 66 % |
| 058 | | 72 % |
| 059 | | 57 % |
| 060 | | 72 % |
| 061 | | 38 % |
| 062 | | 37 % |
| 063 | | 38 % |
| 064 | | 68 % |
| 065 | | 73 % |
| Texto Expositivo | | 096 |
| | 097 | 70 % |
| | 098 | 34 % |
| | 099 | 64 % |
| | 100 | 53 % |
| | 101 | 55 % |
| | 102 | 48 % |
| | 103 | 53 % |
| | 104 | 58 % |
| | 105 | 52 % |
| | 106 | 59 % |
| | 107 | 77 % |
| | 108 | 70 % |
| | 109 | 61 % |
| | 110 | 61 % |

Con base en los resultados obtenidos por los estudiantes de la aplicación de la Prueba PLANEA 2015 para la Educación Media Superior podemos concluir lo siguiente:

En lo que se refiere al Texto Apelativo el reactivo 002 fue el que alcanzó mayor porcentaje de respuestas correctas, mientras que el reactivo 001 el que menor porcentaje de respuestas correctas obtuvo; por lo que se observa una gran debilidad de los estudiantes para identificar el asunto del texto analizado, el ítem 003 logró un 66 por ciento de corrección en sus respuestas y los reactivos 004 y 005, obtuvieron un 70 por ciento de respuestas correctas, lo que significa que los alumnos pudieron identificar medianamente las acciones solicitadas al destinatario del texto, así como la estructura del escrito y establecer la relación de causa y efecto en los hechos del escrito.

Los resultados del Texto Argumentativo mostraron que el reactivo con mayor número de respuestas correctas fue el 019, seguido muy de cerca por el reactivo 008 con un 80 por ciento, pudiéndose observar que los discentes fueron capaces de identificar con relativa facilidad el asunto del texto analizado, así como los argumentos esgrimidos por el autor, por el contrario los reactivos 014 y 018 fueron los que presentaron menor porcentaje de respuestas acertadas con un 52 y un 54 por ciento respectivamente, lo que representa que a los jóvenes se les dificultó discernir la estructura del texto, así como establecer cuál la postura del autor.

Otros resultados sobresalientes fueron de los reactivos 009 y 016 con un 79 y un 77 por ciento de respuestas adecuadas, notándose en estos que los alumnos pudieron identificar la relación entre las ideas del discurso.

Por lo que concierne al Texto Narrativo los resultados obtenidos fueron: el ítem con mayor número de respuestas acertadas fue el 054 con 82 por ciento, seguido por el 065 con un 73 % y por los reactivos 058 y 060 con un 72 %. Los reactivos con menor porcentaje de respuestas correctas alcanzadas fueron el 052 con un 20 % y los ítems 056 y 062 con el 37 %. Se aprecia aquí que los jóvenes identificaron el tema del texto, así como las características de los personajes de la historia, en contraposición, se les dificultó identificar el lugar en donde ocurrieron los hechos, y cuál es el nudo del cuento.

Por último los resultados del Texto Expositivo mostraron que el reactivo con mayor número de respuestas correctas fue el 107 con un 77 % de respuestas acertadas, seguido por los ítems 097 y 108 con un 70 % cada uno. Caso contrario el de los ítems 098 y el 102 que sólo obtuvieron un 34 % y un 48 % de respuestas adecuadas.

Observamos en estos resultados que los jóvenes pudieron identificar sin problema los datos (hechos, características, estadísticas) en el escrito.

Se les dificultó determinar la cronología y el uso del lenguaje (tono, tecnicismos, arcaísmos y neologismos).

5. CONCLUSIONES

Derivado de los resultados obtenidos se desprenden datos que nos resultan sumamente interesantes, tales como:

En un principio pensábamos que el Texto Narrativo sería el que resultaría más sencillo de analizar y que mejores resultados alcanzaría por los estudiantes, sin embargo no fue así, lo cual vino a reforzar que el gran talón de Aquiles para ellos es la falta de hábito por la lectura, a pesar de dedicar una gran parte del tiempo a ella a los jóvenes no les gusta leer o lo hacen muy poco y la mayoría de las veces de manera obligada, lo que vino a reflejarse en los bajos logros obtenidos en este tipo de texto..

Creíamos también que el Texto Argumentativo podría ser el que más se les dificultara a los alumnos, ya que identificar la postura del autor, los argumentos que la sostienen y los fundamentos que los apoyan fue algo que aunque se trabajó mucho en el aula continuamente generaba confusión y dudas en ellos, pero los resultados mostraron que valieron la pena todas las horas dedicadas a reforzar este tipo de texto

En lo que se refiere al Texto Apelativo, podemos decir que fue el que menor número de ítems tuvo y el que estuvo más equilibrado en el número de respuestas acertadas obtenidas, sólo el primer reactivo se les complicó a los jóvenes. Cabe señalar que el hecho de trabajar con producción de textos persuasivos fue crucial para la obtención de buenas respuestas en este tipo de textos.

El Texto Expositivo reflejó además de falta de hábito lector, pobreza de vocabulario, dificultad en la identificación de las propiedades del texto, lo que nos preocupa por ser el texto que quizá más se emplea en su vida como académica

Adquirir la competencia comunicativa para los jóvenes próximos a egresar de Bachillerato es de suma importancia, ya que estas habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) estarán presentes en su vida personal, académica y laboral y en la medida que logren su dominio podrán comunicarse eficaz y eficientemente con sus semejantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Secretaría de Educación Pública (2015) Normas Operativas. Recuperado desde: http://planea.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/documentos_normativos/Normas_Operativas_PLANEA_Basica_2015.pdf . Consultado el
2. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) ¿Qué es PLANEA? Recuperado desde: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea> Consultado el
3. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) Resultados Nacionales. Recuperado desde: <http://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015> Consultado el:
4. López, B y E. Hinojosa (2000) Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Trillas.