

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

EJE 4 EDUCACIÓN



Propuesta de Evaluación Inicial para el Trabajo Preventivo del Ausentismo Escolar.

Victoria Marisol Barrón Ontiveros¹¹⁶
Elizabeth Mendoza Cárdenas¹¹⁷

Resumen

El ausentismo escolar se encuentra considerado como la antesala de la deserción escolar en el nivel superior, y es definido por el Diccionario de Pedagogía (2008) como la inasistencia de manera periódica o definitiva a clases, interrumpiendo el ritmo de estudio. El presente trabajo presenta el análisis de dicha problemática a partir de la satisfacción escolar de los universitarios, entendida como “la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto” (Cabrera & Galán, 2002), misma que se desarrolla a partir de la construcción que el alumno tenga sobre la educación y sus expectativas sobre la universidad.

Se exponen los resultados de un grupo de discusión piloto en el que se aborda la problemática del ausentismo y la deserción escolar a partir de la experiencia de los alumnos de 5to cuatrimestre de la Universidad Politécnica de Apodaca. Se tomó como modelo para la evaluación inicial el diseño de grupos de discusión propuesto por Jesús Ibañez (2003), conformando un grupo de 6 integrantes de la carrera de Ingeniería en Diseño Industrial que participaron de manera voluntaria. Se siguieron las líneas de investigación relacionadas con la opinión de los sujetos sobre los objetivos de la educación, las razones para estudiar la universidad, las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos universitarios y el apoyo que perciben por parte de otros miembros de la comunidad educativa. Los resultados apuntan hacia las dificultades para entablar relaciones con figuras de autoridad, teniendo como resultado la distancia de los alumnos hacia los Departamentos de la institución; la necesidad de construir una identidad como comunidad educativa, al ser una institución de reciente creación y las dificultades que encuentran para relacionarse con los alumnos de otros cuatrimestres y otras carreras.

Palabras clave: Ausentismo escolar, satisfacción escolar, evaluación inicial, grupos de discusión.

La problemática del ausentismo

El ausentismo escolar es una problemática que ha sido abordada en relación con el abandono escolar y González (2014) menciona que existen una serie de factores y condiciones que se presentan en el contexto social, político, económico y escolar para que esto suceda. Este autor describe dos formas distintas de entender y dar explicación a la problemática del ausentismo escolar, que a su vez llevan a entender distintas formas de

¹¹⁶ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹¹⁷ Universidad Autónoma de Nuevo León.

abordarlo. Primero, se encuentran los autores que plantean que las causas se relacionan directamente con alumnos y sus características personales. En segundo lugar, se encuentra la premisa que sostiene que las causas se encuentran en la institución educativa y lo que dentro de ésta se hace. Este autor menciona otros planteamientos que proponen no mirar únicamente a los sujetos, sino que es necesario poner atención en lo acontecido dentro de la institución. Además de la intervención individual, existe un enfoque amplio que se centra en la institución en su conjunto, dirigida a la mejora del funcionamiento educativo y la posibilidad de los alumnos para querer estar y aprender en él.

Algunos autores relacionan el ausentismo escolar con el nivel de satisfacción escolar de los universitarios, entendida como “la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto” (Cabrera & Galán, 2002). Desde este concepto podemos abarcar el enfoque “más amplio” al que hace alusión González (2014) cuando menciona un modelo de intervención que incluya la relación alumno-institución. De esta forma, la inasistencia es un reflejo de problemáticas más complejas que contribuyen a la cultura escolar y la prevención estaría relacionada a la identificación y atención a aspectos que contribuyan a estas situaciones para aminorar la des-implicación de los sujetos. Bhanpuri y Reynolds (2005 citados en González, 2004) mencionan:

“... la pérdida de interés en la escuela, las relaciones pobres con los profesores, y los ambientes de aprendizaje impersonales. Creemos que desarrollar nuevas estructuras y prácticas para implicar a alumnos desconectados y desanimados en un ambiente de aprendizaje positivo es un primer paso fundamental para asegurar que persistan y se gradúen.” (p.13)

Las estrategias de intervención para prevenir el ausentismo escolar se dividen en tres niveles, de acuerdo con González (2014), siendo el nivel uno aquellas que se desarrollan para todos los alumnos e incluyen intervenciones tempranas. El nivel dos y tres se encuentran dirigidos a abordar grupal o individualmente acontecimientos en particular que precipitan conductas absentistas, de acuerdo con Bye et al (2010, p. 79, citado en González, 2014).

Para intervenir en cualquiera de estos niveles, es necesario llevar a cabo una evaluación que nos brinde un panorama general de la situación sobre la cual queremos intervenir. En el presente trabajo se presenta una evaluación inicial piloto utilizando grupos de discusión como técnica de recolección de datos, con el objetivo de comprender cómo construyen los alumnos la problemática del ausentismo escolar, la relevancia que tiene para ellos y qué factores se encuentran presentes en la institución analizada de acuerdo a la experiencia de los alumnos para posteriormente comenzar un trabajo de nivel uno con los alumnos.

Los grupos de discusión

De acuerdo con Mena y Méndez (2009) dentro del estudio de los fenómenos existen dos formas de aproximarse al objeto de investigación: comprender y explicar. Comprender es abordado por el enfoque cualitativo, desde el que el investigador se interesa por estudiar en su ambiente natural a los sujetos, mientras que el enfoque cuantitativo se encarga de explicar las características que conllevan a determinado fenómeno.

El grupo de discusión es una técnica de recolección de datos de naturaleza cualitativa que se utiliza en diferentes campos de la investigación sociológica. I, Rojas y Torras (2009) lo describen como un procedimiento en el que un conjunto de personas participan en una interacción que produce un conjunto de información y discursos, relacionados a una temática o problemática en común. Es un espacio en donde los participantes opinan y discuten sobre los temas propuestos por el moderador.

Los grupos de discusión son una herramienta de corte cualitativo para la recolección de datos, a partir del cual se busca crear un espacio de diálogo que permita comprender la experiencia de los sujetos dentro de su entorno. Mena y Méndez (2009) mencionan que la perspectiva cualitativa permite que el sujeto se coloque como el constructor de las soluciones y fuente de los conocimientos. Dentro del paradigma cualitativo se encuentra el grupo de discusión como técnica cuyo objetivo es estudiar los pensamientos que se comparten en un grupo de individuos que se encuentran en proceso de reflexión común.

I, Rojas y Torras (2009) plantean, siguiendo las ideas de Callejo (2001, citado en Llopis, 2004, p.28) que en función del contexto existen algunas características principales de los grupos de discusión. Por una parte, plantean que el grupo de discusión es una situación pública donde el discurso que se expresa reproduce consensos que existían antes de ese momento en el grupo, es decir, un orden extra grupal. Por otro lado, plantean que es una situación de cara a cara, debido a que es el contacto visual el que motiva a los participantes a comenzar a expresarse. Requiere que las personas se adapten al entorno y al mismo tiempo es un proceso de reagrupamiento, debido a que sólo se considera como grupo si se construye como tal. Además, requiere de un moderador para regular las interacciones, tiene un tiempo definido y responde a un interés por obtener información.

De acuerdo con Gil (1992) es necesario hacer una distinción del grupo de discusión con respecto a otras formas de trabajo grupal para la recolección de datos, por ejemplo, el grupo focal, los grupos de entrevista y el torbellino de ideas. Watts y Ebbut (1987, citado en Gil, 1992) mencionan que se trata de facilitar el espacio para una discusión y no de llevar a cabo una entrevista.

El grupo de discusión requiere el uso de técnicas no directivas, con la premisa de que las personas que comparten cierta problemática se encontrarán en mayor disposición para hablar con otros sujetos con los que se identifiquen si se presenta un espacio adecuado para ello. Los grupos de discusión comienzan a ser utilizados en el ámbito educativo y se recomienda en los casos en que se busca investigar sobre la percepción, opinión, actitud, sentimiento o conducta que presentan los sujetos en relación con algún tema de estudio.

Jesús Ibañez (2002) menciona que se juegan distintos tipos de discurso en un grupo de discusión, y su objetivo principal es la reflexividad. Por una parte, el discurso científico como base del proceso de análisis y referencia teórica. Por otro lado, el discurso metodológico, desde el cual se selecciona el método, procedimientos y regulación de su uso y en un nivel más alto, el discurso epistemológico, desde el cual se intentan reducir las contradicciones y se digiere el saber. Bajo éstos tipos de discurso se encuentra el discurso del grupo, que representa la opinión pública y es el centro de aquello en lo que se centrará la atención.

Algunas de las características principales al momento de planear la ejecución de un grupo de discusión son la cantidad de grupos a realizar, el tamaño, la duración, y la composición de estos. Con respecto al número de grupos que se deben implementar, se debe tomar en cuenta la homogeneidad del grupo, de tal manera que se abarque a todos los niveles de la población planeada. Cohen y Engleberg (1988, citado en Gil, 1992) proponen que en poblaciones homogéneas se lleven a cabo tantos grupos de discusión sean necesarios para seguir obteniendo información nueva, y se deben dejar de ejecutar si en determinado momento la información comienza a ser redundante. Las cantidades recomendadas por Gil (1992) son de 3 a 4 como mínimo y de 10 a 12 como máximo de grupos a considerar dentro de un proyecto.

El número de sujetos que conformarán cada grupo es propuesto por Ibañez (2012) entre 5 y 10 personas. Es un número que permite la comunicación entre los participantes. Gil (1992) menciona que un número mayor de participantes aumenta la dificultad para desarrollar una discusión sin que la dinámica lleve a la sub-división del grupo.

Por otro lado, Ibañez (2012) menciona con respecto a la composición, es necesario que exista heterogeneidad en el grupo de discusión para lograr producir un discurso que no sea redundante, pero debe ser una heterogeneidad inclusiva. Este autor recomienda la composición de grupos homogéneos para el reflejo de identidad y heterogéneo para la comunicación de las diferencias. En este caso tomaremos la composición homogénea, se incluirán sólo alumnos de 1er cuatrimestre y se descarta la inclusión de docentes o administrativos.

La duración de la reunión para el grupo de discusión es propuesta entre 60 y 120 minutos (Gil, 1992; Ibañez, 2012), de acuerdo al tiempo con el que se cuente y la posibilidad de ampliar el tema propuesto. Independientemente de eso, los autores proponen que se encuadre desde el inicio un tiempo estimado para el grupo con los participantes. Gil (1992) recomienda que el lugar donde se lleve a cabo el grupo de discusión sea un lugar con poco ruido, sillas cómodas y con un ambiente que facilite la comunicación, es decir, que se puedan ver entre sí y que el sonido llegue adecuadamente de forma que no sea necesario gritar. Estos dos elementos (duración y espacio), deben ser planificados e informados a los participantes, y son importantes para que el objetivo del grupo de alcance, como mencionan I, Rojas y Torras (2009).

Existen diferentes nombres para la persona que coordina el grupo, Ibañez (2012) lo nombra “perceptor”, mientras que Gil (1992) lo nombra moderador. En este caso se nombrará moderador al sujeto que propondrá la temática y cumplirá la función de guiar al grupo.

De acuerdo con Gil (1992) el moderador plantea el tema inicialmente, provocando el deseo de discutirlo y manteniendo al grupo dentro del tema. En ocasiones resulta conveniente intervenir para plantear cuestionamientos que guíen la discusión, manteniendo la discusión libre al mismo tiempo que la dirección hacia el tema planteado originalmente. Para este autor es relevante brindar especial consideración a los silencios que pueden presentarse al inicio del grupo, ya que pueden producirse por incomodidad del grupo para comenzar la discusión o bien, para continuarla. También es conveniente contar con un guion que mantenga el rumbo hacia nuestra temática cuando la discusión parece agotarse, o bien, cuando se aleja a temas no relacionados con la investigación. Mena y Méndez (2009) proponen el establecimiento de detonadores que definan los temas generales, de interés para la investigación y que conduzcan la sesión.

I, Rojas y Torras (2009) mencionan que el resultado obtenido del grupo depende en gran medida de la orientación del tema que se presente al inicio de la discusión, por lo cual es importante elegir adecuadamente la pregunta inicial y asegurar así una dirección hacia la cual se dirija el curso del grupo. Como se mencionó anteriormente, el grupo de discusión implica procesos de lenguaje y comunicación expresados de manera oral y puede registrarse mediante una grabadora de voz que luego se transcriba y sirva para el análisis a través de la formulación de categorías. Algunos autores recomiendan que se cuente con un observador que obtenga datos adicionales, maneje los aparatos y registre lo observado (Gil, 1992, I, Rojas y Torras, 2009). Sin embargo, existe cierto debate con respecto a la presencia del observador, debido a que puede afectar el desempeño del grupo.

González (citado en Dzay & Narváez 2012) menciona que es conveniente llevar a cabo el análisis de los datos a través de una sistematización de la información en la que se incluya la conceptualización de las ideas de los participantes, el agrupamiento de éstas ideas, la interrelación de los grupos y la distribución de los datos recabados en categorías que se inscriban en un esquema conceptual. Esta idea es la misma que Gil (1992) propone mediante un análisis fundamentalmente descriptivo que pueda ser codificado y agrupado por categorías que representen el contenido explorado acerca de los temas discutidos,

Taylor y Bogdan (1996, citado en Mena & Méndez, 2009) proponen un análisis que se oriente hacia la comprensión a profundidad de la información que surge en el grupo sobre los escenarios y las personas que se estudian, a partir de la transcripción, lectura y elaboración de categorías de los temas que surgieron de la discusión. Para Piñuel (2002) el análisis de contenido debe estar enfocado a lograr el encuentro del sentido latente que se encuentra en las prácticas sociales y cognitivas, mismas que son plasmadas a través de la comunicación.

Por otro lado, Hymes (1976) propone un esquema denominado SPEAKING por las iniciales de sus componentes en inglés, mismos que se presentan a continuación en su idioma original con una descripción, y que se abordarán más adelante en el análisis de los datos:

Setting: Definición de la ocasión en la que se lleva a cabo el grupo.

Participants: Sujetos que conforman el grupo, emisor, receptor, moderador.

Ends: Metas y propósitos a los que se dirige el grupo.

Act sequence: La forma y el contenido del mensaje que se transmite.

Key: Tono de voz con el que se emite el mensaje, emoción.

Instrumentalities: canal que se utiliza para la transmisión del mensaje, verbal o no verbal.

Norms of interaction and interpretation: Normas de interacción e interpretación.

Genre: Tipo de intercambio de comunicación realizado en relación con el contexto. (Méndez, 2004, citado en Mena & Méndez, 2009).

Martín-Baró (1991) propone tres criterios de análisis para los grupos:

-Identidad, lo que es el grupo en sí mismo y cuando se está frente a otros grupos. Es definida en función del grado y el carácter que existe en su formación y organización, así como la consciencia que los sujetos tienen de su propio grupo.

-Poder en las relaciones con otros grupos, la capacidad de relacionarse con otros grupos para trazar objetivos para avanzar a través de la convivencia social.

-Actividad social que desarrolla y su efecto o producto histórico. Esto se refiere a la capacidad de llevar a cabo acciones significativas en determinadas circunstancias.

Los resultados deben ser presentados a modo de informe narrativo que se encuentre organizada conceptualmente, y no de acuerdo a lo expuesto en el grupo de discusión de manera temporal. Morgan (1988 citado en Gil, 1992) recomienda que una tercera parte sea constituida por citas textuales y el resto en contextualizar e interpretar el significado de las citas.

I, Rojas y Torras (2009) desarrollaron una serie de fortalezas y debilidades de los grupos de discusión. Entre las fortalezas se encuentra la utilidad para estimar qué tan variadas son las opiniones y el conocimiento que se tiene con respecto a alguna temática, desarrolla el potencial para expresarse y abre la oportunidad para preguntar y cuestionar con libertad, reflexionar, desacordar, etc. Sobre las debilidades, mencionan que la discusión puede llevar a los participantes a alejarse del tema, el moderador requiere de mucha experiencia para guiar sin manipular la discusión y que es necesario que las personas tengan cierta experiencia sobre este tipo de técnicas para lograr una dinámica equilibrada.

Grupo de discusión piloto:

En la revisión teórica hemos encontrado que resulta conveniente aplicar este tipo de técnica para la evaluación inicial, debido a que es capaz de reflejar la opinión y sentimientos que difícilmente podrían ser obtenidos por otros medios. Esta técnica permite a los participantes dar forma a su postura ante los temas que les concierne trabajar en el grupo, siempre en interacción con los otros. En este caso, la constitución del grupo de discusión se llevó a cabo invitando de manera voluntaria a participar al grupo de 5to cuatrimestre. Decidieron participar 6 personas, conformando un grupo con las siguientes características:

Tamaño del grupo: 6 personas, siendo una cantidad que permite una adecuada comunicación entre los participantes sin tener el riesgo de la subagrupación.

Duración de la reunión: Aproximadamente 60 minutos. Si bien, se cuenta con la autorización para utilizar dos horas clase de los alumnos que suman un total de 100 minutos, se toman en cuenta 20 minutos para la organización previa al inicio del grupo de discusión. En este tiempo se espera a que los integrantes se reúnan, se entregan etiquetas para identificar su nombre y se trabaja sobre la confianza. Además, se deja un margen de 30 minutos al final ante la posibilidad de requerir mayor cantidad de tiempo para dar cierre, de acuerdo a las necesidades de cada grupo. El objetivo es que los participantes puedan asistir al grupo en horario de clases, encontrando

espacios que les permitan organizar sus actividades sin que esto les afecte en el contenido programado por sus docentes.

Composición: En este caso se trabajó con la composición homogénea, de acuerdo con Ibáñez (2009) que menciona que la composición de grupos homogéneos para el reflejo de identidad y heterogéneo para la comunicación de las diferencias. se incluirán sólo alumnos de 1er cuatrimestre y se descarta la inclusión de docentes o administrativos.

Los objetivos del grupo de discusión son los siguientes:

-Analizar el discurso de los universitarios sobre la problemática del ausentismo escolar.

-Identificar las posibles causas de la problemática desde la perspectiva de los principales involucrados.

-Identificar áreas de oportunidad percibidas por los participantes.

Para la aplicación piloto del grupo de discusión se utilizaron las siguientes líneas de investigación, de acuerdo a la teoría sobre ausentismo y las causas referidas con mayor frecuencia (González, 2014)

- Vocación: Causas por las que se decide estudiar la universidad
- Percepción sobre los objetivos y funcionalidad de la educación y de la universidad
- Principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes de universidad.
- Motivos que puede tener un estudiante que decide falta a la universidad
- Relación con los maestros y con otros alumnos y su influencia en el desempeño de los alumnos.
- Relación entre alumnos.
- Relación con la institución
- Posibles soluciones a los problemas planteados.

Se realizó un grupo de discusión piloto para validar las líneas de investigación propuestas para ser implementadas en el futuro como parte de la evaluación inicial del proyecto de investigación sobre ausentismo escolar en la Universidad Politécnica de Apodaca.

Recolección de datos:

Se pidió la participación voluntaria del grupo de 5to cuatrimestre de la carrera de Diseño Industrial de dicha universidad, mismos que se encontraban terminando su horario de clases. Se explicó el objetivo general del grupo de discusión, en qué consistiría su participación y se describieron las condiciones generales en las que se llevaría el grupo, ya que ninguno de ellos había participado antes en una recolección de datos de este tipo. Se ofreció un entremés y se explicó el tiempo aproximado de duración. De 12 alumnos que se encontraban en ese momento dentro del salón de clases 8 eran hombres y 4 mujeres de los cuales aceptaron participar 5 hombres y 1 mujer, todos de

cuatrimestre regular y sin materias en repetición. La composición de la población estudiantil es mayoritariamente de género masculino, y es esta población la que presenta mayor interés en la temática.

El curso del grupo se audio grabó con la previa autorización de los participantes, fue llevado a cabo en un aula que se encontraba sin utilizar, no pertenecía a ese grupo y contaba con luz y temperatura adecuada. Se realizó el encuadre estableciendo 60 minutos como tiempo aproximado de duración y se estableció una definición general de grupo de discusión, llegando a un consenso de reglas sobre los turnos para hablar que consistieron en guardar silencio para escuchar a los demás e indicar cuando se quisiera tomar la palabra, finalmente el grupo decidió poner la regla de silenciar celulares.

Resultados

Categorías:

Se obtuvieron los siguientes resultados, organizados por categorías:

-Vocación:

Los alumnos relacionan la elección de estudiar una universidad con la inserción al mercado laboral, considerando que es importante tomar en cuenta la demanda existente para la selección de determinada carrera. Esta es una situación que se encontró en la teoría y se relaciona con la tecnificación del saber. Freire (2008) afirma que en situaciones en las que tanto el alumno como la universidad dirigen sus esfuerzos a favor de la lógica del mercado se corre el riesgo de dirigir la educación hacia una concepción bancaria, teniendo como resultado relaciones unidireccionales con el fin de transmitir conocimientos, instrumentar aprendizajes y enseñar para el saber hacer.

E2: “Que nosotros como alumnos desarrollemos habilidades que nos va a hacer competentes para las empresas”

E3: “Si no hay demanda, va a ser en vano desarrollar habilidad, porque no va a haber dónde hacer lo que se necesita”

-Prestigio:

Se hace referencia al prestigio de la universidad como uno de los factores a tomar en cuenta de manera general por la población estudiantil. Hacen referencia a la sobrevaloración de algunos planteles por ser privados o famosos y concuerdan en que no es cuestión de años de trabajo, sino de un trabajo en conjunto escuela-alumno. En esta categoría se encuentra la posibilidad de trabajar sobre la formación de identidad, considerando que se trabaja en una Universidad de 5 años de antigüedad. Balduzzi & Egle (2010) mencionan el impacto que tiene el lugar que se ocupa dentro del sistema productivo en la constitución de la identidad profesional, y la definen como un proceso dinámico a través del cual el sujeto es capaz de definirse a sí mismo.

E3: “A veces piensan que por tener ciertos años ya son mejores, pero no”

E2: “El nombre va de la mano (...) pero francamente yo prefiero estar en una universidad donde batallo para aprender algo, que una donde te regalan las cosas. Hay universidades de buen nombre que están quemadas de otras maneras”.

-Percepción sobre los objetivos y funcionalidad de la educación y de la universidad:

Se relaciona la formación universitaria con la formación para la vida, sin embargo, existen situaciones económicas que llevan a las personas a buscar mejores ingresos que en ocasiones son a costa de sacrificar aquello que se disfruta hacer. Se valora la universidad en función del título universitario y su utilidad para tener acceso a empleos.

E4: “La educación te prepara para el mundo real (...) te topas con que se batalla mucho, por ejemplo, estás de técnico, y ves que aunque tengas una preparación necesito más. No por amor al dinero sino porque si tienes una familia necesitas más dinero”.

E3: “Te prepara mentalmente para estar consciente de lo que te espera, por ejemplo en un trabajo, que tienes un proyecto de un día para otro. Trabajar bajo presión”.

E5: “La idea de superarse sirve en el ámbito laboral. A veces uno está preparado, tiene los conocimientos. Varios chavos que salieron conmigo trabajaban pero no tenían el título, y por eso no ascendían de puesto”.

-Principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes de universidad:

Se enlista una serie de problemáticas con respecto al factor económico, traslados y gastos que aún con beca resultan difíciles para los estudiantes. Se hace mención de embarazos y situaciones familiares que no se encuentran al alcance de los estudiantes. Posteriormente se menciona la actitud del profesor y se introduce el concepto de frustración, ligado a la motivación.

E 5: “A veces si te afecta la actitud del profesor. La materia puede estar muy interesante pero a veces el profesor hace que su forma de ser haga que no parezca interesante, o que sea más la presión que lo que quieres aprender”

E6: “Cuestiones de la casa por las que ya no puedan asistir, enfermedad, falta de dinero, aquí está retirado”

E2: “Yo pienso que la frustración del alumno, que me gusta pero ya no puedo. Que se rindan, que se le complique, que diga me gusta la carrera pero cómo le hago. Te gusta pero no la armas”.

-Ambiente escolar (relaciones alumnos-docentes-institución):

Existen prejuicios al momento de entablar relaciones con otros sujetos, desconocidos. Se percibe incomodidad al lidiar con figuras de autoridad y dificultades para comunicarse al momento de exponer sus necesidades. Se tiene la creencia de que no se obtendrá apoyo, no serán escuchados.

E2 (con respecto a la relación alumno-institución): “Yo digo que es poca, estoy acostumbrado de niño a ‘no te acerques a la dirección’ llegando y tienes miedo. Vas llegando y dices “no porque a lo mejor me van a rechazar, mi comentario no interesa. Yo pienso que no es bueno pero les pasa a los alumnos.

E5: “Necesitas quien te vaya acercando, porque hay personas que tienen ese algo que sientes que te van a rechazar. Si los ves más amables te vas acercando”.

Además consideran que los docentes presentan opiniones generalizadas sobre los estudiantes, percibiendo que se pierde la oportunidad de ganarse un lugar por méritos propios, existiendo la misma problemática en el sentido inverso (alumnos hacia docentes).

- E5: “Los maestros generalizan a los alumnos, se comportan de una manera general. No conocen o no se fija realmente en el alumno. Depende del grupo como el maestro se dirige al alumno. Si piensa que todos son desastrosos o no ponen atención, no va a dejar que los alumnos se acerquen”.

E1: “Ya conocemos, docentes, maestros. Ya sabemos cómo son.”

E3: “Rechazo... por ejemplo el decir ‘para qué lo hago, sé que no van a tomar en cuenta mi comentario’”

-Tipos de apoyo que un estudiante necesita:

Se hace referencia a distintos grupos que se encuentran en relación con los estudiantes, tomando en cuenta a los otros alumnos, los docentes y la familia.

Uno de los conceptos recurrentes dentro del grupo fue la confianza, en este caso se habló de la posibilidad de acercarse a los docentes para buscar un apoyo o un consejo, sin embargo, no se hizo referencia al programa de tutorías, sino que se expuso que es conveniente acercarse a aquel docente que presente ciertas actitudes. Al preguntar sobre las actitudes, enlistan entre otras, el hecho de prestarse a escucharlos, permitir opiniones personales en clase, bromear y “ser buenos maestros”.

E5: Apoyo de docentes: “Llegue a ver que compañeros se sentían mal, problemas en su casa, a veces no tienen la confianza de ir con sus padres. Se acercaban con un maestro, al ver sus actitudes si te da confianza. Se acercó con un docente, le dio consejos y si funciona”.

E1: Apoyo de compañeros: “Cuando tienen compañeros pero no se sienten integrados, se sienten excluidos”.

-Factores que se han conjugado para que sigan estudiando:

Las relaciones sociales que se desarrollan en la institución influyen para su permanencia. Los alumnos valoran los aspectos humanos desde los que pueden reflexionar, escuchar y ser escuchados.

E3: “Estuve en la preparatoria en un curso, después de un apoyo económico, nos citaban una vez ahí a las instalaciones y nos hizo visualizar otra forma de ver la vida. Nos hablaron de carrera, a dónde queremos llegar, valores. Me hizo visualizar de otra forma. Yo en la prepa nada más pensaba en llegar hasta ahí. Me hizo reflexionar y querer superarme”.

E1: “Las becas, te refuerzan mucho para seguir estudiando”

E4: “Encontrar un grupo de personas con las mismas ideas, si te encuentras con un grupo afuera que no les importa la educación se te van a pegar esas ideas”.

-Posibles soluciones a los problemas planteados:

Los alumnos proponen fomentar la socialización entre alumnos-docente y entre alumnos de distintas carreras. Esta propuesta puede relacionarse con la necesidad percibida para la construcción de su identidad, misma que, de acuerdo con Martín (1992) se constituye a través de la identidad conferida por los demás miembros del grupo. Por otro lado, los lazos de confianza son una base para el desarrollo de las relaciones de respeto entre alumnos y docentes. Se reconoce la diversidad de los docentes de manera personal y se mencionan aspectos de la interacción de los docentes que perciben como apoyo para su formación integral.

E3: “No limitarse a lo de clases, de vez en cuando dedicarle un tiempo a conocer a los maestros. Nos ayudaría más a relacionarnos”.

E2: “La convivencia si funciona, tuvimos profesores así, en una ocasión una profe dijo, ‘vamos a tener un convivio’. Otro profesor, al final del curso decía, vamos a juntar dinero y al final todo esto es dinero de ustedes, nadie se lo va a robar y se va a juntar tanto. Al final se hacía una convivencia, influenciaba el respeto y la confianza en nosotros. Te contaban experiencias que tenían ellos”.

E6: “Actividades que incluyan a aeronáutica, sistemas. Muchos le hablan a personas de aeronáutica, sistemas. Te limitas a conocer a los que ya conoces, falta que nos conozcamos entre las carreras”.

E6: “Juntan a los que saben, sacan a los que no saben, cuando lo que se necesita es que los que no saben aprendan contigo y a lo mejor hasta pueden aportar algo que tú no sabes”

Análisis de la dinámica de grupo:

Taylor y Bogdan (1996, citados en Mena, 2009) proponen un análisis de la dinámica de grupo que se oriente hacia una comprensión profunda de las personas y los escenarios que se busca conocer. De acuerdo con estos autores, es importante identificar los enunciados voluntarios de aquellos dirigidos por

el moderador, así como la identificación de datos directos e indirectos desde la interpretación del investigador.

De acuerdo con el esquema SPEAKING que propone Hymes (1976) para el análisis de los grupos de discusión, se obtuvieron los siguientes resultados:

Setting: El grupo se llevó a cabo en un aula, espacio que resulta familiar para los alumnos. Se observó confianza y disposición para participar desde el momento de la invitación a participar, ya que los alumnos se encontraban terminando sus clases y decidieron dedicar tiempo fuera de su horario de clase para esta actividad a la que nombraron “actividad extra”.

Participants: Participaron 6 alumnos de un mismo grupo y un moderador. La relación entre los participantes fue de respeto a las normas establecidas desde el inicio en las que se acordó tomar turnos para el diálogo y se habló sobre el compromiso de mantener confidencialidad en lo discutido.

Ends: Los objetivos planteados fueron de investigación, dirigidos a conocer su opinión con respecto al tema de ausentismo escolar, sus causas y sus consecuencias. Sin embargo, los sujetos lo percibieron como un espacio para hablar de aquellas cosas que los incomodan en el transcurrir cotidiano de la universidad.

Act sequence: Aun cuando se comenzó hablando de manera impersonal de la problemática de ausentismo, los sujetos comenzaron a expresar experiencias personales relacionadas a los temas tratados y a mostrar empatía por las circunstancias expuestas por los demás. Finalmente, las aportaciones fueron expresadas en primera persona, se reconoció como propia la problemática. Puiggrós (2000) señala que es necesario que los sujetos implicados en las problemáticas educativas creen que existe una necesidad y se llegue a un consenso para que las políticas, experiencias educativas y proyectos tengan viabilidad, por lo cual, resulta relevante que los sujetos haya logrado involucrarse.

Key: El tono de voz de los sujetos se mantuvo constante, reflejando seriedad en sus expresiones y no se recurrió al sarcasmo ni a bromas que pudieran modificar el significado literal de las palabras. Los momentos en los que el tono de voz cambió coincidieron con los momentos en los que se habló de la impotencia de no sentirse escuchados o tomados en cuenta con las figuras de autoridad.

Instrumentalities: La comunicación desarrollada por los integrantes del grupo fue principalmente verbal, utilizando lenguaje coloquial en su mayoría. Todos los sujetos permanecieron en el mismo canal de conversación, sin problemas para la comprensión del mensaje ni necesidad de repetir la información.

Norms of interaction: Se entablaron reglas básicas para el funcionamiento del grupo al inicio con respecto a los turnos para hablar,

mismas que no fueron transgredidas en ningún momento del grupo. Esto nos habla de la capacidad de los sujetos para adaptarse a las normas impuestas desde el exterior y de la autorregulación para conseguir el logro de sus objetivos.

Genere: Se utilizó un discurso dirigido a la exposición de opiniones y experiencias propias para lograr la comprensión del tema propuesto.

Por otra parte, siguiendo la propuesta para el análisis de la dinámica grupal de Martín-Baró (1991) seguiremos tres criterios: identidad, poder y actividad social.

-Identidad:

El grupo se encuentra construyendo su identidad, encontrando elementos al interior de este y manteniéndose al margen de las relaciones con las figuras de autoridad.

La identidad es construida a partir de sub grupos conformados por integrantes que comparten las mismas características, dejando fuera a aquellos que piensen o se desempeñen de manera diferente. Esto se lleva a cabo de manera inconsciente y surge en el discurso del grupo a partir del planteamiento de la necesidad de integración de personas que piensen de forma distinta a ellos para enriquecer su visión. Por otro lado, se encuentran buscando figuras de identificación para constituir lo que Balduzzi & Egle (2010) denominan identidad profesional.

-Poder:

Tienen dificultades para relacionarse con figuras de autoridad, existen prejuicios que los mantienen al margen en las relaciones verticales. De acuerdo con Martín Criado (1992)

Las cosas son distintas si hablamos de las relaciones horizontales, ya que logran comunicarse, trabajar en equipo y tener empatía aún con aquellos que no conocen, incluso al solicitar actividades que fomenten este tipo de relaciones entre carreras. Plantean como su objetivo principal estudiar, y reconocen que ese es el motivo que los mantiene unidos.

-Actividad social:

Martín Criado (1992) menciona el discurso como una práctica del sujeto, desde el que se interacciona a través de la palabra siendo esta la representante de su propia imagen, por lo tanto, no se desarrolla un discurso auténtico del sujeto. Los integrantes del grupo se encuentran desmotivados con respecto a las relaciones sociales, aun cuando externalizan ciertas necesidades de comunicación y reconocimiento, tienden a permanecer sin intentar entablar relaciones con otros compañeros, docentes o administrativos. Estas situaciones de distanciamiento y de cohesión en grupos pequeños podrían estar relacionadas con la construcción de identidad y las dificultades de los sujetos para identificarse con grupos más grandes.

Los sujetos logran dentro del grupo de discusión exponer experiencias de vida que sustentan la opinión que externalan, se construyó una sola concepción de la problemática aun cuando las experiencias son diversas. En el caso de este grupo, la confianza y apertura para expresar ideas tiene como requisito la existencia de relaciones horizontales que les permitan evadir el temor de ser observados por figuras de autoridad.

Conclusiones

Dentro de los resultados del grupo piloto se pueden enumerar los siguientes hallazgos:

-Los sujetos manifiestan una necesidad de crear vínculos dentro de la universidad que no se limiten a la transmisión del conocimiento, que involucren de manera personal a los alumnos y docentes sin transgredir los límites de la ética universitaria, para poder asegurar que los alumnos que presenten problemáticas van a buscar una vía de comunicación para obtener el apoyo de otros agentes de la comunidad educativa.

-Se expone una necesidad de que la universidad aumente la oferta extra curricular, refiriéndose a cursos complementarios y actividades recreativas entre alumnos de diferentes carreras, docentes y administrativos.

-Se presentan dificultades para crear relaciones de confianza de manera vertical, particularmente con las figuras de autoridad a nivel administrativo.

-Los sujetos perciben la problemática del ausentismo como algo cercano a ellos, y aunque lo relacionan con múltiples causas, manifiestan que es decisión personal continuar estudiando o no. Identifican fuentes de apoyo económico y moral en distintas instancias para dar solución a sus problemáticas.

Con estos hallazgos, podemos proponer como principal línea de intervención para la problemática del ausentismo escolar el fortalecimiento de las relaciones sociales entre los agentes de la comunidad universitaria, a través de la creación de proyectos que involucren a distintos niveles jerárquicos de la institución. Con esto puede impactarse en la reducción de barreras en la comunicación y el fortalecimiento de la identidad universitaria.

Las problemáticas educativas se encuentran relacionadas a múltiples factores y pueden ser analizadas para su intervención desde el enfoque cuantitativo o cualitativo. En su mayoría, las investigaciones dirigidas a la problemática del ausentismo y el abandono escolar utilizan un análisis cuantitativo que brinda una perspectiva descriptiva de la población que abandona sus estudios o bien, institucional, a partir de listas de asistencia, cifras de deserción escolar y eficiencia terminal. Si bien, la problemática se encuentra inscrita en un entorno institucional, se descuida la perspectiva del usuario de la prestación educativa: el alumno. Por esta razón encontramos

pertinente utilizar los grupos de discusión como herramienta para obtener una evaluación inicial que nos permita detectar las principales necesidades, al ser una herramienta para la recolección de datos que logra reflejar la opinión, emociones y necesidades de la población universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Balduzzi, M. (2009) Procesos de atribución y autopercepción en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 12 (1) 89-116.
- Cabrera, P., Galán, E. (2002) Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica* (14). 87-97.
- Canales, M., Binimelis, A. (1994) El grupo de discusión. *Revista de sociología*. Vol. 9(1) 109-119. DOI 10.5354/0719-529X.1994.27647
- Freire, P. (2015) *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI
- Gil, J. (1992) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Vol. 10(11). 199-214
- González, M. (2014) Ausentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Vol 12(2). 5-27
- Hymes, D. (1976). *On Communicative Competence*. En Pride, J. B., y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics Selected readings*. Londres: Penguin Books.
- Ibáñez, J. (2002) Más allá de la Sociología, el grupo de discusión. España: Siglo XXI editores.
- I, P., Rojas, J., Torras, M. (2009) *Dinámica de grupos*. España: Universidad de Cataluña.
- Ibáñez, J. (2005) Más allá de la sociología, el grupo de discusión: teoría y crítica. España: Siglo XXI
- Martín-Baró, I. (1991). *Sistema, Grupo y Poder*. *Psicología desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín, E. (1997) El Grupo de Discusión como Situación Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No. 79(1). 81-112.
- Mena, A., Méndez, J. (2009) La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. *Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Vol. 49 (3).
- Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15(1), 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/accionpe>.

- Picardo, O. (2005) Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. El Salvador: Centro de Investigación Educativa.
- Piñuel, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística. Vol 3(1). 1-42
- Puiggrós, A. (2000) Educación neoliberal y alternativas. En Buenfil, R. (Ed.) En los márgenes de la educación: México a finales de milenio (pp. 113-128). México: Plaza y Valdez.
- Saavedra, M. (2008) Diccionario de pedagogía. México: Pax.

Construcción de un Nuevo Paradigma en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje: Influencia de las Tecnologías de Información y la Comunicación.

*Miguel Ángel Iglesias Cantú*¹¹⁸

*Lydia del Carmen Ávila Zárate*¹¹⁹

*Liliana Mercedes Aguilar Alemán*¹²⁰

Nosotros somos no sólo lo que leemos, sino cómo lo leemos

Maryanne Wolf

Resumen

En la Sociedad Globalizada en la que vivimos estamos inmersos en un acceso casi ilimitado a la información. En todo momento se recibe y procesa información y la construcción del conocimiento está cambiando a una velocidad exponencial. El conocimiento no se da ya solamente en la academia o en el ámbito universitario, pues existe una sociedad virtual formada por usuarios de la red Web o Internet que están contribuyendo también a su formación.

Esta evolución se refiere a la transición de una galaxia Gutenberg a la de Marconi (de la imprenta a la radio). Este cambio también involucra a docentes, estudiantes, autoridades educativas, los cuales en forma conjunta con la sociedad de la que forman parte, son influidos por la presencia y uso de la tecnología para comunicarse, aprender y enseñar. Ello ha implicado que los estudiantes modifiquen su forma de aprender y de estudiar, que los docentes realicen cambios en su manera de enseñar dada la aparición de nuevos instrumentos tecnológicos como son las plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje y el uso de las instituciones universitarias, cada vez con mayor fuerza y énfasis de cursos en línea abiertos y masivos de enseñanza, llamados por sus siglas en inglés MOOC's (los MOOC).

Se ha dado un cambio en la manera de ver a las Tecnologías de la Información (las TIC) ahora los móviles ya no se ven solamente como un medio de diversión sino como un instrumento para enseñar y/o aprender. Los docentes enfrentan además una difícil tarea: "humanizar" la enseñanza virtual y hacer que el estudiante se sienta acompañado y apoyado por un instrumento virtual de manera que el diseño de los instrumentos virtuales para enseñar aprender y evaluar cobra una importancia inusitada en estos tiempos globales.

Palabras clave: enseñanza virtual, plataformas virtuales, ciudadano digital, los MOOC.

¹¹⁸ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹¹⁹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹²⁰ Universidad Autónoma de Nuevo León.

Introducción

Se ha hablado mucho en esta época moderna y globalizada de la Educación y de la manera en que ocurre. Al hablar de ella se estudia un proceso dinámico y cambiante que ha experimentado cambios históricos y que implícitamente abarca otros conceptos como son el aprendizaje y la generación del conocimiento. Es conveniente analizar los cambios y los factores que han influido en ello.

Uno de los factores que han influido en la Educación y su paradigma, han sido las invenciones de cosas nuevas. Se entenderá como tal la definición del sociólogo estadounidense Thomas Kuhn (1962) quien la usa para referirse a los cambios que se van dando en el campo del conocimiento científico, artístico y educativo como si la aceptación de un nuevo concepto sea una moda, llegando a imponerse como una tendencia y ganando cada vez una mayor aceptación entre pares o colegas.

Otro factor a considerar es el concepto de cultura entendiendo por cultura la parte del medio ambiente hecha por el hombre (Herskovits, 1952), y se puede considerar así como un sinónimo de cultura y es entonces en que podremos acceder al concepto de la tecnología y a las Tecnologías de la Información (las TIC). Al hablar de cultura no se habla de algo reducible a un conjunto de prácticas sociales sino que debe analizar su transmisión. Entonces se habla de los llamados Medios de Comunicación (MC), cuya evolución a través de la historia ha tenido cambios, primero fue la comunicación oral, luego la escrita, después la imprenta con Gutenberg, después la revolución industrial, la aparición de los barcos de vapor y la locomotora, el avión etc... hasta la actualidad la red WEB 2.0

Una vez establecido que la trasmisión del conocimiento va de la mano con el desarrollo de la tecnología, se puede pensar de acuerdo a Marshall McLuhan (1985) que se debe Humanizar las máquinas y no robotizar a los hombres

Partiendo de la definición de Wiley (como se citó en Zapata-Ros, 2012, p.6) “Masive Open Online Courses: MOOC es un término que viola todas sus letras menos una. Muchos de los cursos son importantes pero no están son de libre acceso”. Otros cursos están abiertos pero no son masivos, muchos se esfuerzan por no ser cursos, pues se carece del elemento evaluador, pero todos poseen una característica: son en línea.

Zapata-Ros (2012) menciona que es necesario pensar en el conocimiento como algo y entonces estimar la calidad, impacto y alcance de sus consecuencias y eso se aprecia sólo después de que se produce.

Los factores que propician su producción como son: la educación y la circulación del conocimiento existente previamente, han de ser considerados con sistemas de evaluación distintos al de otras mercancías, es decir la evaluación tiene una connotación formativa y no exclusivamente final.

No hay que olvidar que el impacto de los MOOC se potencializa en forma directa, en tanto que los actores del proceso educativo: estudiantes, profesores, autoridades educativas construyan su propios PLE. Nuestro papel como docentes de la educación sería doble, en primer lugar deberíamos conjuntar la construcción de nuestro PLE con el de nuestros estudiantes y ello influirá directamente en su aprendizaje y por ende en la generación de su conocimiento y competencias. Este aprendizaje variará de acuerdo a las características de cada individuo Así Siemmens (como se citó en Zapata-Ros, 2012, p. 6) quien al mencionar que en el cMOOC-Siemmens se propone el programa LAK12 pues dice:

No espere poder leer y ver todo. Incluso nosotros los facilitadores, no podemos hacerlo. En cambio lo que se hace es seleccionar y elegir el contenido que vea interesante y adecuado para usted. Si le parece demasiado complicado, no lo lea. Si lo ve aburrido, pase al orden del día. “los resultados del aprendizaje, por lo tanto, serán diferentes para cada persona”.

Esto hace que en la actividad de formación no sea fácilmente evaluable el aprendizaje y por lo mismo el diseño instruccional. Además del xMOOC ya mencionado tenemos el *x Online Introduction to Artificial Intelligence (based on Stanford CS221)*. La metodología docente para evaluar, se realiza a través de exámenes de respuesta múltiple. Siendo las principales

- Video Lecciones: son conferencias de video y constituyen el método principal para comunicar los contenidos de clase
- Cuestionarios en línea: habrá pruebas en línea que le permitan demostrar su conocimiento de los temas
- Tareas: estarán disponible toda la semana y se tendrán que completar las preguntas en la semana en que estan disponibles
- Exámenes: se diferencian de las tareas en que en estas se revisa el conocimiento recién aprendido, mientras que en los exámenes se pueden revisar todos lo temas enseñados en clase.
- Preguntas a los profesores. Se podrán plantear preguntas a los profesores sobre temas relevantes a la unidad de aprendizaje.

Construcción de un nuevo paradigma en la Educación

Toda invención humana ha tenido profundos cambios en la sociedad Humana y en su comportamiento como lo señala Nicholas Carr (2008) en su artículo: *Is Google Making Us Stupid?* en donde indica varios efectos y cambios que se han producido:

- La invención de la Escritura: Sócrates, señala Platón en sus diálogos de la academia, se quejaba de que el ser humano iba a perder la capacidad de memorizar.

- La invención de la Imprenta: Gutenberg puso a disposición de la gente el conocimiento almacenado por siglos en los libros y concentro en las academias pero este se concentró en las universidades
- La invención de las ondas de radio: Marconi desarrolló e inventó la telegrafía sin hilos, que sería la piedra fundamental para el desarrollo de la red Web llamada Internet ya que a través de ella se realiza un cambio en la generación, apropiación y depósito del conocimiento. Este ya no se encuentra solo en el ámbito universitario y académicos sino en la Red Web.

Esto nos lo podría ejemplificar la transición de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Marconi en la que surge la realidad inmediata de la imagen sin dar tiempo a la reflexión, por lo mismo tanta información puede constituirse en un obstáculo para la apropiación del conocimiento y para su aplicación en la realidad.

Papeles a desempeñar por los actores del Proceso Educativo

En el proceso de enseñanza-aprendizaje moderno sería muy útil, la construcción por parte de los dos principales actores del mismo (el docente y el alumno) de un Ambiente Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment conocido en adelante como PLE). Como concepto de PLE deberemos entender que no es tanto un concepto informático sino la forma de enseñar o aprender por parte de los actores en un proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el uso de la Internet, este concepto lo utilizan (Atwell, 2007; Waters, 2008; Downes, 2010).

En esta línea de pensamiento se entiende a los PLE como una idea pedagógica o una práctica a utilizar para aprender o enseñar. Esto nos llevaría a determinar cuáles serían las partes a desarrollar por docentes y alumnos para participar activa y productivamente en enseñar y/o aprender. Como partes importantes estarían: 1) Las herramientas y estructuras para leer y para obtener información; 2) Las herramientas y estrategias para reflexionar y comunicar lo que escribo, comento, publico, etc...; y 3) Las estrategias que utilizo para interactuar con otras personas. Ver tabla No. 1.

1	Dónde acceder a la información
2	Dónde modificar la información
3	Dónde relacionarme con otros

Fuente: Adell et el al "Los entornos personales de aprendizaje, 2010)

Reflexión necesaria sobre impacto del Internet sobre el Conocimiento

Es conveniente en este momento reflexionar sobre la manera actual en que se realiza el aprendizaje, lo hacemos a diario en numerosos contextos y de muy diversas fuentes. Los entornos en los que nosotros aprendemos han cambiado enormemente en los últimos 40 o 50 años y las fuentes que alimentan el qué, el dónde y el cómo relacionarme para obtener la información necesaria para adquirir el conocimiento. La red web Internet constituye para muchos el “lugar” en donde se dan y se conjugan las tres partes fundamentales para construir su PLE.

Las características para manejar y acceder a la información han sufrido una variación de acuerdo a diversos autores como Adell, 1997 y 2004; Prendes y Castañeda, 2006; Castañeda y Gutiérrez, 2010. Se ha cambiado de un modelo de acceso a la información de tipo “broadcast ” proporcionado por libros, periódicos, radio, televisión etc... a uno caracterizado por el uso indiscriminado de la información por el usuario en el cual predomina la creación, la mezcla, la difusión y el intercambio de información para la adquisición del conocimiento. Ya no se tiene a las fuentes tradicionales como proveedoras del conocimiento sino que aparecen nuevas tendencias que forman una “nueva” web en la que la participación constituye una plataforma que facilita el aprendizaje. Mencionaríamos entonces como características de ella: el diseño centrado en el usuario, la arquitectura del aprendizaje basada en servicios y el intercambio de “masas” o bloques de información.

Desde el “boom” del Internet hablando en una forma general hasta la innovación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (las TIC) , con la facilidad que suponen las tablets, laptops, smartphones etc.. para facilitar la adquisición del conocimiento por parte del consumidor de información que pasa de ser solo un consumidor a un productor de información, información que al intercambiar, en la red Web 2.0 lo hace en forma “mejorada” e interactuando con sus pares o con los usuarios a través de blogs o sitios de internet que se convierten en un nuevo depósito virtual de conocimientos, pudiendo ser llamados “repositorios virtuales”.

Las llamadas PLE pueden usarse y de hecho se hacen para constituir las llamadas Redes Personales de Aprendizaje (Tobin, 1998; Waters ,2008) o Personal Learning Network (en adelante PLN), pudiendo encontrar varios tipos de redes, por el tipo de servicio que proporcionan:

- Por los objetos de información intercambiados

En este tipo de red los usuarios intercambian objetos de información en sitios como YouTube, Slideshare, Flickr, etc... y el interés se encuentra en aprender o usar dichos objetos.

- Por el lugar de ocurrencia

En este tipo de red los usuarios intercambian lo que hacen y aprenden por fuera de la red y se basa en el supuesto de que puedo aprender de lo que están haciendo los demás y ello constituirá un aumento de mis conocimientos para solucionar problemas o tomar decisiones. Ejemplos de esto lo constituyen el Delicious, Diigo, Friendfeed o Twitter.

- Por el establecimiento de relaciones

Son aquellas que sirven para establecer relaciones entre las personas que interactúan con otras personas y el aprendizaje viene a ser el resultado de un intercambio de información entre ellas como se da en Facebook, LinkedIn, etc...

Retos ante los PLE

Nos encontramos ante una disyuntiva entre dos corrientes del paradigma educativo moderno por un lado la que afirma que existen aspectos incompatibles entre la sociedad que aprende con tecnologías, pudiendo mencionar a Collins y Halveston (2010) y la sociedad que aprende exclusivamente con los medios tradicionales de la academia, la que hace énfasis en la igualdad del aprendizaje para todos y no toma en cuenta la necesidad de la personalización. La noción del docente como fuente única del conocimiento llega a ser cuestionada en esta época actual y algo muy importante un cambio en el paradigma de trabajo con el docente.

Aparece el enfoque de *flipped classrom*, que fue un término usado por Bergamann y Sams (2012) haciendo énfasis en que en el aula solo deberán hacerse las actividades guiadas por el maestro y las demás actividades de evaluación deberán ser hechas por el alumno en su casa haciendo énfasis en el autoaprendizaje del mismo en base a tutoriales y realizándose la evaluación por el maestro en línea y basada en rubricas claras y precisas para cada actividad a evaluar. Estas rubricas se colocaran en las plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje como Nexus.

Ante esta nueva situación que la constituyen los PLE los actores principales: docentes y alumnos enfrentan varios desafíos y retos. Uno de ellos será utilizar las herramientas para enseñar (docentes) en una forma divertida para el estudiante y que él lo logre visualizar como un medio para aprender. Este es un nuevo reto para ambos: un nativo no digital (docente) y un nativo digital (alumno) los cuales se enfrentan a la inercia que los lleva su contexto. El docente por un lado su forma de aprendizaje es más reflexiva y para el otro Google lo lleva a leer y buscar adquirir conocimiento inmediato casi instantáneo, para ello necesita de acuerdo a Carr (2008) necesita actualiza su computadora vieja y obsoleta que es el cerebro.

Nos referiremos en este caso a la relación entre docente y alumno para construir ambos su PLE y para ello se utilizó la plataforma Nexus de la UANL en la unidad de aprendizaje llamada Aplicación de las Tecnologías de la Información que busca desarrollar en los alumnos las competencias y/o habilidades para aplicar las TIC en la resolución de problemas académicos y prepararlos para utilizar en su vida profesional, una vez que egresen.

Durante el primer semestre del 2015, se impartió la unidad de aprendizaje de Aplicación de las Tecnologías de la Información (ATI), y dentro del contexto descrito anteriormente se diseñó el curso de tal manera que el programa de la unidad se colocó en la PLE de la UANL conocida como NEXUS, ahí mismo y formando parte fundamental de curso comenzó la primera clase presencial con la explicación de las actividades a realizar durante el semestre. Indicando en un archivo llamado Evidencias a Evaluar, las rúbricas de cada una de ellas clasificadas por Fases y un Producto Integrador.

En estas evidencias se indicaba claramente al estudiante la forma en que se le evaluaría durante el semestre y las cuales se realizaron durante las clases presenciales, pudiendo el alumno dar los toques finales en su casa. Considerando el proceso tradicional de enseñanza aprendizaje, hay que modificar las actividades que habitualmente se hacían exclusivamente en el aula vinculándolas y trasladándolas a un espacio fuera de la academia, los estudiantes miembros de la comunidad virtual, es comúnmente llamada *flipped classroom*.

Mediante la comunidad virtual creada en NEXUS se trasladan fuera del aula los programas y los aspectos que el estudiante puede repasar o revisar en su casa y a los cuales tiene acceso en la comunidad virtual y se deja para el aula, la realización de aquellas actividades a través de las cuales y mediante su elaboración en el aula, bajo la supervisión del maestro, potencializarán en él, su desarrollo de competencias.

En este caso como el conocimiento a adquirir se busca que sea más firme y que los estudiantes adquirieran una mayor competencia utilice una herramienta tecnológica, la aplicación llamada Mindomo ya que mediante un video tutorial me permitía ver el mapa conceptual en línea y estudiarlo sin problema. Se exploró también otra herramienta el Lucidchart y apreciar que tiene diferentes maneras y patrones para realizar los mapas mentales y conceptuales, aunque en su origen se concentraba en los diagramas de flujo.

Pienso que cualquiera de las dos puede resultar adecuada, la que se utilice, también dependerá del usuario. A veces Mindomo es difícil de dominar y adquirir la competencia, la clave para mí fue cuando pude establecer el concepto de mapa mental y del conceptual, para así proceder en consecuencia. Al término de mayo los hallazgos encontrados en el rendimiento del estudiante al utilizar esta metodología fueron los siguientes:

Promedio de alumnos por grupo: Enero- Junio 2015

Grupo	Promedio	Días sin clase	PIA en el límite
2 A	90.87	1	5
2 B	90.26	3	4
2 C	88.06	0	7

Fuente: Estadísticas propias derivadas de las docencia Enero-Junio 2015

Contrariamente a lo se esperaría en un curso tradicional en el que no se utilice el enfoque de *flipped classroom*, los días sin clase afectarían a la docencia reflejándose en un menor rendimiento escolar pero en este caso, los grupos con mayor promedio fueron los que tuvieron uno o tres días festivos o sin clase.

Construcción del PLE

En el proceso de estructuración del PLE del docente mi experiencia en el uso de Nexus durante seis años, como creación de un ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje ha pasado por varias etapas y la migración no ha sido fácil pues ha implicado varios cambios y el diseño de herramientas didácticas y/o pedagógicas que ha implicado esfuerzos y un proceso creativo e innovador.

El paso a seguir dependerá del nivel de conocimiento previo del alumno sobre el tema a enseñar, para ello se podrá realiza una sesión inicial para darse una idea del nivel de conocimiento que tenga el alumno Este concepto lo desarrolló David Ausbel en la década de los sesenta en sus planteamientos teóricos sobre la Psicología del Aprendizaje. En un mapa conceptual se busca representar principalmente los vínculos entre conceptos, mediante líneas que los vinculan y que mediante palabras asociadas se encargan de indicar la relación entre los conceptos, resumiendo los conceptos más importantes del tema del Mapa, e indicando una jerarquía. **Un mapa mental** es una herramienta que representa de una manera cierta idea que se plasma a través de un esquema o dibujo. En este dibujo se elabora un diagrama con la relación entre la idea principal y los conceptos relacionados. Se requiere para que eso suceda que: la idea principal que es el pilar central, que los temas principales emanen del anterior, que las imágenes acompañen a los temas principales, que los temas secundarios acompañen a los principales y que todos se coloquen en un diagrama que los relacione.

Su principal promotor es el inglés Tony Buzan (2004) quien menciona que las imágenes crean enlaces sinápticos que facilitan el aprendizaje y por ende el conocimiento de las personas o aprendices.

Pienso que el nivel de competencias que esté buscando como docente al enseñar en línea, determinará la herramienta a utilizar. Es decir, si busco un

aprendizaje para principiantes o introductorio para personas que no saben nada del tema o problema que se busca aprehender, entonces me conviene usar el **mapa mental**, pues alrededor de una idea principal indico los temas secundarios que quiero obtener en el curso, utilizando y apoyándome en imágenes.

Si lo que estoy buscando es un nivel de conocimiento más profundo, por ejemplo a nivel de maestría o doctorado entonces me sería más útil el **mapa conceptual** pues me indicaría el tema principal, su concepto, y mediante una jerarquía, determinada por palabras claves, establecería la relación con el concepto subordinado. Si eso se profundiza entonces el conocimiento y el aprendizaje que se lograrían a través de la apropiación del conocimiento serían mayores.

Se ha mencionado hasta este momento la construcción del docente y el estudiante de sus PLE, pero no se ha visto la problemática de las autoridades educativas. Esta pregunta puede ser contestarla con base en la participación de los autores de este artículo en el X Coloquio Internacional de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano celebrado en Monterrey, N. L., los días 21 y 22 de Agosto de 2014.

“No menos importante es el rol desempeñado por este actor dentro del proceso educativo, pues de la rapidez y eficiencia que actúe y se capacite facilitará u obstaculizará la posibilidad a los otros actores: docentes y estudiantes de optimizar su enseñanza y/o aprendizaje.”

El proceso de enseñanza del maestro puede ser obstaculizado por diversas disposiciones administrativas que impidan al estudiante el uso temporal de la plataforma virtual de aprendizaje Nexus¹²¹ si él tiene un adeudo pendiente con la institución educativa o bien que éste se retrase en los trámites de ingreso y por lo mismo no tenga acceso al uso de esta tecnología. En realidad estamos nombrándolo sistema educativo pero como los sistemas los administran los seres humanos, cuando fallan las personas, representan lo que se les dice a los estudiantes de computación cuando inician: si uno introduce **basura** a la computadora eso será lo que resulte como su producto y serán entonces los encargados del sistema escolar, que manejen la tecnología o el sistema educativo, los que con su **disposiciones administrativas** puedan llevar al fracaso el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución que use la tecnología como una estrategia didáctica virtual de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un peligro importante para este actor del proceso educativo se da con la aparición del Internet en sus dos versiones o enfoques web 1.0 y 2.0. El internet 1.0 representa la red tradicional que producía información en un solo sentido del productor al consumidor, que daba la posibilidad a las autoridades

¹²¹ Nexus: Plataforma virtual de enseñanza aprendizaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León

de enviar información al estudiante y/o profesor quienes la consumían y procesaban., produciendo una respuesta que enviaban vía la red. Si se pudiera hablar de un lugar, de forma metafórica, del lugar en donde se encuentra el conocimiento, se le ubica tradicionalmente en la Academia o en la Universidad pero con la aparición de la red web 2.0, el lugar del conocimiento cambia y alterna entre sitios tradicionales y nuevos lugares.

Empezamos a encontrar nuevas formas y tipos de conocimiento generados en las llamadas redes sociales que producen un sin número de elementos que forman y constituyen una nueva fuente generadora de conocimiento. La cual muchas veces no es confiable, pero que tiene que ser analizada e incorporado, lo que sea confiable a los nuevos paradigmas del conocimiento, a través de pares o de la academia y ser incorporado en nuevos sitios, depositarios de hallazgos de objetos de aprendizaje, que se llaman académicamente **repositorios**, en donde diversas instituciones los han colocado y puesto a disposición de la

- *comunidad educativa internacional.* Como ejemplo de este tipo de nuevas herramientas está el Repositorio Institucional de la UANL existente en la red web desde ya hace varios años.

Este actor debe reaccionar con rapidez y tratar de adaptarse a la rapidez con que se vive en la sociedad del conocimiento y puede suceder que las necesidades sociales rebasen la capacidad técnica institucional. Como un ejemplo: los numerosos usuarios de la red web pueden, a través del uso de móviles “alentar” la red y obstaculizar el uso de una plataforma educativa virtual en el ámbito universitario para la docencia, o bien los fondos de las políticas sociales educativa no lleguen con la rapidez necesaria y/o su monto sea insuficiente para los requerimientos de las instituciones educativas y sus usuarios, los estudiantes demandan.”

Retos a enfrentar en la construcción de un PLE

En su blog (abreviación de weblog) la Edublogger Sue Waters atinadamente menciona en <https://www.theedublogger.com/author/supersue/> diversas situaciones o retos que enfrenta el constructor de su PLE. Estas situaciones son: 1) Crea una cuenta en Twitter o en cualquier otro blog; 2) Suscríbete a otros blogs vía RSS (son las siglas de Really Simple Syndication) para compartir mediante el formato XML contenido en la web; y 3) Únete a alguna comunidad virtual mediante alguna red social. A estas recomendaciones se podría agregar la de Adell (2004) referente a suscribirte a los blogs de los demás miembros de la redes sociales e intercambiar opiniones y construir conocimiento en la red, el cual es y será compartido con los demás miembros de tu red de Aprendizaje (PLN)

Es conveniente reflexionar sobre lo que lo qué es un RSS y cómo suscribirse a un RSS y se puede revisar a Rouhiainen, L, (2008) en ¿Qué es un RSS y cómo suscribiere a un RSS y darse cuenta de lo que se está gestando en la formación del conocimiento fuera del ámbito académico o sea es una manifestación muy clara y concisa del cambio en los paradigmas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos blogs se pueden consultar en:

<http://www.notengosuelto.com/blog/Los-blogs-mas-famosos-influyentes-en-espaol> en distintas áreas del conocimiento y los docentes tienen la posibilidad de suscribirse e interactuar dentro de ellos con otros colegas o pares. Muy diversas áreas del conocimiento abarcan los blogs por lo que la tarea es titánica.

Conclusión

Los principales actores del proceso de enseñanza están inmersos en un contexto nuevo, cambiante y dinámico. Si suponen que por tener un PLE construido y constituido ya adquirieron el conocimiento y la competencia para para ser o generar un profesionalista exitoso, están equivocados. Del uso o mal uso, dependerá la efectividad de este nuevo instrumento pedagógico.

Un maestro que utilice las tecnologías emergentes solamente para aplicarlas a una estructura ya antigua o formal y no la adapte a las nuevas fuentes del conocimiento que están en la red. Web 2.0 y solamente piense en sus alumnos como en un consumidor de información y no en un ente que además de esa fuente tradicional puede aprender de las experiencias de las personas que interactúan en la red y Nexus , entonces está condenado al fracaso pues supone, que el conocimiento solamente se encuentra en la academia.

Se está presentando una nueva forma de pensar sobre el aprendizaje y de acuerdo a Torres-Kompen (2008) nuestros ojos se dirigen también, para adquirir conocimiento, al aprendizaje informal.

Un paradigma de la educación que es necesario modificar con la explosión en el uso de las TIC es el del lugar de trabajo. La mayoría de las actividades en el aula académica deberán ser trasladadas fuera del aula y se asignará al estudiante el grueso de las actividades para que mediante el autoaprendizaje, supervisado por el docente, sea realizado en casa

De igual manera si un alumno se concreta solamente a usar las redes sociales para socializar y no para construir su PLE, entonces se convertirá en un ente atrapado por la tecnología, la cual lo habrá convertido en un adicto a las redes y habrá dejado a un lado de acuerdo a Carr (2008) la reflexión al leer y se habrá convertido en un decodificador de información, incapaz de las ricas conexiones que nos da la lectura en extenso de diversas fuentes bibliográficas

de las cuales realizamos un análisis y una síntesis que se convierten en un nuevo concepto del problema estudiado.

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. (1997). Tendencias en la educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, s/p. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelee7html>
- Adell, J. (2004). Internet en la Educación, *Comunicación y Pedagogía*, 200, pp25-28. Recuperado de <http://www.comunicacionypedagogia.com/publiinfocyp/muestra/pdf/adell.pdf>.
- Atwell, G (2007). *The personal Learning Environments-the future of eLearning? eLearning papers*, 2(1). Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media11561.pdf>
- Ausbel, D (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bruce, B. (2007) *The Secret Power of Blogging*. Estados Unidos:Atlantic Publishing Group. Inc.
- Bergmann y Sams (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Estados Unidos: ASCD.
- Buzan, T (2004). Serie de video tutoriales de Tony Buzan y Mapas mentales de Youtube sobre la importancia de su uso. Recuperado de <http://youtu.be/TYjHt9KGgkk?list=PLPsOFTtNEgnwy8PFGu0CAM9DudOrbHfba>
- Cañas, A y Novak, J (2006). *Reexaminando los fundamentos para el uso efectivo de mapas conceptuales*. San José, Costa Rica: FIMMC
- Carr, N. (2008) *Is Google Making us Stupid? What the Internet is doing to our Brains?* Recuperado de <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-usstupid/306868/>
- Castañeda, I. y Gutiérrez, I (2010) Redes Sociales y otros tejidos on line para conectar personas. En L. Castañeda, (Coord.), *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. s/p. Sevilla: MAD Eduforma.
- Codina, L (2010) *Mapas Conceptuales y Mapas Mentales: Composición, Funciones y Principios de Calidad*. España: Universidad Pompeu Fabra. GeupoDigiDoc UPF.
- Collins, A., y Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00339

- Downes, S (2010). *New technology supporting informal learning* .*Journal Of Emerging Technologies In Web Intelligence*, 2 (1). Recuperado de <http://www.academy-publisher.com/ojs/index.php/jetwi/article/view/Article/0212733>
- Herskovits, M.J .*El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Thomas S. (1962) *The structure of scientific revolutions* .Estados Unidos: Univerity of Chicago Press.
- Rouhiainen, L (2008). *¿Qué es un RSS y cómo suscribirse a un RSS?* Recuperado de <https://youtu.be/NoCTta550XY>
- Mc, Luhan, M (1985). *La Galaxia Gutenberg*. España: Ed. Planeta.
- O'Reily,T. (2005).What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20html>
- Prendes, M.P. et al (2006). *Flexibilización de Modelos Docentes con Redes Telemáticas en la Universidad de Murcia. Estudio de Implementación de la Primera Experiencia de asignaturas en red en la Universidad de Murcia*. Murcia: ICE. Publicación Electrónica. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/flexibilizacion-de-modelos-docentes-con-redes-telematicas-en-la-universidad-de-murcia>
- Tobin, J. (1998) *Journal of Applied Econometrics*. 12 (5), pp. 647-650.
- Torres-Kompen R. et al (2008). *Building Web2.0-based Personal Learning Environments –A Conceptual Framework*. En Fifth EDEN Research Workshop, París. Recuperado de <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/4398/1/EDEN%20ResWksp%2008%20Torres%20Kompen%20et%20al%20Web%202.0%20PLE%20paper.pdf>
- Waters, S (2008) Entornos personales de aprendizaje /social/ elearnings. Recuperado de <https://tallerple.wordpress.com/2010/06/07/disena-tu-propio-ple/>
- Wiley, D. (2012). *Thoughts on Conducting Research in MOOCs*. Recuperado de <http://opencontent.org/blog/archives/2205>
- Zapata-Ros M. (2012) *MOOCs, una visión crítica. El valor no está en el ejemplar*. España: Universidad de Alcalá.

Diagnóstico sobre la deserción escolar en la Universidad Emiliano Zapata.

Pablo Armijo García¹²²
Tabita Balderas Rodríguez¹²³

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de la primera fase del diagnóstico realizado sobre el tema de la deserción escolar en la Universidad Emiliano Zapata (UNEZ), ubicada en el sector Tierra y Libertad, en el poniente de Monterrey, en el marco de un proyecto de intervención social para la obtención del grado de Maestría.

Además de mostrar las tendencias estadísticas, el objetivo de este documento es dar a conocer el proceso de construcción del instrumento aplicado mediante el cuestionario.

Se emplearon siete dimensiones para conocer los factores asociados a la deserción en una muestra representativa de estudiantes del área común o tetrimestre cero.

Los resultados muestran que en el turno nocturno se concentra la población que trabaja, que está casada y donde la mayoría son hombres, mientras que en el turno matutino estudia la población más joven. Asimismo, se observa que más de la tercera parte de los estudiantes egresaron de la Preparatoria Emiliano Zapata. Se identificó la necesidad de fortalecer el programa de asesores grupales y definir con precisión los objetivos del área común. Los datos descriptivos permitirán diseñar estrategias de intervención que permitan atender a los estudiantes en riesgo de deserción.

Palabras clave: deserción escolar, área común, diagnóstico, Universidad Emiliano Zapata

Introducción

La educación, además de ser un derecho humano básico, es un mecanismo fundamental de inclusión social. A propósito de la Educación Media Superior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) asegura que:

Cuando los jóvenes abandonan sus estudios sin estar preparados para incorporarse al mercado laboral, el riesgo social es muy alto pues suelen hacerlo a cambio de bajos ingresos y sin acceso a sistemas de seguridad, lo cual dificulta sus oportunidades de desarrollo futuro. Es preciso no perder de vista que la conclusión de este nivel educativo disminuye la probabilidad de caer en la pobreza (INEE, 2011, p.150).

La deserción escolar afecta a los segmentos menos privilegiados de la sociedad y, el sistema y la institución escolar, contribuyen de forma

¹²² Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹²³ Universidad Autónoma de Nuevo León.

relevante en la construcción de dicho fracaso y, por ende, en la decisión de los jóvenes de dejar definitivamente los estudios (Román, 2009).

Para los fines del presente trabajo, nos circunscribiremos al estudio y la intervención en la educación superior donde, si bien los datos no distan mucho de lo que sucede en la educación media y básica, el acceso, la permanencia y el abandono (o deserción) poseen características propias.

Aunque el acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe se ha extendido en las últimas décadas, el patrón de crecimiento continúa favoreciendo, por un lado, principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas (UNESCO, 2012, p.12) y, por otro, a los hombres (González, 2010, p.29).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

En América Latina sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado 5 años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000) ... Las diferencias entre los países de la región son muy marcadas, tanto en el nivel actual (desde Argentina con 23% de jóvenes con terciaria completa hasta República Dominicana, con 3%) como en su evolución durante la última década (que va desde México, que elevó en decenas de veces la proporción de jóvenes con educación terciaria completa o Cuba que prácticamente la quintuplicó, hasta Honduras que la disminuyó a la tercera parte, durante el período 2000-2010) (UNESCO, 2012, p.92).

En particular, en México las universidades tienen una eficiencia terminal promedio de 67.8% para 2003-2004, con una tasa de 73.8% para mujeres y una de 62.2% para hombres. La eficiencia terminal suele variar de año en año, pero que no ha mejorado significativamente durante décadas (ANUIES, 2006).

Por su parte, las cifras sobre la deserción universitaria son inconsistentes. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP) asegura que el abandono escolar, para el ciclo escolar 2013-2014, se ubicaba en 8.0 y que la proyección estimada para el 2014-2015 era de 7.1. La cifra del órgano rector educativo dista muchísimo de las mediciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien calcula la deserción universitaria en casi 50% (Romo López, A. y Hernández Santiago, P., 2006, p.222).

Como señala de Vries, citando a la ANUIES, el panorama es pardo:

De 100 alumnos que ingresan a la licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hace a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años (De Vries, W.,

León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. & Hernández Saldaña, I., 2011, p.32).

Aunque el dato es del año 2000, la tendencia continúa. La SEP reconoce que ha habido un aumento en la cobertura que pasó del 29.4, en 2013, al 30.1, en 2014, para la población de 18 a 22 años. Además, asegura que, mientras que en ciclo 2004-2005 asistían a las escuelas de Educación Superior 2, 385,000 alumnos, para el 2014-2015, en las modalidades escolarizada y no escolarizada, sumaban 4, 032, 992, es decir, casi el doble en una década.

Con todo, en el año 2000, apenas el 12% de la población con 25 años o más contaba con estudios universitarios (INEGI, 2000) y el aumento, como se aprecia en las siguientes tablas, ha sido poco, pero constante:

Tabla 1. Porcentaje de la población de 20 a 24 años que asiste a la escuela, según sexo, 2000,2005 y 2010

	2000	2005	2010
Hombres	19.1	22.2	22.8
Mujeres	16.4	19.6	21.3

Fuente: INEGI, 2010.

Tabla 2. Porcentaje de la población de 20 a 24 años que asiste a la escuela en Nuevo León según sexo, 2000, 2005 y 2010.

	2000	2005	2010
Hombres	21.1	22.6	23.6
Mujeres	16.8	18.8	20.2

Fuente: INEGI, 2010.

Según Romo López, citando el diagnóstico sobre deserción universitaria de la ANUIES, en México el abandono tiene las siguientes características:

a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a 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; d) el mayor abandono se da en carreras caracterizadas por tener una baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción o que mantienen una cierta indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral; y e) en aquellas con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional (Romo y Hernández, 2006, p. 221).

De acuerdo con lo analizado a través de la literatura se ha encontrado que la cuestión de la deserción es multifactorial, por lo cual se muestran los resultados del diagnóstico desarrollado mediante un instrumento que contempla 7 de las principales dimensiones consideradas para el presente estudio. Dando pie a la identificación de una serie de necesidades en el particular contexto institucional de la Universidad Emiliano Zapata (UNEZ).

Objetivos

Identificar los factores que influyen en la deserción escolar de los estudiantes del área común de la Universidad Emiliano Zapata.

Metodología

Los datos recolectados para el presente estudio abarcan a los estudiantes del área común durante el tetramestre enero – abril 2016.

Cuestionario

Para el diseño del instrumento se realizó un sondeo sobre las generalidades del fenómeno de deserción. Se conversó con 2 informantes clave, empleados de la UNEZ y cuyas funciones están directamente relacionadas al tema de la deserción.

Para la primera fase del diagnóstico se utilizó una encuesta elaborada por los autores, considerando las siete dimensiones que influyen en la deserción ubicadas en la revisión bibliográfica:

- Dimensión socioedemográfica (sexo, estado civil, turno, edad, lugar de nacimiento, tiempo de traslado a la Universidad, preparatoria de procedencia, edades de los padres al momento de nacer, servicio médico, escolaridad de los padres, ocupaciones de los padres y antigüedad en el empleo)
- Dimensión económica (percepción de los ingresos, responsabilidades económicas con terceros y becas económicas)
- Dimensión personal (Motivación hacia el estudio y la escuela, tiempo extra clase dedicado, asistencia, puntualidad, riesgo de embarazo, horas de sueño, alimentación, consumo de sustancias, necesidad de acompañamiento y una escala de satisfacción.

- Dimensión institucional (curso de inducción, conocimiento y desempeño de los asesores de grupo y una escala de satisfacción institucional)
- Dimensión académica (promedio de preparatoria, inscripciones previas en otras universidades, percepción de la dificultad de las materias, en particular la de inglés, criterios de evaluación)
- Dimensión laboral (situación laboral, necesidad de trabajar, expectativas sobre el trabajo, dificultad para continuar los estudios en función del trabajo)
- Dimensión familiar (relación con los padres, número de hermanos menores, presión por continuar estudiando, profesionistas en la familia).

Al final del cuestionario se incluyeron las siguientes preguntas:

- Menciona dos cosas que debe hacer la universidad para reducir el riesgo de deserción de sus alumnos
- ¿Cuál factor consideras que tiene más importancia en el riesgo de deserción (abandonar los estudios) de los alumnos de la UNEZ? Se presentaron como opciones las 7 dimensiones reconocidas en el estudio.

Construcción del cuestionario

Para la construcción del cuestionario se señala lo siguiente:

Del instrumento denominado *Student Satisfaction Inventory (SSI)* o Inventario de Satisfacción del Estudiante, el cual es un instrumento que mide la satisfacción e importancia de los programas académicos, de los servicios de la institución y de la vida completa del estudiante en el campus. Se retomó lo referente a:

- Calidad de la enseñanza
- Asesoramiento académico
- La seguridad
- Matrícula
- Inscripción al curso
- Las bibliotecas y los laboratorios de computación
- La prestación de ayuda financiera
- Tutoría y apoyo académico
- Centro de atención a estudiantes

La aplicación, del piloto y de la muestra, se realizó de forma electrónica, vía la página *surveymonkey*, cuyo programa permite diseñar diversos tipos de

ítems. Las aplicaciones se realizaron en el laboratorio de computación 2 de la UNEZ, el cual tiene una capacidad para 23 computadoras.

Para la aplicación se contó con el apoyo de una persona empleada de la UNEZ, quien ha estado participando en el proyecto por indicaciones de la Universidad.

La encuesta fue diseñada para que todos los ítems fuesen contestados, de lo contrario el alumno no podía finalizar la aplicación.

Prueba piloto

Para la prueba piloto se aplicaron 40 cuestionarios vía electrónica con la página *surveymonkey*., además se realizó una aplicación previa para medir el tiempo de respuesta.

Durante la prueba piloto se descartaron algunas preguntas referentes a cuestiones étnicas que no tenían ninguna respuesta con respecto al resto de los ítems. Además, se corrigieron preguntas que tenían respuestas confusas o bien la pregunta no era clara para el participante.

Muestra

La población está representada por los alumnos del área común (AC), o tetramestre cero, del ciclo enero-abril 2016 de la Universidad Emiliano Zapata, compuesta por 332 hombres (56.08%) y 260 mujeres (43.91%).

La carrera de enfermería es la única que se cursa por semestre y no tiene un semestre cero. En esta población no se aplicó el cuestionario. En su lugar se están realizando entrevistas semiestructuradas a alumnos desertores y no desertores.

Se calculó el tamaño de la muestra considerando un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de 7%.

$$n = \frac{Z^2 pq N}{NE^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

n es el tamaño de la muestra

Z es el nivel de confianza

p es la variabilidad positiva

q es la variabilidad negativa

N es el tamaño de la población

E es la precisión el error

Entonces: $N=592$, $Z= 1.96$ (95%), $p=0.5$, $q=0.5$, $E=7$; Por lo tanto, $n=148$.

Se realizó un muestreo aleatorio simple siguiendo la siguiente lógica: a partir de la base de datos, ordenada por grupo, turno y carrera, se asignó un número consecutivo, del 1 al 592, y se seleccionó a los 148 sujetos; posteriormente, para la aplicación, se los agrupó por turno, considerando la disponibilidad de las máquinas. Se organizaron 9 grupos, 3 en el turno matutino, 5 en el nocturno y 1 en el vespertino. Cuando un alumno no se encontraba en el salón de clase, se invitaba al inmediato inferior en la lista general.

Resultados y discusión

La siguiente tabla muestra la distribución de la población. La mayoría de los estudiantes se concentra en el turno nocturno, donde también se encuentran las ingenierías.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de la población escolar de área común por turno y carrera

TURNO	GRUPOS	No. ALUMNOS	PORCENTAJE	TOTAL ALUMNOS	TOTAL PORCENTAJE
Turno matutino	Contador Público	33	5.57	181	30.47
	Administración de Empresas 1	30	5.06		
	Administración de Empresas 2	23	3.88		
	Banca y Finanzas 1	32	5.40		
	Banca y Finanzas 2	19	3.2		
	Trabajo Social y Comunitario	44	7.43		
Turno nocturno	Contador Público	38	6.41	349	58.95
	Administración de Empresas 1	30	5.06		
	Administración de Empresas 2	37	6.25		
	Ingeniero Administrador en Tecnologías de la Información	33	5.57		
	Ingeniero en Diseño Industrial e Innovación Tecnológica	51	8.41		

	Ingeniero en Mecatrónica	44	7.43		
	Ingeniero Industrial y logística 1	28	4.72		
	Ingeniero Industrial y logística 2	26	4.39		
	Ingeniero Arquitecto 1	28	4.72		
	Ingeniero Arquitecto 2	33	5.57		
	Banca y Finanzas	1	0.16		
Turno vespertino	Psicología	62	10.47	62	10.47
TOTAL		592	100	592	100

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el departamento escolar de la UNEZ.

Dimensión sociodemográfica

La distribución por sexo de la muestra, hombres 53.4% y mujeres 46.6% es muy similar a la de la población, donde los hombres representan el 56.08% y las mujeres el 43.91%.

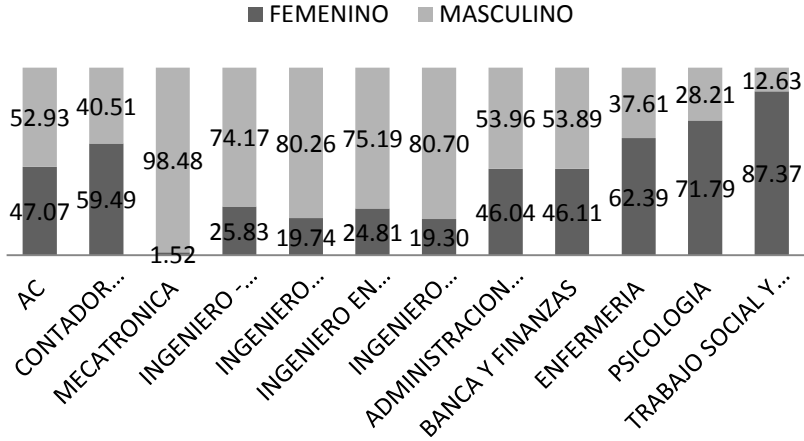
Tabla 4. Número de alumnos por turno y sexo

		Turno			Total
		Matutino	Vespertino	Nocturno	
Sexo	Masc	25	4	50	79
	Fem	37	10	22	69
Total		62	14	72	148

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla – se observa una mayor cantidad de varones en el turno nocturno, ello se debe a que por la mañana no se ofertan las ingenierías. No existen diferencias importantes en cuanto a la distribución por sexo de los estudiantes de la UNEZ; sin embargo, la distribución por sexo por carreras muestra otra cara de la moneda:

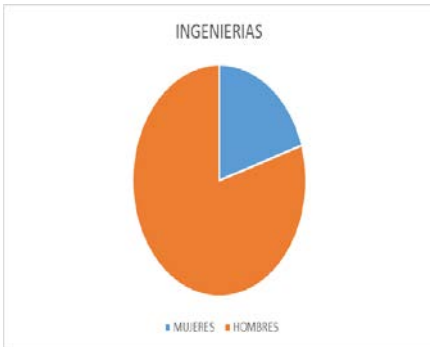
Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por carrera y sexo



Fuente: Elaboración propia.

Cuando ubicamos a los estudiantes en dos grandes grupos, ingenierías y licenciaturas, las diferencias de género son más claras:

Gráfica 2. Porcentaje de hombres y mujeres en ingenierías.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3. Porcentaje de hombres y mujeres en licenciaturas



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados coinciden con lo descrito por Acker (1994) quien se pregunta ¿por qué las chicas casi no eligen ciencias físicas y técnicas?. Algunos autores aseguran que las prácticas de género se institucionalizan y son legitimadas por las micro políticas de la vida diaria, así como por las macro políticas del estado de poder (Lorber, 1994). En este sentido, Whyte (1986) encontró que el profesorado de ciencias, casi todos hombres, creen que hay diferencias sexuales naturales y que la igualdad de sexos no es una cuestión educativa (Acker, 1994).

Es interesante observar cómo en la elección de carrera y el género encontramos algunos de los elementos que históricamente se han asociado a cada género: las niñas con cercanía y la identificación con los procesos afectivos, los niños con las actividades “más frías” (Muñiz, 2004). Los maestros esperan ciertas cosas de las y los alumnos. Parece que asumen que el sexo biológico es equivalente al rol sexual o al género y pasan por alto que éste alude a la asignación (rotulación, atribución) del género al momento de nacer (biológico) así como al rol de género que se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino (Lamas, 1996).

La población escolar del turno nocturno tiene características distintivas. La mayoría de los alumnos (70.83%) que no son solteros cursan en el turno nocturno. De estos, el 25% indican que no trabajan a la par de sus estudios.

La edad media de los alumnos del AC es de 21.84, con un rango de 17 a 46. La media se encuentra jalonada por la edad de los alumnos del turno nocturno.

El 12%, 19 alumnos, nació en otro estado fuera de Nuevo León. De estos, el 4.7 tiene radicando menos de un año en la zona metropolitana y el 6.1 menos de 5 años. Estos datos, si bien no representan un porcentaje alto, permite ubicar la magnitud de los alumnos migrantes.

Tabla 5. Preparatoria de procedencia

Preparatoria donde terminaste tus estudios		
	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria Emiliano Zapata	48	32,4
Preparatoria de la UANL	35	23,6
CBTIS	18	12,2
CONALEP	13	8,8
Cecyte	6	4,1
CENEVAL	4	2,7
Prepa de la Metropolitana	4	2,7
Otro	20	13,5
Total	148	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La información de la tabla dista de lo señalado por uno de los informantes clave, quien comentó que los estudiantes que ingresan a la UNEZ provienen de preparatorias distintas a la Preparatoria Emiliano Zapata. Los resultados muestran la mayoría de los estudiantes egresaron de la Preparatoria Emiliano Zapata (32.4%), la cual también es heredera del Movimiento “Tierra y

Libertad” y bastión del Partido del Trabajo; las preparatorias de la UANL incorporan el 23.6% de la matrícula de recién ingreso. Visto es una perspectiva global, casi del 20% de los alumnos que se inscriben a la UNEZ provienen de escuelas privadas. Además, el 32.43% asegura haber egresado de la preparatoria con un promedio entre 7 y 7.9, y solo el 9.46% con promedio entre 9 y 10; es decir, en términos calificaciones, la mayoría de los alumnos la UNEZ son regulares.

El 25.7% dice consumir más de una hora en trasladarse de su casa o trabajo a la UNEZ y el 40.5% entre 30 minutos y una hora.

Sobre los servicios médicos, el 29.1% asegura no contar con ningún servicio médico y la mayoría (45.3%) tiene IMSS. En términos concretos, más allá de realizar posteriormente análisis que muestren la relación entre contar con servicio médico y el riesgo de desertar de la escuela, aquí se encuentra un área de oportunidad donde la institución puede intervenir.

Otros datos interesantes

- En el 21% de los casos, el padre está ausente.
- 24% tienen dependientes económicos (padres, hijos o hermanos)
- 33% no preguntan cuándo tienen dudas
- 18% dice que pocas veces o nunca recibe retroalimentación del docente.
- 79% pocas veces o nunca participa en actividades extraescolares
- 88% de los estudiantes tienen entre 7 y 9 de promedio en la prepa (31% entre 7 y 7.9). 2% de 6 a 6.9.
- El 31% había iniciado sus estudios en otra escuela y los abandonó por recursos económicos, porque tenían que trabajar, porque los maestros no enseñaban bien, por la dificultad de la carrera, por “libertinaje” y por iniciar una relación sentimental.
- El 60% trabaja a la par de sus estudios y el 29% dice que el trabajo le absorbe demasiado tiempo.
- El 35% no conoce por lo menos dos profesionistas en la familia.
- El factor personal (33%) y el laboral (32%) son los que consideran más importantes en el riesgo de deserción.

Las familias de los alumnos del AC de la UNEZ mantienen características que los ubican en desventaja social. Respecto a la escolaridad de los padres, en general se muestra que los padres tienen más niveles de escolaridad que las madres, siendo éstas también las que tuvieron a sus hijos en un promedio de dos años menos que los padres.

Conclusiones

Si bien algunas variables remiten a condiciones que no dependen del alumno y sobre las que la UNEZ no puede generar proyectos de intervención, sobre todo aquellas sociodemográfica o laboral, se considera útil determinarlas; por ejemplo, para los alumnos con poco tiempo de residencia, desde la teoría de la integración, se podría pronosticar una dificultad para integrarse no solo al nuevo ambiente escolar sino a la serie de cambios culturales que seguramente experimentan.

Con respecto a la identificación de los asesores/tutores se ha detectado la necesidad de capacitación con respecto a las funciones que deben desempeñar cada uno de los asesores.

Entre otras cosas, se ha concluido que falta una correcta definición de los objetivos establecidos para área común, puesto que es la población principal con la que se realizó el diagnóstico, ya que se ha encontrado que hay una ambigüedad por parte de los docentes y estudiantes sobre la finalidad de la misma.

Finalmente, se puede concluir que este diagnóstico ha arrojado una diversidad de aspectos que si bien la teoría lo señala, se puede corroborar que son aspectos multifactoriales los que pueden llevar a un estudiante a ser proclive a la deserción escolar, por lo cual la importancia del diseño de un proyecto desde un enfoque de intervención social que genere estrategias de acción que fortalezcan la estancia del estudiante durante su carrera profesional.

Referencias Bibliográficas

- Acker, S. (1994). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. México: Narcea
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstica y propuestas*. México: ANUIES.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Stanford CA: Stanford University Press.
- De Vries, W, León, P., Romero, J. F., Hernández, I. (octubre – diciembre, 2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40 (4), 29-50.
- Díaz Rodríguez, A. (julio-diciembre de 2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria* (No. 40), 1-8.
- Durán Encalada, J. A., & Díaz Hernández, G. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la ANUIES* (74). Recuperado de

- <http://publicaciones.anuies.mx/revista/74/1/3/es/analisis-de-la-desercion-estudiantil-en-la-universidad-autonoma>
- Fernández Villanueva, C. (2008). Feminismos, masculinismos e individualismos: el futuro de la igualdad de género. En M. L. Quintero Soto, & C. Fonseca Hernández, *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos* (págs. 13-35). México: Porrúa, Cámara de diputados.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México.
- González Jiménez, R. M. (2010). Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer? En A. L. Lara López, *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. (págs. 21-31). México: UPN, SNTE, Plaza y Valdés.
- INEE. (2011). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de La educación media superior en México. Informe 2010-2011: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anuales-capitulos/406-la>
- Lamas, M. (1996). *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, Miguel Ángel Porrúa.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New York: Yale Press University.
- Muñiz, E. (2004). *"Historia y Género. Hacia la construcción del género"*. México: CIESAS/Porrúa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia el 2015*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Portillo Torres, M. C. (2013). *Prácticas educativas de éxito como estrategia de prevención del abandono escolar y desarrollo del compromiso académico*. San José, Costa Rica: Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación .
- UNESCO. (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia el 2015*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF-Oficina de Argentina y Fundación SES. (2005). *Experiencias de inclusión en el sistema educativo. Sistematización y aportes para las políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF.
- Román, M (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 4, 3-9.
- Velligna, M. (1988). Tierra y Libertad: Los pequeños márgenes del desarrollo autónomo. *Relaciones* 33, 1-27.

El Perfil Profesional del Trabajador Social, Reflexiones en el Servicio Social del Modelo U.A.N.L.

Laura González García¹²⁴
Juanita Josefina Rodríguez Cerda¹²⁵
Imelda Sarai Retana Hernández¹²⁶

Resumen

En el actual Modelo Educativo de la UANL, se plantea una nueva forma de desarrollar el servicio social, que es en sí, un Servicio Social distinto, ya que anterior a este modelo, éste se percibía como una actividad obligatoria, no curricular, que implicaba funciones administrativas de cualquier índole, coincidiendo con el modelo anterior, el estudiante o egresado deberían realizar tareas encomendadas en el área asignada, con el objetivo de retribuir al estado o a la Universidad parte de ese subsidio que representa la diferencia entre el costo de la educación superior para un estudiante y lo que él pagaba (o no) a la Universidad por su preparación profesional. En este nuevo planteamiento, el estudiante debe aplicar conscientemente las actividades de toda índole, que aseguren por un lado un aporte significativo a la institución u organismo en donde desempeña su labor y, por otro lado, aplicar las competencias de egreso que están planteadas en su perfil profesional, esta parte precisamente es en la que enfocan su primordial interés los formadores de profesionales del Trabajo Social, ya que es por primera vez, una prioridad, que el estudiante, ya no egresado, (por ser ahora el servicio social curricular), reflexione y desarrolle ideas al respecto de su perfil profesional, tal como lo aplica en el campo donde ha sido asignado.

Este trabajo de reflexión, aborda la experiencia de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano en el servicio social curricular y determina que no sólo contribuye a su desarrollo como estudiante y futuro profesionista, sino que además, presenta oportunidades únicas para la reflexión y análisis de la profesión, pudiendo encontrar en un futuro alternativas éticas, técnicas, metodológicas y teóricas para el Trabajo Social.

Palabras Clave: Perfil Profesional, Modelo Educativo, Servicio Social, Trabajo Social, Estudiante, Aprendizaje significativo.

Introducción

Para analizar la experiencia del servicio social curricular, se hace necesario partir de su relación con el Plan de Estudios 2011 (FTSyDH,2011) de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, en él se plantea como prioritario el desarrollo de prácticas

¹²⁴ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹²⁵ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹²⁶ Universidad Autónoma de Nuevo León.

educativas de nueva creación, las cuales deben estar en concordancia con las bases estructurales del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2008), con esto se asegura la mejora continua, en una dinámica de superación y calidad pertinente con el ámbito nacional e internacional.

Uno de los aspectos de este nuevo modelo educativo, es el reconocimiento de la carga de trabajo necesaria para el desarrollo de las competencias profesionales y de los objetivos académicos, lo que se traduce en las consideraciones del trabajo requerido, tanto dentro como fuera del aula. En esta nueva significación, el Servicio Social se convierte en curricular y tiene un valor de 16 créditos.

Además, en el esfuerzo por mantener la inserción laboral de los egresados de la Licenciatura, se requiere la consideración de las competencias profesionales que se han desarrollado durante su formación, tanto en la Práctica Profesional como en el Servicio Social.

Este ejercicio de reflexión se realiza con un grupo de estudiantes de octavo semestre, prestadores de servicio social en distintas instituciones y organizaciones y pretende indagar su percepción al respecto del perfil de egreso, de las competencias específicas y del objetivo profesional en el marco del servicio social curricular.

Se ha logrado establecer con esta experiencia, que los estudiantes son capaces de responder a las necesidades institucionales con el desarrollo de acciones, capacidades y habilidades mencionadas en la lista de competencias de egreso, quedando en un bajo porcentaje solamente las funciones de Investigación, Intervención para el cambio social y Mediación; y, por otra parte aparecen con altos porcentaje las funciones de Programación, Orientación, Realización de Diagnósticos y Manejo de Grupos, entre otras. Además, en lo que respecta a la percepción de si se está cumpliendo el perfil profesional en general en su experiencia de servicio social, la mayoría responde afirmativamente.

Otro aspecto relevante en este trabajo es el apoyo a la evaluación curricular, ya que el ejercicio permanente de evaluación y análisis de los perfiles de formación, permite dar apertura a diversas líneas de reflexión-acción, tales como: el conocimiento de las competencias profesionales que demandan las instituciones receptoras de prestadores de servicio social; el impacto de la formación en el desempeño del estudiante; la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones, además de la orientación en la formación de nuevas prácticas profesionales.

En general las reflexiones al respecto del plan curricular de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano y de la unidad de aprendizaje de servicio social, como un mecanismo académico, además de

administrativo, se presenta ahora como una excelente alternativa de evaluación y actualización para la Licenciatura.

I. Procedimiento

Para este trabajo exploratorio, se aplicaron 176 encuestas a estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en la unidad de aprendizaje de servicio social, esto con el fin de recolectar información acerca de la percepción de los estudiantes prestadores de servicio social de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano con respecto al perfil profesional en relación con las actividades y/o funciones que realizan los prestadores en la Institución u organismo receptor. Se pretende además conocer los objetivos y aspectos relevantes de las instituciones y cómo se da la relación entre éstos y los estudiantes como prestadores de servicio social.

Se trabajó con la información de diferentes áreas donde están actualmente realizando su servicio social. El 37% de los estudiantes prestadores de servicio social están ubicados en el área de Administración, un 29% en Educación, otro 17% en Asistencial, un 11% en Salud.

Esta información se procesa a través del paquete SPSS a un nivel descriptivo, se analiza a fin de conocer principalmente si las actividades y/o funciones realizadas son congruentes con la gama de requisitos que los egresados deben cubrir para ocupar puestos profesionales en un mercado de trabajo cada vez más exigente en aspectos formativos, de liderazgo y de desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades para la proyección de aptitudes del trabajo, tal como lo propone el Plan Curricular.

II. Plan curricular de la licenciatura en trabajo social y desarrollo humano

En el Plan Curricular 2011 (FTSyDH, 2011) de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano se determina que la formación va encaminada a dar respuesta y soluciones a los problemas y necesidades de la sociedad y a tener una vinculación con el mundo del trabajo, de forma que los egresados enfrenten con éxito los retos que se les presentan; esto es coherente con la incorporación del servicio social al currículum, además de ser una parte importante del Modelo Académico (UANL, 2008).

Entonces, se puede decir que no puede ser percibido como inamovible, pues está fundamentado en condiciones ambientales que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo cual hace necesario actualizar permanentemente el currículum de acuerdo con las necesidades imperantes y los adelantos de la disciplina (Díaz-Barriga, 2005). Para dar respuesta a esta

nueva condición, se debe contemplar la evaluación del plan de estudios y que los resultados conduzcan a la reestructuración curricular en caso de requerirse.

En este sentido, la evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permita mejorar en forma continua el currículo, ya que puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. El término evaluación curricular ya sea en diferentes contextos o situaciones mantiene su concepción de un proceso de participación en la toma de decisiones que hacen posible que el currículo se adapte a los cambios tecnológicos y a las necesidades sociales (Díaz-Barriga, 2005).

Además, para formar recursos humanos adecuados a las demandas sociales, hay una exigencia importante por parte de las instituciones receptoras que se debe reconocer, misma que es cubierta de acuerdo a las experiencias adquiridas en los prestadores de servicio social a través del aprendizaje recibido en las mismas organizaciones; pues como consecuencia de la globalización, de las nuevas Tecnologías de Información y de la aparición de la sociedad del conocimiento, no se puede seguir con las mismas estrategias, a base de acumular conocimiento, sino más bien se deben ofrecer mejores recursos para los requerimientos de su carrera profesional y de su vida personal.

Es importante por lo anterior, favorecer siempre espacios de formación integral no sólo dentro del aula, sino además incorporando aspectos relacionados con la práctica, así como la integración del Servicio Social a nivel curricular. Por esto, según Moreno (1998) afirma que el desarrollo del plan de estudios debe orientarse en una perspectiva de trabajo constante, hacia la formación de profesionistas con competencias, capaces de dar respuesta a las necesidades sociales del entorno con competencias para la adaptación permanente al cambio y a la formación como profesionales comprometidos con el desarrollo sustentable de las sociedades.

Entonces, se reconoce el reto de dimensionar las prácticas de docencia y proporcionar a los estudiantes nuevas condiciones de aprendizaje, es decir, para crear y reproducir conocimientos socialmente significativos y relevantes, en concordancia con la diversidad del entorno.

Como se sabe, la formación curricular del Licenciado en Trabajo Social fue por mucho tiempo de forma tradicional, buscando dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral con poca vinculación con las instituciones y organismos de la Sociedad. Los nuevos retos de la práctica profesional en que se incorporan los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano exigen que sean capaces de enfrentar problemas en constante cambio. Además, las tendencias del conocimiento y las del mundo laboral generan la necesidad de cambiar prácticas tradicionales y ofrecer nuevas opciones de formación y desarrollo de habilidades, destrezas y actividades que permitan un mejor desempeño personal y profesional. Así es

como el perfil curricular planteado permite al alumno incorporarse al mercado laboral de una manera progresiva desde, aún antes de egresar, además favorece mecanismos de participación de la sociedad en el desarrollo profesional (FTSyDH, 2011).

Es importante mencionar que, en general, la profesión promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la educación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales interviene en los temas en los que las personas interactúan con su entorno, los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales en este quehacer (De Robertis, 2003).

Así, el principal propósito del Programa Educativo, es la formación de profesionales del Trabajo Social y Desarrollo Humano, altamente calificados y competitivos a nivel nacional e internacional, que contribuyan al desarrollo pleno del ser humano y que respondan a las expectativas y retos de la sociedad. Es importante también en este Perfil Profesional el desarrollar habilidades y capacidades para resolver situaciones de la práctica profesional, además aprovechar espacios de práctica real y/o simulada, dominar competencias básicas que favorezcan el desarrollo de capacidades de autoconocimiento y como punto fundamental e importante también el trabajo colaborativo (FTSyDH, 2011).

Un aspecto importante a destacar en esta nueva perspectiva educativa lo constituyen los ambientes de aprendizaje, precisamente en lo que se refiere a la atmósfera, lo que se ha de reflexionar detenidamente son las estrategias y técnicas que se han de generar para lograr un ambiente óptimo para la consecución de competencias. Como se sabe, la educación se ha reconfigurado, y supone el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, dirigiendo la atención hacia escenarios de mayor interactividad y aplicación real para el estudiante.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999).

Por esto, intervenir profesionalmente en la realidad social desde el ámbito público o privado, como lo es en el servicio social, mediante el empleo de herramientas, conocimientos y valores que han adquirido en su preparación profesional, representa un excelente ambiente de aprendizaje en este nuevo modelo educativo, en este enfoque, el profesional debe ser protagonista de los procesos de acción social y participar en estrategias que le permitan elevar su calidad de vida dentro de los marcos de la defensa de sus derechos y del compromiso social.

Es importante por tanto, promover de una manera responsable, ética y profesional el fortalecimiento, no sólo de conocimientos, sino además de las

capacidades, habilidades y valores en el estudiante, como una acción educadora que debe tener como característica principal la integralidad, no se trata ya de la educación tradicional de resultados, sino que además debe incluir todo lo relacionado con los elementos fundamentales de esta tendencia innovadora de la educación.

Así, el aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje (Reigeuth, 1993, p.34).

Como es natural, en la generación de posturas ideológicas, se procesan estrategias y formas de actuar que estén en sintonía y que den respuesta a estas nuevas expectativas humanas. Es el caso de la educación superior, en el nuevo modelo educativo basado en competencias y centrado en el estudiante, donde se identifican aspectos importantes a considerar en la planeación curricular. Estos indicadores plantean el rumbo que debe tomarse en el diseño de planes educativos, pero además se presentan una serie de consideraciones en el proceso de reflexión y evaluación curricular del plan cuando está en operación.

Construir de forma participativa y con liderazgo el currículum como un macro proyecto formativo auto organizativo que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global. Lo anterior se debe reflejar en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico (Tobón, 2005, p.93).

En general se trata de desarrollar capacidades y habilidades innovadoras y acordes a los nuevos escenarios sociales y laborales, y para esto, tanto el trabajo en equipo, como la capacidad para motivar y crear expectativas en los alumnos, son importantes en el logro de aprendizajes significativos que den respuesta a los nuevos retos del entorno, de tal manera que el Plan Curricular se ha de diseñar, desarrollar y evaluar considerando las necesidades sociales y las condiciones en las que se encuentra inmerso, como lo plantea Pansza (2003) “El diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios en educación superior, representa una concreción de la relación educación-sociedad”.

Según Pruzzo (1999) en esta concepción, el currículo es *un proyecto institucional cooperativo*, que representa una visión del conocimiento y de la educación, capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlo en práctica pedagógica autorregulada. No podemos olvidar que el propósito principal es responder a los problemas y cuestiones reales que presentan los

distintos sectores y actores institucionales cuando desarrollan el proyecto que han diseñado.

Este propósito se traduce en responder a las demandas sociales de formar profesionales con una actitud crítica y de liderazgo, capaces de generar en los sectores poblacionales, procesos de sensibilización, organización y participación para la solución de la problemática social, asesorando y gestionando en organismos públicos, privados y organizaciones de la sociedad civil, programas y proyectos orientados al desarrollo social. Tomando como base a este propósito, el plan curricular de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano (2011), pretende:

Formar recursos humanos para intervenir profesionalmente en la realidad social, desde el ámbito público, privado y organizaciones no gubernamental, mediante el empleo de herramientas que faciliten a los individuos, familias y comunidades, ser protagonistas de los procesos que les permitan elevar su calidad de vida, dentro de los marcos de la defensa de sus derechos, la solidaridad y el compromiso social. Además, desarrollar en todos los estudiantes aptitudes convenientes para ejercer el trabajo profesional, con sentido social y espíritu de servicio.

En el caso de las funciones desarrolladas por el egresado de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, es importante subrayar que se refieren a una serie de estrategias, metas y tareas interrelacionadas entre sí, que posibilitan el cumplimiento del propósito de la profesión, detallándose a continuación:

- Investigación en Trabajo Social: Se refiere al área de la investigación social aplicada, enfatizando los aspectos de investigación-acción y la participación de personas, grupos y organizaciones en la misma.
- Planificación: Elaboración de políticas sociales y programación del Bienestar Social.
- Educación social: Desarrollar la capacidad de darse cuenta de la realidad --de la problemática personal, grupal e institucional--, a nivel local, nacional e internacional. Analizar causas y consecuencias de los problemas y establecer relaciones entre los diversos aspectos de la misma realidad, para implementar las mejores soluciones y coadyuvar al logro del bienestar social.
- Asesoría social: Enfocada a la orientación de personas, grupos y organizaciones en la prestación de servicios, aprovechamiento de recursos, en la prevención y/o solución de problemas específicos (salud, educación, vivienda, recreación, medio ambiente, etc.)
- Administración: Elaboración de planes, proyectos y programas, organización y desarrollo de grupos, ejecución, evaluación del proceso y control.
- Mediación: Desarrollar estrategias relacionadas con la mediación entre sujetos y organizaciones.

(FTSyDH, 2011) Por todo lo anterior es importante subrayar la relevancia del servicio social curricular como un mecanismo de validación mediante el cual es posible constatar las propuestas profesionales realizadas en el Plan de Estudios 2011.

III. El servicio social curricular en el nuevo modelo U.A.N.L.

El Servicio Social entonces, en este nuevo contexto es una acción teórico-práctica que representa el escenario ideal de aprendizaje, en el que además de insertarse en el ámbito laboral se logran acciones en beneficio de la comunidad, esto como un acto de identificación y reciprocidad con la sociedad.

El servicio social, ha sido abordado desde distintas perspectivas. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2004) destaca la importancia del Servicio Social para las instituciones a partir de indicadores relacionados con la estructura organizacional, recursos humanos y presupuestos asignados, difusión de programas, y normatividad (Mungaray, 2002).

Los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, actualmente realizan el servicio social curricular en el octavo semestre, ya que es en el momento en el que está sugerido en la malla curricular por completar en este semestre el 70% de los créditos del programa y así lo indican los reglamentos universitarios y el Modelo Académico U.A.N.L. (FTSyDH, 2011).

La lista de las instituciones y organismos en donde se realiza el servicio social es muy variada y de diversas áreas por ejemplo: Salud, Rehabilitación, Educación, Administración, etc., en lo que se refiere a este grupo seleccionado tenemos que, se ubican en su mayoría en el área administrativa con un 37% como lo muestra la siguiente gráfica:

Gráfica No. 1



Fuente: Elaboración propia¹²⁷.

¹²⁷ Todas las gráficas que aparecen en el documento son de elaboración propia, realizadas en base a los resultados de encuestas aplicadas a prestadores de Servicio Social, estudiantes de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Se observa que, el 37% de nuestros estudiantes están ubicados en el área de Administración, un 29% en Educación, un 17% en Asistencial, un 11% en Salud y sólo un 6% en un área relacionada a Recursos Humanos.

Objetivos del servicio social

Los objetivos del Servicio Social están planteados el modelo educativo de la UANL (2008) y es necesario que el estudiante prestador de Servicio Social en alguna organización o institución los conozca a fin de que se desarrolle con eficiencia y eficacia su labor profesional. El principal objetivo es: lograr que los prestadores participen en una actividad de servicio mediante el conocimiento e investigación de los problemas de la comunidad, y que contribuyan a la solución de los mismos.

Plantean entre otros el realizar actividades que promuevan el mejoramiento social, cultural y económico de la población; Participar en la planeación, organización y ejecución de proyectos de Servicio Social de desarrollo para los grupos de población de menor nivel económico, social y educativo; Fomentar los valores de solidaridad y vinculación con la comunidad.

Otro aspecto importante es el rol que ha de seguir el estudiante en ese ambiente laboral en el que por primera vez se integra, pero además enlazar a esta idea el rol que como trabajador social, se ha previsto en el plan curricular como el rol profesional ideal.

Para definir el nuevo rol del trabajador social habrá que contar con las expectativas de los miembros del entorno y coherentemente con ello, en segundo lugar, que los roles se conforman sobretodo como aleación de una serie de variables de carácter organizacional, siendo por lo tanto, en el crisol de cada contexto organizativo donde se funden los factores personales con requerimiento del entorno, dando lugar a múltiples modalidades de rol. (García, 1998, p.38).

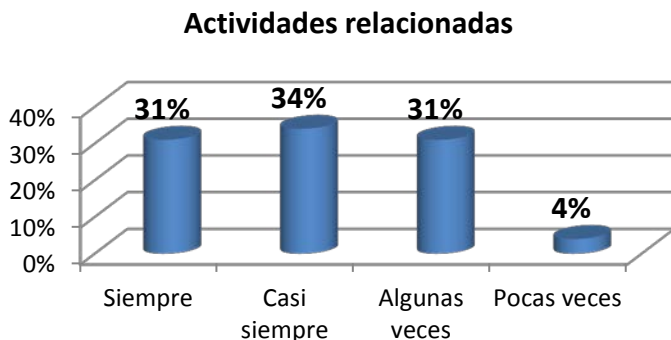
Por lo anterior habrá que reconocer además de la percepción que tiene el estudiante del rol que está desarrollando en este ámbito, la percepción de los demás actores y colaboradores en las organizaciones acerca de la actuación del estudiante, ya que de esta forma se completaría la visión que se tiene de él y se configuraría entonces sí, el rol que ha representado y si éste tiene en verdad relación con el rol profesional propuesto en el plan curricular de Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano.

IV. Percepción del Perfil Profesional del Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano en el Servicio Social

Con el fin de validar la relación existente entre el perfil profesional planteado en el Plan Curricular y lo realizado en las instituciones y organizaciones receptoras, se describe la percepción que al respecto tienen los estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, se aplicó un total de 176 encuestas en seis grupos. Los resultados fueron los siguientes:

Cuándo se les cuestionó a los prestadores de Servicio Social que tanta era la relación entre las actividades que realizan en su institución receptora con el perfil profesional propuesto en el plan de estudios el 65% determinó que siempre o casi siempre se relacionaba, un 31% comenta que sólo pocas veces y solo un 4% que algunas veces. Cabe mencionar que aun cuando en el instrumento se les ofreció como respuesta la opción de “nunca” no hubo estudiantes que eligieran este rubro.

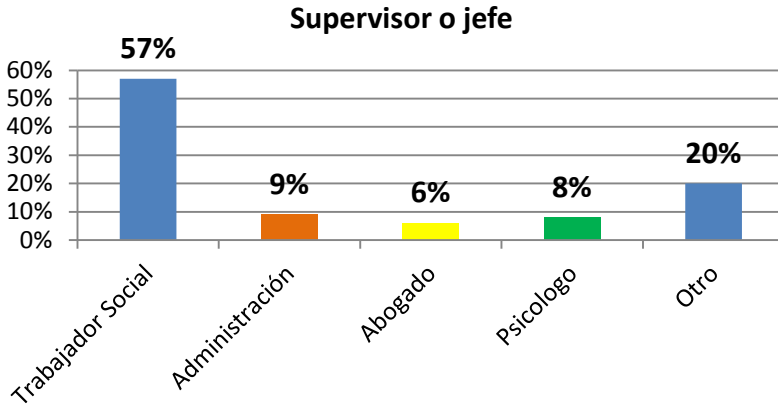
Gráfica No. 2



En cuanto a la profesión que tienen los supervisores o jefes directos de los prestadores de Servicio Social se encuentra en un 57% Trabajador Social, un 9% Administración, un 8% para Psicólogos, un 6% Abogados y un 20% Otra profesión como lo son Docentes, Lic. en Lingüística o mismos estudiantes de otras disciplinas.

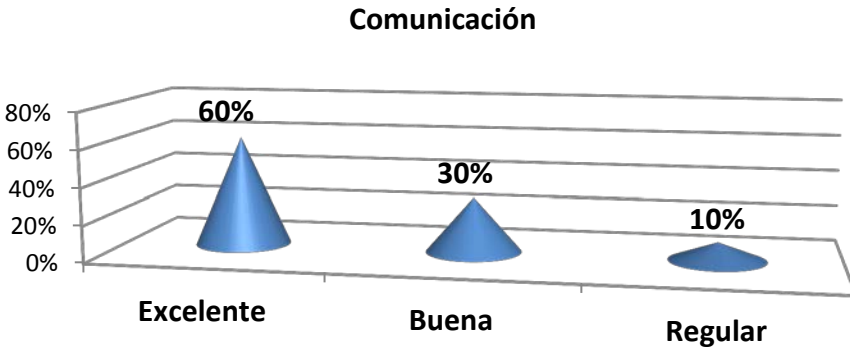
El supervisor o jefe inmediato en la institución es:

Gráfica No. 3



Cuando se les cuestionó sobre cómo es la comunicación y la coordinación con el jefe o supervisor inmediato resalta que el 60% indica que es excelente, un 30% comenta que es buena y solo un 10% menciona que es regular.

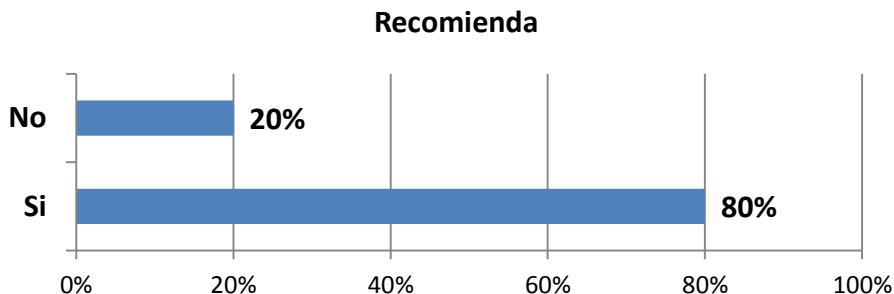
Comunicación y coordinación con el jefe o supervisor inmediato ha sido:



El 80 % de los prestadores de Servicio Social en este estudio comentan que si recomendarían que se sigan realizando asignaciones a la institución y/o programa en el que realizaron su prestación de horas, por otra parte, el 20% refiere que no daría esta recomendación. Al cuestionarle a este último 20% el porqué de su opinión comentan que por el horario o por problemas con el personal de la institución.

Recomiendas que se sigan realizando asignaciones a esta institución y/o programa.

Gráfica No. 5

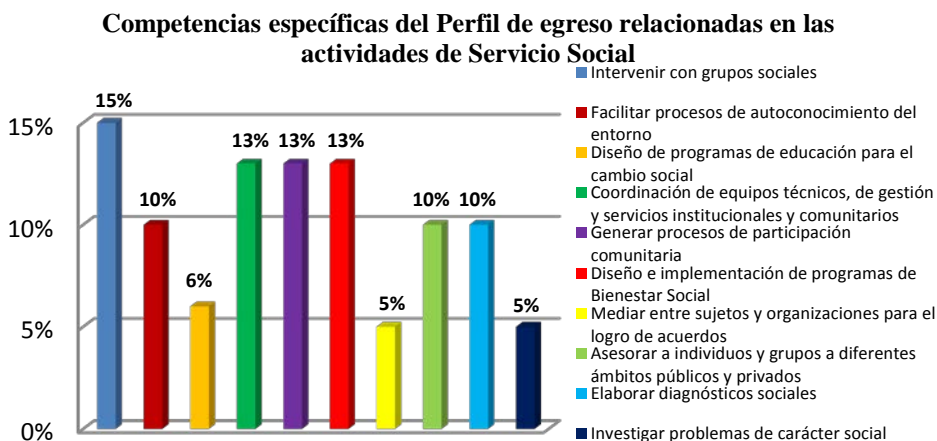


V. Competencias específicas

Es importante además, relacionar la percepción que el estudiante tiene al respecto de las competencias de egreso de la Licenciatura, se puede constatar que sí reconocen haber participado en acciones, actividades y funciones directamente relacionadas con las planteadas como Competencias de Egreso que están propuestas en el Plan Curricular 2011.

De las Competencias Específicas enunciadas en el perfil de egreso del Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano, ¿con cuáles se relacionan más las actividades desarrolladas en el Servicio Social?

Gráfica No. 6



Según los resultados, los estudiantes manifiestan que sí aplican o practican las competencias planteadas en el plan curricular, aunque en diferente medida, todas las competencias fueron mencionadas. Entre las competencias más mencionadas están las de intervenir en grupos sociales, coordinar equipos de

trabajo y la de diseñar e implementar programas de bienestar social; por otra parte hay algunas de las competencias en esta experiencia que se realizan en muy pocos casos como lo son: Mediación, Investigación y Diseño e implementación de programas para el cambio social.

Conclusiones

El Servicio Social curricular representa ahora una estrategia educativa integral, es una práctica profesional vinculada con las instituciones que permite complementar la preparación académica, también es un elemento para colaborar con el desarrollo social y mejorar las herramientas para disminuir las problemáticas sociales, además es una oportunidad más para incrementar el desarrollo de nuestros estudiantes.

Aportando un beneficio a la sociedad o institución, el Servicio Social es un espacio temporal y obligatorio, es temporal porque que se debe realizar mediante actividades que se estiman en horas de trabajo que se cumplen en determinado tiempo establecido en el plan curricular y con una carga en créditos, lo que le da el carácter de obligatorio, que además de ser un requisito, es una experiencia social y humanitaria, ya que se trata de ayudar a las demás personas con actividades profesionales.

Entonces, en este nuevo entorno académico, el servicio social se convierte en una unidad de aprendizaje con reconocimiento curricular y que representa una nueva perspectiva de reflexión y concepción de la labor y estrategias académicas y profesionales realizadas por los estudiantes.

Según los resultados obtenidos en esta exploración, los estudiantes si aplican o practican las competencias específicas planteadas en el plan curricular, aunque en diferente medida, todas las competencias fueron mencionadas y valoradas por los estudiantes como frecuentes en su experiencia del servicio social. Sin embargo, nos queda más camino por recorrer en la evaluación curricular y en la evaluación específicamente del servicio social curricular como una proyección del perfil profesional desarrollado en la facultad.

Entre las competencias más mencionadas están las de intervenir en grupos sociales, coordinar equipos de trabajo y la de diseñar e implementar programas de bienestar social; por otra parte hay algunas de las competencias en esta experiencia se realizan en muy pocos casos como lo son: Mediación, Investigación y Diseño e implementación de programas para el cambio social. Esto nos alerta de la necesidad de promover en las instituciones y organizaciones la importancia de estas funciones primordiales en el quehacer profesional del Trabajo Social.

Además se puede decir que, en general los estudiantes, prestadores de Servicio Social consideran que sí realizan acciones y funciones

relacionadas con el objetivo profesional del Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Finalmente, es importante subrayar la necesidad de desarrollar mecanismos de actuación tendientes a la conservación de estas fortalezas y en la búsqueda de nuevas estrategias profesionales que se vinculen con los nuevos espacios profesionales del egresado tales como: Mediación, Investigación e Intervención en programas para el cambio social que no se han consolidado en las instituciones y que podrían dar otro lugar de mayor importancia al trabajo social.

Esta es una necesidad en la que debemos trabajar y participar docentes y egresados como un compromiso profesional y social de todos.

Referencias Bibliográficas

- ANUIES (2004). *Hacia un programa estratégico para el desarrollo del servicio social de la educación superior: una propuesta de la ANUIES*. México: Dirección General para el Desarrollo Educativo.
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social: ética y metodología*. España: Ed. Universitat de València.
- Díaz-Barriga, F. Et al. (2005). *La evaluación curricular*. México: Editorial Trillas.
- Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2011), *FTSyDH Plan de Estudios 2011*. Monterrey, N.L., México.
- García, S. S. (1998). *Especificidad y rol en trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/humanistas.
- Mungaray, A. et al. (2002). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento*. México: ANUIES (Colección Documentos).
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pansza, M. (2003). *Pedagogía y currículo*, México: Gernika.
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje, Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Argentina: Espacio.
- Reigeluth, Ch.M. (1993). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (32), Universidad de Indiana, Estados Unidos
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Editorial ECODE Ediciones.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Recuperado de <http://mediasuperior.uanl.mx/00/modelo-educativo.pdf>

Educación sexual, sexualidad, derechos humanos y aprendizajes esperados en educación básica (secundaria).
Sex education, sexuality, human rights and learning expected in basic education (secondary).

Angélica Saucedo Quiñones¹²⁸

Resumen

La educación sexual en México, a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2006) se incluye como eje transversal en el Plan Nacional de Educación Básica Secundaria, para la Reforma de Educación Básica (REB, 2011), se reconocen como temas de relevancia social educativa; en ambas reformas, contempladas de manera manifiesta en los contenidos de planes y programas de Ciencias I (énfasis en biología) y Formación Cívica y Ética I, II Educación Básica Secundaria.

El objetivo del documento es abordar la problemática de la sexualidad y los Derechos Humanos desde una perspectiva integral, es decir a partir de los aprendizajes esperados en los alumnos como lo marcan las reformas educativas anteriormente señaladas RIEB, 2006 y REB, 2011. El trabajo se estructura a partir de la ubicación histórica de las reformas educativas, para entender el cómo se quiere que se aborde en el campo educativo el fenómeno de la sexualidad y los Derechos Humanos y con ello evaluar los aprendizajes; es por ello que a partir de estas categorías el documento se va desdoblando de lo general a lo particular; es decir, siguiendo el método inductivo deductivo no se dejan de reconocer los logros que hasta el momento se han alcanzado en el área de educación sexual, siendo estos avances los que han permitido trascender los límites del discurso educativo actual, el cual tiene un enfoque de carácter biologicista y médico, más que el de un enfoque teórico integral social, basado en los referentes históricos de la sexualidad humana; la cual contempla elementos antropológicos de la vida diaria y cotidiana, resultado de la práctica de las relaciones sociales que establecen las personas, así como la identidad e intersubjetividad, para el logro del ideal del ser humano, como son: la equidad, la igualdad, el respeto y por ende establecer el ejercicio de los Derechos Humanos. Cuestiones que a pesar de los avances anteriormente señalados, no podemos dejar de advertir que no se ha podido lograr del todo los propósitos planteados en los documentos y discursos educativos, hoy en día: el respeto, la tolerancia, la aceptación de la diversidad sexual, reducción de infecciones de transmisión sexual, reducción de embarazo no deseado y la falta de equidad de género, etc. no se han logrado como se quisiera.

La sexualidad, abarca la totalidad de la vida de los seres humanos, es la integralidad de la persona, el respeto a la dignidad personal, por tanto el ejercicio de sus derechos humanos. Reconocer la sexualidad como parte esencial de la dimensión humana, interdependiente, indivisible e indispensable para el desarrollo armónico de la persona, evidencia la necesidad de la educación sexual, como derecho humano, que contribuya a la estructura de una educación y por ende una cultura de la sexualidad y los derechos humanos.

Palabras clave: educación, educación sexual, sexualidad, derechos humanos y aprendizajes esperados.

¹²⁸ Universidad Nacional Autónoma de México.

Summary

Sex education in Mexico, is included as a crosscutting issue in the National Secondary School Education Plan 2006, from the Reform of Basic Education 2006 (RIEB); Reform of Basic Education (REB) 2011, is recognized as an issue of social relevance; in both reforms contained in the plans and programs of Science I (emphasis in biology) and Civic Education and Ethics I, II Secondary Basic Education they are included.

They can not fail to recognize the achievements so far have been achieved in sex education in the educational field for being precisely these developments which have led to transcend the limits of the current educational discourse which has a focus more character biological-medical - scientist to an integral dimension based on historical and sexual experience of humanity that includes elements of daily life and practice, identity and intersubjectivity and achieve the ideal of human beings: fairness, equality, respect and therefore the recognition of human rights.

Issues that despite the aforementioned progress, we can not help noticing that could not be achieved at all the proposals made in documents and educational speeches today: respect, tolerance, acceptance of sexual diversity, reducing unwanted infections sexually transmitted diseases, pregnancy reduction and lack of gender equality, etc. They have not been achieved as wanted.

Sexuality encompasses the entire life of human beings, is the integrity of the person, respect for personal dignity, thus exercising their human rights. Recognize sexuality as an essential part of human, interdependent, indivisible and essential for the harmonious development of the individual dimension, shows the need for sex education as a human right, which contributes to the structure of an education and therefore a culture of sexuality and human rights.

Keywords: *education, sex education, sexuality, human rights and learning outcomes.*

Introducción

La educación sexual, la sexualidad y los derechos humanos, vistos desde la perspectiva ideológica, son algo complejos de entender, comprender y enseñar; debido a que estos se explican y analizan desde diversas perspectivas, que van desde lo filosófico hasta los paradigmas sociales y al estadio, socio político y económico de la sociedad en un momento histórico determinado; entornos en los que factores de diversa índole, como lo psicosocial, lo educativo y cultural, entre otros, determinan visiones, interpretaciones y aplicaciones muy particularistas de acuerdo a la axiología del momento o de las culturas a donde la sexualidad y los derechos humanos buscan su evolución.

Es así como el Estado gobierno, trata de dar una forma determinada a través de la educación, de los planes y programas de estudio de formación educativa; hechos que se pueden observar al revisar los sistemas educativos, en cuyos planes, programas, estrategias, planeación educativa y estructuras curriculares no se contemplan, la enseñanza de estas temáticas: sexualidad y derechos humanos; a los educandos se les habla de ellas, solo de manera somera, aspectos que son de vital importancia en el desarrollo humano.

Una población con desconocimiento de sus derechos humanos y de su sexualidad en la sociedad, presenta un caos social, que se manifiesta en sus diversas expresiones de violencia, desintegración familiar, inseguridad, alcoholismo, etc., al no poseer una cultura de la sexualidad y de los derechos humanos.

Esta falta de cultura de la sexualidad y derechos humanos, es porque no se cuenta con un programa educativo específico al respecto de cada uno de estos aspectos nodales: sexualidad y derechos humanos; lo que permite de una u otra forma una trasgresión de ellos entre los individuos.

Hoy en día, las tendencias psicopedagógicas contempladas en los modelos educativos, tratan de dar respuesta a las exigencias de la modernidad que vive la persona; sin embargo, los enfoques teóricos sobre estas problemáticas, todavía no son comprendidos y aplicados en su justa dimensión.

Los logros alcanzados en el campo educativo, con respecto a la educación sexual, tiene un enfoque más de carácter biológico-médico- científico que al de una dimensión integral basada en la perspectiva de los derechos humanos. La educación sexual en México, a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2006, se incluye como eje transversal en el Plan Nacional de Educación Básica Secundaria; para la Reforma de Educación Básica (REB) 2011, se reconoce como tema de relevancia social; en ambas reformas, se incluyen contenidos en los planes y programas de Ciencias I (énfasis en biología) y Formación Cívica y Ética I, II Educación Básica Secundaria. Cuestiones que a pesar de los avances arriba señalados, de acuerdo a Saucedo (2011), no se han podido lograr del todo los propósitos planteados en los documentos y discursos educativos, hoy en día: el respeto, la tolerancia, la aceptación de la diversidad sexual, reducción de infecciones de transmisión sexual, reducción de embarazo no deseado y la falta de equidad de género, etc. no se han logrado como se quisiera.

La UNFPA (2010), en México menciona que en salud sexual y reproductiva (SSR), los principales riesgos de esta población son: el inicio no elegido, involuntario y/o desprotegido de su vida sexual. La exposición a embarazos no planeados, no deseados, o en condiciones de riesgo y la exposición a una infección de transmisión sexual (ITS), cuya expresión más dramática es el VIH/Sida. Situación que nos muestra, entre otras cosas lo que anteriormente se ha venido señalando, una cosa es lo discursivo normativo oficial y otra es lo que se da en la práctica educativa.

La sexualidad, abarca la totalidad de la vida de los seres humanos, es la integralidad de la persona, El respeto a la dignidad personal, por tanto el ejercicio de sus derechos humanos. Reconocer la sexualidad como parte esencial de la dimensión humana, interdependiente, indivisible e indispensable para el desarrollo armónico de la persona, evidencia la necesidad de la educación sexual, como derecho humano, que contribuya a la

estructura de una educación y por ende una cultura de la sexualidad y los derechos humanos. Es decir la educación sexual es: un derecho sexual y reproductivo, de forma integral, lo que implica que ésta debe de contemplar el enfoque desde la perspectiva de los derechos humanos (Saucedo, 2011, pp.38 y 39).

A partir de lo anterior, de otros factores educativos y de interrogantes en sucesos cotidianos en el desarrollo de la práctica profesional docente, como los aspectos educativos, biológicos, sexualidad y derechos humanos; en los cuales surgen inquietudes por abordar esta problemática desde una perspectiva científica (investigación), aplicando los referentes a la formación profesional en trabajo social, los del posgrado en Flacso (Derechos Humanos y Democracia) y el doctoral en educación por la Universidad de Baja California.

Al elaborar este trabajo no intentamos contribuir abiertamente a la problemática citada, sino más bien dar una opinión desde la trinchera educativa, considerando para ello enfoques con nuevos planteamientos paradigmáticos partiendo de teorías basadas en los cuatro holones que tienen como fin integrar: relaciones afectivas, género, erotismo y reproducción; derechos humanos y aprendizajes esperados, que permitan lograr lo que se señala como la educación pertinente y de calidad.

Educación

Entendemos por educación de acuerdo a Saucedo (2011) el resultado del proceso de socialización entre sujetos, donde entran en juego los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores adquiridos de manera espontánea (empírico) o dirigida (racional), produciendo cambios en los sujetos, de carácter social, intelectual, emocional, conductual, etcétera.

Todas las transmisiones sociales que afectan la formación de la persona constituyen el fenómeno de la educación. En pocas palabras, la educación es un proceso y un resultado social. Existen tres tipos de educación: formal, no formal e informal.

La educación formal es la institucionalizada, no es cualquier socialización, se hace mediante la enseñanza de conocimientos y es una responsabilidad con intervención del Estado, la sociedad y la familia, es en esta y en lo que se conoce como la educación básica, donde se contribuye a la formación integral de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos; en la que se da una corresponsabilidad e interdependencia de los distintos actores educativos.

La educación no formal es aquella que tiene un bajo grado de formalidad y organización, de acuerdo a las características de quienes la reciben, esta se efectúa fuera del sistema oficial, facilitando aprendizajes a subgrupos de

población para responder a sus características socioculturales, necesidades de aprendizaje y desarrollo.

La educación informal es la que se da a través de los medios de comunicación, de la convivencia entre personas en determinados espacios sociales y culturales como: el hogar, los amigos, la religión, etc. esta incluye la formal y no formal y es la que se adquiere a lo largo de la vida. Se distingue la educación no formal de la informal por la intencionalidad y sistematización que en ellas se da (Saucedo, 2011, p.11).

Educación sexual

La educación sexual da elementos y herramientas para aprender a vivir una sexualidad integral y sana, en cada etapa de la vida de las personas; va más allá de la información académica, para favorecer el desarrollo de la personalidad, mejorar la calidad de vida y empoderar a la persona.

La educación sexual, de acuerdo con Aguilar (2005) es adquirir y transformar conocimientos, actitudes, habilidades y valores respecto a la sexualidad en todas sus manifestaciones, para afirmar la salud, el empoderamiento, el bienestar, el desarrollo integral y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Sexualidad

El término sexualidad, *tiene su origen latino “sexus” y más allá del latín “sectus”, que es corte o sección, por lo que la palabra sexualidad proviene de los conceptos anteriores, que le dan sentido al concepto “sexo”, es decir, distinción: hombre y mujer* (Saucedo, 2016, p.33); el término sexualidad tiene el sufijo “dad”, para dar cualidad sexual. La sexualidad, tiene la base natural con respecto al sexo, expresándose como producto del contexto en el que crecemos, es una construcción social que se transforma con base a la etapa de vida y se vive en las relaciones sociales; complicando su conceptualización por lo cambiante en lo contextual y etapas de vida.

Entendemos a la sexualidad como: una experiencia personal biopsicosocial e histórica, con base al sexo, género, salud sexual, reproducción, erotismo y relaciones afectivas; producto de múltiples significados y saberes (influencias familiares, económicas, sociales, discursivas, culturales, éticos, legales, religiosas, espirituales e intervenciones políticas), sobre las maneras en que entendemos y relacionamos el cuerpo con el deseo; para dar sentido a su conducta, comportamientos, prácticas, deber, creencias, placer, intimidad, sentimientos, fantasías, desilusiones, frustraciones, sueños, etcétera; a partir de las relaciones sociales y culturales

en un etapa de vida, no existe fuera de la historia, es producto en construcción de cada sociedad.(Saucedo, 2016, p. 34)

Los aportes de las ciencias y la sociedad del conocimiento, ponen de manifiesto que la sexualidad no es ni biológica, ni psicológica, ni social; sino que es multidisciplinar, para ser abordada con métodos de la biología, la psicología, la sociología, la antropología y todas las disciplinas humanísticas para su conocimiento y entendimiento integral.

La investigación se basa en el modelo sistémico de la sexualidad de los cuatro holones, de Rubio (1994). Dicho modelo sistémico de la sexualidad, lleva a resultados totalmente diferentes de las ideas comúnmente aceptadas, es decir, rompe paradigmas tradicionales con respecto a la consideración de la sexualidad como meramente reproductivos y biológicos.

La idea del modelo sistémico de la sexualidad, es que los sistemas, son elementos en interacción y éstos son a su vez sistemas. El desarrollo de estas ideas llevó a proponer a Rubio (1994), que la sexualidad humana resulta de la integración de cuatro potencialidades humanas, que dan origen a los cuatro holones (o subsistemas) sexuales: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva interpersonal.

El modelo sistémico de la sexualidad, rompe paradigmas tradicionales en la consideración de la sexualidad, como meramente reproductiva y biológica.

Expone motivos de articulación y características de sistemas presentes en todos sus elementos, que son: vinculación afectiva, género, erotismo y reproducción. Acepta el cruce de estos elementos, para su aplicación/interpretación multidireccional, es decir, cualquiera que sea el que se quiera estudiar: biológico, psicológico, social, cultural, las características de los sistemas presentes en un elemento aparecerán en los otros.

La integración de la sexualidad, se da mediante los significados de las experiencias, es decir, son producto de la adscripción de sentido, significado y afecto a aquello que el individuo en lo personal y el grupo social en general vive como resultado de que las potencialidades sexuales están biológicamente determinadas. De ahí la complejidad de nuestra sexualidad al relacionarla con la significación de las experiencias para la construcción e integración de los cuatro holones. En consecuencia, los “significados de cada holon interactúan con los otros, no se pueden modificar los significados reproductivos, sin considerar la re significación genérica, erótica y afectiva” (Rubio, 1994).

Derechos humanos

No existe una sola definición sobre la palabra derechos humanos, sin embargo, los derechos humanos están basados en la dignidad y respeto hacia el individuo.

Para este estudio, los derechos humanos, son:

Condiciones que tiene toda persona, sin distinción de edad, sexo, raza, nacionalidad, clase social o forma de pensar. Estas condiciones son necesarias para que la persona se desarrolle plenamente en todos los aspectos de su vida, sin interferencias de las autoridades de gobierno ni de otros ciudadanos, y nos permiten vivir en igualdad y dignidad con otras personas. Por ello son condiciones personales que se pueden exigir por todas y todos, y que se adquieren desde el momento mismo de nacer (Saucedo, 2016, p.32).

El fundamento teórico de los derechos humanos para el presente estudio es el paradigma del iusnaturalismo, que afirma que los Derechos Humanos son aquellas garantías que requiere un individuo para poder desarrollarse en la vida social como persona; es decir, dotado de racionalidad y de sentido. El iusnaturalismo sostiene, de acuerdo a Romero (2010), la existencia de reglas de "derecho natural", inmutable y eterno, su conocimiento se da por medio de la razón; los derechos humanos los tiene el ser humano por su propia naturaleza y dignidad; basados de la naturaleza, de una concepción divina que son anteriores al hombre y al derecho positivo.

Estos derechos son universales e invariables, derechos propios de todos los seres humanos, independientemente de circunstancias de tiempo y lugar. No dependen de las leyes o las costumbres de cada pueblo. No son derechos que las leyes "otorguen" a los hombres y mujeres, sino que se deben "reconocer" en ellos. Según Bobbio (2001), sería la teoría de la superioridad del derecho natural sobre el derecho positivo. El que no estén recogidos legalmente, no significa que no sean derechos que deberían respetarse.

Aprendizajes esperados

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2006), impulsa la formación integral de los educandos; tal como lo enfatiza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el sentido de que la educación debe ser integral, a partir del conocimiento científico (aprender a conocer), de las destrezas personales (aprender a hacer), derechos humanos como valores y principios (ser), para el ejercicio de las responsabilidades ciudadanas (aprender a convivir). Con base a lo anterior, en el Plan de Estudios 2011, se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. Centrando la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, generando ambientes de aprendizaje para el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes.

Los aprendizajes esperados de acuerdo al Plan de Estudios de educación básica secundaria (SEP, 2011), definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser en un tiempo establecido.

Sexualidad, derechos humanos y aprendizajes esperados

El derecho a la educación es la base para la realización plena y eficaz de todos los derechos, sus contenidos en planes y programas deberán ser pertinentes, adecuados, eficientes y eficaces al entorno socioeconómico, político, cultural y de excelente calidad.

La educación es un derecho fundamental, como lo señalan muchos documentos nacionales: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley de Protección de Niñas, niños y adolescente, entre otros; regionales e internacionales sobre derechos humanos, como el artículo 47 de la Carta de la OEA “darán importancia primordial, dentro de sus planes de desarrollo, al estímulo de la educación, la ciencia, tecnología y la cultura orientadas hacia el mejoramiento integral de la persona humana y como fundamento de la democracia, la justicia social y el progreso” (Curtis, 2008, citado en Saucedo, 2011, p.5).

La educación como medio para lograr una vida plena y equitativa, también debe considerar la vida sexual. La educación sexual es herramienta clave del derecho humano a la educación. Entendiendo, según Corrales (2001), que educación sexual es información y formación; formación de los padres y madres, el hogar, los maestros y maestras, la escuela y el medio sociocultural e informativo de amigos, (as), compañeros, (as), medios masivos de comunicación (prensa, radio, TV,) cine, computadoras etcétera.

La educación de la sexualidad debe contemplar el desarrollo y formación de actitudes, sentimientos, comportamientos, valores personales, autoimagen y estilo de vida, por lo que debe superar un enfoque biológico. De acuerdo a la UNESCO (2010), la importancia de brindar educación sexual de calidad y con fundamento científico para reducir los comportamientos sexuales de riesgo, deberá considerar: las relaciones personales; los valores; actitudes y cualidades; la cultura; sociedad y legislación; el desarrollo humano; los comportamientos sexuales; la salud sexual y reproductiva; señalados como “Principios Internacionales sobre Educación Sexual UNESCO (2010)”.

La sexualidad, es la totalidad de la vida de los seres humanos, es la integralidad de la persona, es la forma de vivir, expresarse en su vida y relaciones cotidianas, es el respeto a la dignidad personal, por tanto el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Reconocer la sexualidad como parte esencial de la dimensión humana, interdependiente, indivisible e indispensable para el desarrollo armónico de la persona, evidencia la necesidad de la educación sexual, como derecho humano; al tener estas características de los derechos humanos, contribuyendo a una educación y cultura de la sexualidad y los derechos humanos.

Los programas de Formación Cívica y Ética examinan la importancia de entender los componentes de la sexualidad y de apoyar a los alumnos para que

puedan tomar decisiones en aspectos personales y de convivencia social relacionados con su salud y su sexualidad, así como para que se reconozcan como sujetos de derechos y responsabilidades; se basa en el Modelo sistémico de la sexualidad de Rubio (1994). Conocido como modelo de los holones sexuales, en el que explica los cuatro componentes de la sexualidad: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva (mencionado anteriormente).

En educación secundaria, la educación de la sexualidad, para este estudio es con base a la asignatura de Formación Cívica y Ética que es esencialmente formativa, centrada en la formación integral de los adolescentes, para actuar libre y responsablemente considerando la educación sexual. Los contenidos para segundo grado de educación básica secundaria de la asignatura Formación Cívica y Ética I; están integrados en cinco bloques temáticos, uno para cada bimestre del ciclo escolar y por evaluación; los contenidos de educación sexual, se examinan en el Bloque II.

Proceso metodológico

El proceso metodológico seguido en el trabajo fue la estructuración de un marco teórico, el estado del arte y la propuesta hipotética a seguir en el trabajo, así como el objetivo en la investigación que fue cubierto a lo largo del estudio.

Planteamiento del problema: ¿Cuáles de los aprendizajes esperados se logran cumplir en las/los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 43 “Luis Enrique Erro” con respecto a los contenidos curriculares de sexualidad en la asignatura de Formación Cívica y Ética I, Plan de estudios 2011 Educación Básica Secundaria, en el ciclo escolar 2014-2015?

Objetivos de la investigación

Objetivo General: Conocer cuáles de los aprendizajes esperados en los programas de Formación Cívica y Ética I de educación sexual se logran por las alumnas de segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica 43 “Luis Enrique Erro” en la Ciudad de México.

Objetivos Específicos:

1. Identificar qué aprendizajes de educación sexual lograron las/los alumnos durante el ciclo escolar.
2. Tipificar los aprendizajes logrados y no logrados sobre educación sexual.
3. Describir los aprendizajes logrados y las problemáticas encontradas.

Hipótesis o argumento principal: Los recursos didácticos utilizados por los docentes en la impartición de los contenidos de educación sexual a los

alumnos impactan en el logro de los aprendizajes esperados en el programa de formación cívica y ética I.

Metodología:

El estudio es a nivel observacional y descriptivo, tipo transversal, cuálico cuántico siguiendo el método deductivo inductivo.

Su sustento teórico estará basado en las categorías de educación, educación sexual, sexualidad, aprendizajes esperados, educación por competencias, género, erotismo, relaciones afectivas y derechos humanos. Universo de trabajo: Escuela Secundaria Técnica No. 43 “Luis Enrique Erro” población total 980 alumnos.

Muestra: probabilística al azar de 231 alumnos de segundo grado distribuidos en cinco grupos de entre 50 y 40 alumnos.

Criterios de exclusión: Alumnos que no pertenezcan a este grado y estén en estos grupos, que no correspondan al A, B, C, D y F.

La técnica de recolección de datos que se llevó a cabo fue documental (indagar y analizar información documental) y de campo (recabar información a partir del contacto directo con el objeto de investigación), mediante la aplicación de un cuestionario de 70 preguntas, aplicado a los discentes y una guía de observación.

Sexualidad, derechos humanos y aprendizajes esperados en la EST No. 43

Con respecto al sexo: 52% eran hombres y 48% mujeres; tienen entre 12 y 14 años, un 63.63% de 14 años de edad. El 96% identifica los cambios que implican la adolescencia y el 4% no. La población estudiada se manifiesta sexualmente activa en un 20.33%; que no han tenido relaciones sexuales el 69.69% y no proporcionaron información el 9.98%; al relacionar los datos con la edad, el inicio de su actividad sexual, se dice comienza a los 12 años; de ellos el 14.28% si han usado condón masculino o pedido su uso; un 6.06% No usó o no pidió su uso.

Reconocen en un 81.81% que el desarrollo integral del ser humano implica tener el derecho a tomar decisiones libres sobre la sexualidad, sobre el cuerpo y la reproducción. 64.93% consideró que la protección, calidad, costo, efectividad y accesibilidad se debe tomar en cuenta al elegir un método anticonceptivo que se ajuste a las necesidades de los adolescentes. Ambos sexos se consideran responsable del sexo seguro en un 67.96%. El 45.03% de la población de estudio considera que la educación sexual sólo es para reducir los embarazos no deseados y el contagio de infecciones de transmisión sexual.

El 86% exteriorizaron saber tal y como lo pide el programa sobre los cuatro holones que integran la sexualidad. 78.79% manifestaron reconocer

que es durante la adolescencia donde ocurren cambios en la esfera biológica y también los psicológicos y socioculturales. Un 83.11% sabe de sus derechos sexuales y reproductivos y el 67.53% dicen conocerlos de forma clara y precisa. Solamente el 6.0% sabe para qué sirven los métodos y recursos anticonceptivos y un 34.63% de los estudiados está en lo correcto al señalar a los conocimientos científicos como los que deben ser la base de la sexualidad. 43.73% conocen el marco jurídico nacional sobre los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.

Sólo el 1.29% del total identifica que “el instinto y amor maternal como eterno y universal” fortalece la sociedad machista y 28.13% no identifica a la masculinidad y femineidad como una construcción socio histórica de cada cultura. Datos que se constatan en los siguientes cuadros: El cuadro 35, con respecto al género nos permite observar que el 28.13% no identifica a la masculinidad y femineidad como una construcción socio histórica de cada cultura, omitiendo su respuesta el 29.01%; el 52.39% no justificar la discriminación de género por las diferencias anatómicas y fisiológicas y el 60.18% considera a los estereotipos de género como discriminatorios.

Cuadro 35. Género				
Categorías	Sí	No	Omisión	Total
La masculinidad y femineidad es una construcción socio histórica de cada cultura	99	65	67	231
	42.86%	28.13%	29.01%	100%
Las diferencias anatómicas y fisiológicas justifican la discriminación de género	75	121	35	231
	32.46%	52.39%	15.15%	100%
Consideras que los estereotipos de género son discriminatorios	139	55	37	231
	60.18%	23.80%	16.02%	100%

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 39 permite saber si los estudiantes saben el uso correcto del condón.

Cuadro 39. Identifica el orden correcto de los pasos a seguir para el uso efectivo de un condón				
Categoría	Sí	No	Omisión	Total
Identifica el orden correcto de los pasos a seguir para el uso efectivo de un condón		130	101	231
		56.28%	43.72%	100%

Fuente: Elaboración propia

Las/los estudiantes encuestados, en el cuadro 40 tienen la claridad en relación a la significación conceptual de erotismo, al identificarlo con la respuesta sexual humana, la excitación, el goce y disfrute en un 90.04%.

Cuadro 40. El erotismo se relaciona con...		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
La respuesta sexual humana, la excitación, el goce y disfrute	208	90.04%
La respuesta sexual humana, el miedo y la vergüenza	3	1.30%
La respuesta sexual humana, el pudor, la culpa y el deseo sexual	4	1.73%
Omisión	16	6.93%
Total	231	100%

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, al momento de identificar las variantes eróticas de autoerotismo, exhibicionismo y audio filia, sólo el 12.99% de las/los encuestados las señala.

Cuadro 43. Son identificadas como variantes eróticas...		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Autoerotismo, placer y deseo	158	68.40%
Autoerotismo, exhibicionismo y audio filia	30	12.99%
Parcialismo, libido y respuesta sexual humana	18	7.79%
Omisión	25	10.82%
Total	231	99.98%

Fuente: Elaboración propia

También en el cuadro 48, se identifica como situación de riesgo, que acepten estar de acuerdo un 48.91% de las y los estudiantes objeto de estudio.

Cuadro 48. Crees qué es verdad la siguiente frase: “Ama más la persona que da todo y soporta todo sin pedir nada a cambio”			
Sí	No	Omisión	Total
113	85	33	231
48.91%	36.80%	14.29%	100%

Fuente: Elaboración propia

Identificando el 88.75% a la pubertad con los cambios físicos y fisiológicos, también identifican la Sífilis, Gonorrea, VIH/Sida y Hepatitis tipo B como infecciones de transmisión sexual. 82.68% distinguen la salud sexual y 79.66 % la salud reproductiva, pero no identifican los pasos a seguir para el uso correcto del condón. 90.04% tienen la claridad en relación a la significación conceptual de erotismo, pero al momento de identificar las variantes eróticas sólo el 12.99% de los encuestados las señala. 58.45% creen la existencia del amor ideal y el 60.60 % acepta estar de acuerdo con que: “El amor puede desembocar en agresión”.

Señala el 42.42 % que el conocimiento y comprensión de los temas de educación sexual que maneja el profesor/a durante la clase es amplio. Un 59.30% el profesor de formación cívica y ética utiliza materiales didácticos de apoyo para motivar el aprendizaje de los temas. La opinión de los alumnos respecto a la práctica profesional del profesora de formación cívica y ética: permite aplicar actividades de enseñanza a los alumnos (72.72%) y expresar valoraciones sobre los resultados de sus actividades con sus alumnos (68.40%). De la misma forma el 70.56% opinan que el profesor considera el manejo de sus conocimientos previos para la explicación de temas de forma clara en la clase. Manifestando el 53.25% que el profesor conoce o identifica su estilo o manera de aprender.

Conclusiones

Se reconocen los avances que en materia de sexualidad se tienen en el campo educativo mexicano, al estar incorporados algunos contenidos en los programas de ciencias I y formación cívica y ética I y II en la educación básica secundaria.

Con base a la información obtenida a través de los instrumentos utilizados, se observó y encontró que los alumnos y docentes no dan cumplimiento al logro de los aprendizajes esperados en ningún momento del proceso aprendizaje de la materia lo cual se constató al no haber cambios de actitudes y sólo manejo de conceptos.

Otro factor que se pudo observar cuántica y cualitativamente fue que en ningún momento del proceso enseñanza aprendizaje, se percibe o capte el uso del modelo por competencias, esto se advierte por la no utilización del enfoque holístico: conceptual, procedimental y actitudinales.

Se puede considerar que parte del fracaso con respecto a la educación sexual es la prioridad dada a los significados reproductivos, sin considerar la re significación genérica, erótica y afectiva en el modelo sistémico de los cuatro holones.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. (2005) *Educación de la sexualidad en la adolescencia: métodos y contenidos*. Recuperado de demysex@demysex.org.mx.
- Bobbio, N. (2001). *El problema del positivismo jurídico*. Buenos Aires, Argentina: Fontamara.
- Corrales, M. (2001). La educación en la sexualidad .*Revista de Educación Nueva Época*, (17), Abril-Junio.
- Rubio, E. (1994). *Sobre la sexualidad humana: los cuatro holones sexuales*. Antología de Lecturas sobre la Sexualidad, Red Democracia y Sexualidad.. México, s/f.
- Romero, R. (2010). *Ingreso de las mujeres a la Escuela Militar de Especialistas de Fuerza Aérea* (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, Flasco-México.
- Saucedo, A. (2016). *Formación y capacitación docente en sexualidad y derechos humanos en la EST. No. 43 en la Ciudad de México* (Tesis de Doctorado). Universidad de Baja California Campus Tepic, México.
- Saucedo, A. (2011). *La educación sexual en la EST No. 43*. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, Flasco- México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2011) *Plan de Estudios Educación Básica*. México.
- (2011) Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética. México. México: SEP.
- (2006) *Plan de Estudios Educación Básica*. México.: SEP.
- UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>
- UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas, (2010). *Centro de Información de las Naciones Unidas. Reporte de País México. Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010*. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/informe2010/docs/Reporte_pais.pdf

Política pública, educación, derechos humanos y multiculturalidad en el mundo indígena. Una visión socio antropológica.

Public policy, education, human rights and multiculturalism in the indigenous world. A socio anthropological vision.

Guillermo Campos y Covarrubias¹²⁹

Resumen

El trabajo expone ideas y premisas de carácter teórico-metodológico y político sobre una problemática no exclusiva de México, sino de todos los países en los que existen etnias indígenas, la visión del fenómeno se hace desde la perspectiva de la igualdad, los derechos humanos, la educación desde una visión socioantropológica de la política pública que trata la problemática y de la cual se emanan formas de como poder dar solución a ellas. Se aborda la forma de evaluación de la educación indígena, la cual al igual que la del sistema educativo general es de carácter cuantitativa y discursiva por ser el método más difícil de poder comprobar ya que se habla de imaginarios y aproximaciones.

El trabajo contiene un esbozo general de resultados significativos producto de investigaciones realizadas, como parte de nuestra actividad como investigador en la UNAM que permiten reforzar el eje temático del trabajo como son: el imaginario social de la educación, los derechos humanos, cultura indígena y un esbozo histórico de las políticas educativas orientadas a la población indígena.

El documento tiene como objetivo reflexionar, en torno a la política pública y su papel en la educación indígena históricamente.

Se abordan las demandas educativas indígenas, el sistema educacional indígena, la educación bilingüe y la multiculturalidad todo ello como influencia de la modernidad y la globalización.

Problema social que consideramos ha sido soslayado y relegado para su estudio por la disciplina del Trabajo Social, a pesar de que se habla de atender la problemática de los grupos vulnerables, la sociedad no es solo la urbe sino también lo rural y sus actores.

Si no hay política pública no se puede hablar de política social por consiguiendo la amenaza discursiva de los profesionales de las Ciencias Sociales hace la construcción del imaginario político de un país en crisis.

Palabras claves: *política pública, derechos humanos, educación y evaluación indígena, multiculturalidad, mercadotecnia, trabajo social.*

Summary

This paper presents some ideas and assumptions of theoretical and methodological and political character on a non-exclusive problem of Mexico, but in all countries where there are indigenous groups, the vision of the phenomenon is from the perspective of equality, rights human, education from a socio-anthropological view of public policy that deals with the problems and which forms as being able to solve them emanate. the evaluation form of indigenous education is also

¹²⁹ Universidad Nacional Autónoma de México.

addressed, which like the general education system is quantitative and discursive character to be the most difficult to check because it speaks of imaginary and approximations method.

The work contains a broad outline of results significant product of research conducted as part of our activity as a researcher at the UNAM that underpin the thematic area of work as are the social imaginary of education, human rights and indigenous culture and historical outline of educational policies for the indigenous population,

The document presented, aims to reflect, about what is public policy and its role in the historically indigenous education.

Where indigenous educational demands, the indigenous education system, bilingual education and multiculturalism all as influence of modernity and globalization are addressed.

pedagogical paradigms and designed to give meaning and shape to the concept of multiculturalism and multilingualism the indigenous world for full incorporation of the capitalist system through marketing educational models.

In sum, communities and schools indomexicanas have a challenge to reconquer their culture, identity and therefore their education.

social problem that we believe has been overlooked and neglected for consideration by the discipline of social work, despite the talk of addressing the problems and social needs of the neediest vulnerable groups, society is not only the city but also rural and its actors.

If there is no public policy can not speak of social policy therefore discursive threat of professionals Social Sciences makes the construction of the political imagination of a country in crisis.

Keywords: public policy, human rights, indigenous education and evaluation, multiculturalism, marketing, social work.

Introducción

Hoy en día la globalización ha ido modificando las estructuras sociales de pensamiento, de movilidad social, de cultura, tecnología, ciencia, enfoques laborales, paradigmas, es decir una nueva visión de mundo, de imaginarios dados por la distancia entre el mundo real y la realidad del ser humano.

Si bien es cierto que el mundo se ha revolucionado tecno científicamente, también lo es que muchos fenómenos sociales se han recrudecido de tal manera que se presentan como fenómenos difíciles de resolver y contener, lo que ha hecho muy difícil que el Estado a través de sus gobiernos puedan satisfacer las demandas y necesidades sociales de sus poblaciones.

Demandas que al no ser cubiertas representan un peligro para la sociedad en su conjunto, a pesar de los esfuerzos o recursos que usan los gobiernos a través de sus parlamentos y cámaras por elaborar políticas públicas y sociales para la atención y contención de ellas.

En el caso particular de los países de América Latina con etnias indígenas, sin negar la problemática Africana, Indú, Asiática y de Medio Oriente, se torna complicada, lo cual ha llevado a que estos grupos se vean despojados ya no solo de sus bienes materiales sino culturales e identitarios, al verse amenazados por la modernidad que los quiere incorporar de tajo al

sistema capitalista de manera abrupta y completa, abandonando los modelos añejos practicados por la CEPAL, por la OCDE, por el FMI, etc., valiéndose de la mercadotecnia, esta que no tiene miramientos que destruye culturas y pueblos completos, que comercializa y hace mercancía todo lo existente a cualquier precio, entre estas al indígena.

Dentro de este contexto se ubica a México, un territorio que a pesar que se diga que es una nación en vías de desarrollo industrial y tecnológico no se puede olvidar que gran parte de nuestro territorio alberga a diez millones de campesinos indígenas en los cuales se hablan 52 idiomas y 80 dialectos.

Por lo que esta población, como parte del territorio, población y Estado mexicano está contemplada como un actor más de la llamada Federación de Estados Mexicanos y por consiguiente como parte de la Constitución Mexicana y como consecuencia de la política pública y social en la que se mueve la sociedad mexicana.

Por lo que las etnias indígenas en territorio nacional están contempladas dentro de la estructura anterior derivándose por consecuencia políticas públicas y sociales encaminadas a estas etnias, las cuales no son ajenas a lo que viven las etnias de América Latina.

Son objeto claro y concreto de la mercadotecnia, de un sistema educativo y evaluativo que pareciera ser diferente al contexto del sistema educativo nacional, son parte del proyecto multiculturalismo y plurilingüismo que tiene como objetivo el PND el Gobierno Mexicano, el fin es incorporar territorialmente y lingüísticamente a las etnias.

Cabe advertir que todos estos entornos y problemas en los que se desarrolla en indigenismo mexicano violaciones, indiferencia y olvidos atentan contra un derecho del hombre la libertad que es un principio de los derechos humanos, México es un país considerado dentro del orbe como uno de los gobiernos más violatorios de los derechos humanos en todas sus magnitudes, inclinándose al parecer a no tomar en cuenta a poblaciones vulnerables dentro de ellas a los indígenas.

Cuerpo del trabajo

Antes de iniciar el análisis la problemática eje temático de este trabajo, se ha considerado importante definir los conceptos bases del mismo, con el propósito de aclarar su manejo que de ellas se hace no solo de manera general en la sociedad sino de forma particular en profesiones que son parte de las Ciencias Sociales, en particular nos referimos a una disciplina como lo es el Trabajo Social que en gran parte su sustento teórico se da en el discurso falsacionista de la Ciencia debido a la no claridad en el manejo de categorías teóricas.

Tal es el caso del manejo que se hace del concepto política social sin tener el referente de la política pública, hablar de género sin hacer la distinción de lo biológico con lo social, hablar de derechos humanos cuando utiliza un concepto como el de intervención, hablar de migración desde una perspectiva asistencialista y no desde la teoría económica y de la movilidad social entre otras muchas visiones.

Por lo que para el objeto de este documento, entenderemos por política pública las acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones (Corzo, 2014).

Con respecto a la definición anteriormente presentada es necesario destacar el carácter de interés público de estas acciones e iniciativas desarrolladas desde el aparato gubernamental de una sociedad.

Si se entiende por política social “Conjunto de medidas destinadas a elevar el nivel de vida de la gran mayoría de la población, mediante la distribución equitativa de los beneficios sociales actuales y futuros del desarrollo económico” (Saavedra, 1968).

Las cuales son derivadas de las políticas públicas que se refieren a lo social, las políticas tanto una como la otra son abordadas por la Ciencia Política de ahí que es necesario saber cuál es el fin de la ciencia política y poder entender a estas desde la perspectiva pública y privada y por consecuencia como gestarlas y operarlas.

En relación a los Derechos humanos a estos los consideramos como “derechos que tienen las personas por el simple hecho de serlo, son un ideal de convivencia y realización humana, cuya práctica hace factible el desarrollo del ser humano como tal. Son condiciones de toda persona, sin distinción de edad, sexo, raza, nacionalidad, clase social, orientación o preferencia sexual, religión o forma de pensar. Estas condiciones son necesarias para que la persona se desarrolle plenamente en todos los aspectos de su vida, sin interferencias de las autoridades de gobierno ni de otros ciudadanos. Por ello son condiciones personales que se pueden exigir porque se adquieren desde el momento mismo de nacer.

Constituyen la concreción de las exigencias de dignidad humana a lo largo de la historia, principalmente, a través del reconocimiento jurídico y de la creación de instrumentos para su exigibilidad; reconocidos y aceptados en el ámbito local, nacional, regional e internacional.

Multiculturalidad, entendida como la coexistencia de diferentes culturas en una misma entidad política territorial, pero puede tener un sentido prescriptivo o normativo y designar diferentes políticas y el polilingüismo

que describe el hecho de que una persona o una comunidad sea multilingüe, es decir sea capaz de expresarse en varias lenguas.

Y la palabra indígena surge del latín *indigēna*, indígena es aquel originario del país de que se trata. El concepto se refiere, por lo tanto, al poblador originario del territorio que habita (RAE, 2015)

Educación indígena. Servicio brindado a la población indígena; su propósito es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica. Se caracteriza por ser bilingüe y bicultural (CONAFE, 2010).

Definición que no tiene nada que ver con la política pública educativa que pregona el Estado-gobierno mexicano.

Habiendo aclarado la conceptualización de estos términos que como se señaló anteriormente son los ejes transversales en los que se sustenta el trabajo.

En México los acontecimientos de interés público se han dirigido en mayor medida a las situaciones reclamadas por sectores de la sociedad que se desenvuelven en el ámbito urbano, soslayando al medio rural y sus actores, es común en el urbe sectores como los sindicatos magisteriales, estudiantiles, empresariales y el papel que juegan sus actores, actuaciones que tienen mayor atención y posibilidades de derivar en situaciones de interés para la política pública, gobierno y sociedad.

En cambio el medio rural en el que se encuentra enclavado uno de los sectores principales de la economía nacional: la agricultura, a pesar de que el discurso político y la política pública nos señale como un país industrializador, este es un territorio poco atendido por el Gobierno y por consecuencia las necesidades y demandas de los actores que en él se desarrollan tal es el caso de las etnias indígenas.

Es necesario precisar que no todas las poblaciones indígenas se encuentran únicamente en las regiones campesinas del país. Muchas de ellas desde el siglo XVI ante la brutalidad a la que fueron sometidas por parte de los conquistadores, comenzaron un desplazamiento a regiones más lejanas de los centros rectores económicos disminuyendo con ello los grupos indígenas que vivían en los Centros de Desarrollo, formando lo que se conoce antropológicamente como zonas de refugio, fenómeno que con la globalización ha orillado a integrantes indígenas a generar territorios urbanos de subsistencia con un esquema de pobreza crítica, convirtiéndolos en actores vulnerables de alto riesgo social, ecológico, se sobrepoblación, inseguridad laboral, etc.,

Grupos que son excluidos por muchas disciplinas de las ciencias sociales que señalan que uno de sus objetivos es la atención-intervención en grupos vulnerables de la sociedad.

La expresión política del sector indígena en México se ha visto casi nulificada debido a obstáculos propios de la identidad indígena tales como el idioma, “En México se hablan actualmente 68 lenguas originarias y 364 variantes, lo que lo ubica entre las 10 naciones más ricas en diversidad cultural, no obstante, el 23 por ciento de este total se encuentran en riesgo de extinción.” (NOTIMEX, 2009), la multiculturalidad el trastocamiento territorial y de usos y costumbres debido a que los ambientes nativos del país se caracterizan por tener dialectos diferentes al español.

La situación de disparidad cultural existente entre el sector indígena y el resto de la sociedad mexicana limita las posibilidades de inclusión necesarias para un verdadero ejercicio democrático en el conjunto de la población. Ya que las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena generan una identidad paralela al actual sistema de globalización.

Las necesidades y requerimientos que surgen en las poblaciones indígenas tienen cierta caracterización derivada de la cultura desarrollada a través de los años con imaginarios, usos, costumbres, festividades, creencias y estilos de vida que se diferencian de las prácticas de la vida cotidiana en las grandes ciudades.

Con base en el reconocimiento “de la persistencia de civilización mesoamericana que encarnan hoy en pueblos definidos (los llamados comúnmente grupos indígenas)” (Batalla, 1989, pag. 9) surge la necesidad de reconocerlos como sujetos de derechos, susceptibles de políticas públicas.

Por esta razón la intervención y sus políticas públicas y sociales gubernamentales en problemáticas o situaciones de la población indígena ha sido deficiente y poco cumplida para el logro y búsqueda de igualdad para el común de la población. Es decir, en muchos de los casos las alternativas de solución se convierten en contención por parte del aparato gubernamental ya sea por inexistencia de política pública y social o por incumplimiento de las mismas, otro factor es la falta de respeto a las particularidades de usos y costumbres desarrolladas a lo largo de la historia por las comunidades nativas de México.

Se ha observado que la intervención gubernamental en problemáticas indígenas, es de carácter no preventivo sino se dirige a acciones de contención homogéneas para la población. Se intenta integrar a estas comunidades a la modernización llevándola hasta sus territorios, a través de la mercadotecnia.

Las políticas públicas desde la perspectiva social para los indígenas deben orientarse con base primero los convenios internacionales sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, sobre la lucha contra el racismo, la discriminación y la pobreza.

El Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales del año 1989, que reemplazó al Convenio 107 del año 1957, es hasta hoy el único acuerdo internacional promulgado y vinculante, en el que se reconoce el

derecho de la población indígena a ser objeto de consultas, mas no el derecho a su autodeterminación.

En las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA) se debate ya desde hace décadas sobre los acuerdos y convenios internacionales en torno a los derechos especiales de los pueblos indígenas.

A pesar de que la Asamblea General de la ONU declaró el año 1993 como el primer Año Internacional de los Pueblos Indígenas, y que luego se estableciera el Primer Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas (1995-2004), las negociaciones en Ginebra, Nueva York y Washington mostraron pocos avances. Durante años desde su nombramiento en 1971, la ONU contaba con sólo un Embajador Especial para los Derechos Indígenas. En 1982 se instaló finalmente un Grupo Internacional de Trabajo para los Derechos Indígenas con sede en Ginebra (Rosas, 2016).

Convenios que no son cumplidos por los gobiernos de los países que observan esta problemática el indigenismo entendido este como:

Estudio y movimiento político-cultural que defiende la identidad política y social y el valor de la cultura de los pueblos indígenas.

A lo largo de la historia si bien es cierto que el gobierno mexicano ha dirigido algunas acciones hacia las comunidades rurales tales como los contenidos en el PND basado en los cinco ejes estratégicos de atención:

- Derechos Indígenas y Acceso a la Justicia, impulsando la armonización legislativa, el apoyo legal a indígenas encarcelados o sujetos a algún tipo de proceso penal, agrario o administrativo.
- Desarrollo Social, a través del cual se dotará de más y mejor infraestructura básica a las comunidades y hogares indígenas, además de atender las necesidades de alimentación, salud, educación, vivienda e infraestructura básica.
- Desarrollo Económico, el cual considera la promoción de fuentes de ingreso monetario y no monetario para las comunidades y familias indígenas.
- Participación de la sociedad indígena y coordinación intergubernamental, en la planeación y gestión del desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Preservación y fomento de la cultura de los Pueblos Indígenas como patrimonio nacional y elemento articulador de los otros cuatro ejes de atención.

En relación a las políticas educativas indígenas estas se perfilaron a principios de la década de 1920, como logros de la revolución mexicana con las cuales se consiguieron garantizar el derecho a la educación pública a través del artículo tercero de la recién promulgada constitución (en el año de 1917). Con base en ésta promulgación se desarrollaron diversos intentos para extender la educación a lo largo y ancho del territorio nacional, dando paso al proyecto denominado “Misiones Culturales”, dicha estrategia consistió en

formar grupos de docentes con diversas habilidades, con la finalidad de que éstos transitaran por los diferentes estados del país desarrollando proyectos en cada una de las comunidades que visitaban de manera particular, de modo que con respecto a las características de las localidades en las que se encontraban los maestros llevaban a cabo proyectos que se dirigieran a la satisfacción de las problemáticas específicas de ese lugar, capacitando a los pobladores para que pudieran convertirse en agentes activos dentro de sus propias comunidades.

Este tipo de proyecto permitía conservar la autonomía de cada una de las localidades por las que transitaban las misiones culturales, sin embargo después de muchas transformaciones en la currícula de las escuelas de educación básica en 1945 la Secretaría de educación pública unifica el plan de estudios de las escuelas normales rurales bajo la idea de que todos los niños tienen derecho a aprender lo mismo y los maestros tienen derecho a enseñar en la localidad que mejor les parezca.

La situación que se intenta hacer visible es que no todos los pueblos requieren los mismos elementos para dar respuesta a sus necesidades con base en sus rutinas tradicionales. Las políticas públicas desarrolladas para atender las dificultades de las comunidades indígenas se han caracterizado por su falta de entendimiento a las tradiciones que distinguen a los pueblos indígenas. Aunque han existido avances en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas es necesario tomar en cuenta la autonomía que requieren para dar solución a sus propios problemas.

A pesar de lo anteriormente señalado México es el único país frente a Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia que cuenta con políticas públicas para los pueblos indígenas dignas de ese nombre, y que desde 2001 fueron incluidas en la Constitución. Por muchas razones, la experiencia mexicana no es del todo comparable con la de los otros países, sin embargo, no son del todo suficientes para la atención de los pueblos indígenas y sus necesidades.

Si bien es cierto que en América Latina, nuestro país se representa como el más grande, moderno y rico de ellos, por contar con cuantiosos ingresos petroleros, una ubicación geopolítica especial, en directa vecindad con los Estados Unidos, pareciera ser que es un factor de beneficio, sin embargo como teóricamente y prácticamente se ha demostrado ser vecino de país rico es una condición de desventaja.

Dentro del panorama demográfico de México de 120 millones de habitantes, más población flotante que nos hace un país de explosión demográfica alarmante, diez millones de estos son población indígena en situaciones económicas sociales de pobreza extrema.

Los pueblos indígenas mexicanos constituyen en cifras absolutas la población indígena más numerosa de todos los países que hemos mencionado, aunque en términos de proporcionalidad respecto de la población total, los

demás países cuentan con porcentajes mayores con excepción del caso de Ecuador, en el que las cifras oficiales hablan de un controversial 6,4%” (Rosas, 2016).

El escenario actual de la sociedad mexicana, dentro del concepto de la modernidad, ha abierto más la brecha entre la política pública, la agenda gubernamental y la problemática indígena, la cual ha tenido manifestaciones de presencia histórica, ya sea como participantes en movimientos armados, con pronunciamientos en defensa de sus derechos. Tal es el caso último del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional.

“El EZLN, constituida por campesinos pertenecientes a los grupos indígenas chamula, tzeltal, tojolabal, chol y lacandón se pronunciaba en contra de los abusos producto de los tratados comerciales de México con Estados Unidos y Canadá, el cual promovía que se desarrollara de una manera neoliberal pequeños comercios de las comunidades rurales indígenas.

A pesar de que a lo largo de la historia mexicana no se ha dado la atención debida y necesaria a los pueblos indígenas, ha habido algunos brotes de atención primaria y de políticas públicas y sociales muy incipientes y poco permanentes como el caso, como las que se implementaron durante el periodo cardenista, creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), modelo institucional para muchos gobiernos y cocontrol mde los indígenas reemplazado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI.

Si bien a lo largo de la misma historia los enfoques políticos de los distintos gobiernos han desarrollado conceptos propios muy característicos que les dieron presencia en el mundo rural e indígena, estos con el paso del tiempo articularon lo que en la actualidad se presenta como una debacle política, económica y social en el mundo indígena.

Tal es el caso que presento la reforma constitucional de 2001 en donde se dio la anulación del reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades indígenas como entidades de derecho público y su conversión en simples entidades de interés público, lo que repercutió sobre el derecho a la propiedad colectiva de la tierra y el acceso a los recursos naturales, que a partir de esa fecha ya no contaron con garantías constitucionales.

Hoy en día, esta reforma solo otorga un trato preferencial a los indígenas, más no un derecho a la tierra, lo cual plantea una situación legal confusa. En otras palabras, se trata de la obligación de implementar políticas públicas para los pueblos indígenas. (Rosas, 2016)

En México la política pública dirigida hacia los indígenas se ha desarrollado más de una perspectiva de imaginario que de realidad. Como se ha mencionado las políticas públicas, se elaboran a partir del diagnóstico y no de discursos de interés privado y no público, por tal motivo las políticas públicas dirigidas hacia los grupos indígenas no deben de ser una visión desde

el aparato gubernamental sino con la participación de los actores involucrados en las problemáticas.

En este caso en México hasta los partidos políticos sobre todo el que sostiene al actual gobierno se ha beneficiado de los indígenas al convertirlos más que en actores partícipes de la vida político, económica y social de México en individuos fundamentales en la conservación de poder, es decir, como voto útil o como acarreados en campañas políticas.

Lamentablemente estos grupos participan por desconocimiento a elementos de la estructura política gubernamental a la cultura modernizadora que tiene impactos en ellos de manera desfavorable.

En este contexto se mueve la política pública y social que contempla al indigenismo y que hoy se ve fuertemente acosada por dos objetivos gubernamentales la multiculturalidad y el plurilingüismo, lo cual el gobierno quiere utilizar como una herramienta para integrar territorialmente a las etnias indígenas

Por la vía de la lengua se identifican 68 pueblos indígenas de México. Se trata de un importante grupo social, de mexicanos que dada su cultura, historia y lengua identificamos como indígenas, como los pueblos originarios de México. De acuerdo con el INEGI, en 2010, 15.7 millones de mexicanos se consideraban indígenas (auto adscripción) y, 11.1 millones de ellos habitaban hogares territorialmente identificados.

Esta población indígena, de acuerdo censo 2010, tiene las siguientes características generales: el número de municipios indígenas, es decir, municipios donde la concentración de población indígena es mayor al 40%, asciende a 624, lo que representa el 25.4% del total de los 2,456 municipios del país. En ellos viven el 58.4% de la población indígena del país (6,500,722 habitantes). Comparada con la población total que se asienta en estos municipios, la población indígena equivale a un 75.5%, es decir, son territorios eminentemente indígenas (Mayorga, 2014).

En este contexto demográfico y territorial ubicamos un fenómeno concreto que vive los indígenas de manera general que es la educación y la política pública dirigida a este renglón sin poder soslayar que la evaluación de la educación indígena es de orden gubernamental oficial y no contempla como en casi toda la política de México a sus actores.

En los años veinte del siglo pasado la educación escolarizada tuvo modificaciones en México de manera sistematizada en donde a los pueblos rurales, campesinos e indígenas se les incorporo a un sistema educativo nacional cuyo efecto a lo largo de su historia se ha dejado sentir al convertir a los indígenas en seres que viven en proceso de aculturación constante, pérdida de identidad étnica e individual y la negación al reconocer su lengua de origen provocando marginalidad entre ellos y el resto de la sociedad mexicana

Después de cuatro décadas de educación castellanizadora, rural y orientada a construir la unidad nacional, el panorama educativo en las regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas.

En los años sesenta y setenta, este escenario animó la oferta en una educación diferenciada para los pueblos indígenas que pusiera freno a los intensos procesos de aculturación que experimentaban a través de la educación escolarizada.

A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural, promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).

Teniendo como antecedente la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Desde entonces es el organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural, modificado a intercultural en 1990 (Bertely, 1998, p. 89).

Su creación simbolizó el consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales.

En términos generales se reconoce que la educación bilingüe intercultural fue incrementando la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas, así como la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras. Sin embargo, a pesar de contar con un respaldo normativo favorable para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural —especialmente notable en la década de los años noventa—, los resultados de la DGEI al terminar el siglo XX fueron cuestionados por diversos sectores académicos que llevaron al gobierno federal a dar un viraje en ese modelo educativo y establecer nuevas políticas educativas para el indigenismo basadas en la multiculturalidad y la pluriculturalidad.

Debido a los cuestionamientos se realizaba sobre las premisas teóricas e ideológicas del sistema bilingüe intercultural, las cuales eran percibidas como poco claras por parte de los docentes. Se identificó que una de las causas principales de la resistencia que mostraban los docentes para

poner en práctica el método bilingüe y otros principios educativos interculturales era una autopercepción negativa de lo indígena.

Algunos problemas adicionales detectados en torno al sistema educativo bilingüe intercultural fueron: la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo.

En general, las críticas señalaban tanto el carácter incompleto y de "segunda clase" de la política implementada, como las persistentes prácticas educativas orientadas a la asimilación e integración cultural, que no cesaba. En general se percibían los "[...] primeros síntomas de un colapso en los objetivos de cambio intercultural e intragrupal y de una cierta impotencia en lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declara el discurso de la interculturalidad educativa" (Muñoz, 2002, p. 27).

Todo éste proceso educativo fue evaluado así como la política pública dirigida a este reglón obteniendo los siguientes resultados.

Resultados que no fueron del todo favorables al modelo implementado que llevo a que las políticas públicas sobre educación indígena tuvieran un giro que no beneficiaba en nada a los indígenas sino por el contrario se ve como un sistema con tendencias a la desaparición de los pueblos y culturas indígenas del país. Un ejemplo de ello es que desde finales de la década del siglo pasado no ha habido gestoría de política pública en materia educativa indígena.

Adscripciones en torno al sistema de educación indígena:

- a. Orgullo de ser maestros indígenas.
- b. En el ámbito pedagógico, aportan evidencias o resultados favorables al sistema educativo nacional.
- c. El uso de la misma lengua.
- d. Percepciones en torno a procesos de discriminación y marginación.
- e. disponen de menos materiales y que son los últimos en recibirlos.
- f. cuentan con menos apoyo para llevar a cabo las reformas educativas, con las peores condiciones laborales, con menos recursos humanos para hacer el trabajo y peor infraestructura.
- g. Tienen que cubrir una fuerte carga administrativa y académica.
- h. Se señala que la prueba ENLACE es un ejemplo institucional de discriminación, ya que su propuesta de evaluación mediante pruebas estandarizadas es contraria a la política de atención a la diversidad propuesta por la Dirección General de Educación Indígena.
- i. Las percepciones de los padres, madres y estudiantes en torno al papel de las lenguas indígenas es un campo fragmentado y plural,

pero de relevancia estratégica, ya que frecuentemente es un tema enarbolado para justificar tanto el impulso bilingüe en las escuelas, como para cuestionar su pertinencia.

- j. La participación de los padres en las escuelas es fundamentalmente extraeducativa e instrumental.
- k. La formación y capacitación docente es un tema central en educación indígena en todos los niveles.
- l. La formación, capacitación y asesoría han resultado procesos relevantes para difundir la política educativa, pero las percepciones de los sujetos también señalan que es necesario incentivar procesos no mediados exclusivamente por los Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD) y trascender su tradicional sistema de capacitación "en cascada".

Como se señaló, los niños indígenas son evaluados como a todos los niños del sistema nacional educativo con la prueba PISA, ENLACE, etc., sin tomar en cuenta sus ambientes, usos y costumbres.

Estos factores señalados de manera general nos llevan a contemplar otro problema inclusive de mayor envergadura que las políticas públicas, como es la violación a los derechos que tienen los indígenas por ser hombres: los derechos humanos, son personas que no tienen derecho al parecer a la existencia nada más por ser indígenas.

Los derechos humanos proporcionan una medida universal que puede ser aplicada de manera uniforme o dependientes del contexto social, estos derechos como se dijo de universalidad son de carácter internacional cuyo fundamento esta en los documentos rectores del mismo en la Haya en Suiza. Por lo que la protección y garantía del reconocimiento y libre determinación de los pueblos indígenas se establecen en documentos internacionales ratificados por México, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, constituciones de las entidades federativas, así como leyes federales y locales que rigen el actuar del Estado. Es por ello que los derechos humanos deben entenderse en las particularidades nacionales y regionales incorporando los antecedentes culturales, religiosos e históricos específicos del grupo. Se habla de derechos humanos individuales y colectivos, los cuales no pueden ser violentados sin el consentimiento de quien los vive, el derechos humano en México política, judicial no es algo que sea respetado y menos entre los indígenas por lo que se requiere de un debate sobre este renglón y la elaboración de políticas encaminadas a su cumplimiento.

En nuestro país los últimos acontecimientos como los de los maestros y desaparecidos van dejando secuelas de derechos de orden colectivo que afectan a la supuesta democracia mexicana.

De violación los derechos humanos podemos hablar muchas cosas aquí solo daremos algunos ejemplos:

- a) Las mujeres no tienen derecho a la propiedad agraria y por lo tanto no son sujetos de créditos ni de programas sociales, lo cual los coloca en grave vulnerabilidad, además de en la mayoría de los casos el idioma se convierte en un obstáculo para conseguir apoyos.
- b) 7 de cada 12 indígenas en México se encuentran en pobreza y no cuentan con apoyo social.

Con respecto a la multiculturalidad de los pueblos indígenas esta se ha visto dañada con todos los procesos de incorporación al sistema capitalista, la globalización y el neoliberalismo.

El multiculturalismo apuesta por acabar con la idea del nacionalismo agresivo, por repensar la idea de la modernidad basada en la homogeneidad cultural y nacional. El multiculturalismo no apuesta por la fragmentación del mundo en espacios culturales o por la disolución de los Estados en nombre de las naciones, sino que intenta combinar las diversas experiencias culturales con la producción y la difusión masivas de los bienes culturales. Es decir, aspira a construir un escenario en donde, a pesar de existir individuos con distintas maneras de pensar y ver el mundo que los rodea, sea posible la convivencia e interacción mutua para beneficio de la sociedad en que se desenvuelven.

Como se puede apreciar, a pesar de la importancia que representa para México su población indígena, en la actualidad siguen existiendo dificultades que impiden el pleno ejercicio de éste sector en las políticas públicas del país, lo cual es un hecho derivado del actual sistema de globalización, el desconocimiento de la cultura indígena y la debilidad del impacto político generado por los sectores vulnerables de nuestra población.

Referencias Bibliográficas

- Batalla, G. B. (1989). *México Profundo*. México: Grijalbo.
- Bertely, M. (1998). Educación. En P. L. (Coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). México: CONACULTA.
- Corzo, J. F. (2014). *IEXE Escuela de Políticas Públicas*. Recuperado de <https://www.iexe.edu.mx/blog/que-son-las-politicas-publicas.html>
- Mayorga, N. (2014). El reto indígena. *México Social*.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelas o convergentes? En H. M. Cruz, *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, UPN Oaxaca.
- Muñoz, H. (2003). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En H. Muñoz, *En inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 92-114). Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca .

- Nolasco, M. (1997). Educación bilingüe: la experiencia en México. En M. B. Busquets, *Indígenas en la escuela* (pp. 35-51). México: COMIE.
- NOTIMEX. (8 de Marzo de 2009). Se hablan en México 68 lenguas indígenas. *El siglo de Torreón*, págs. 1-4.
- Rosas, R. E. (2016). *Eumed.net*. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/rer/indigenas-mexico.html>
- Zuany, Y. J. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. México: DGEI.

Los profesores y las tecnologías educativas en el Tecnológico Nacional de México – TecNM -. La Licenciatura de Contaduría Pública.

Carlos Martínez Padilla¹³⁰
Mireya Hernández Ramírez¹³¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo explorar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic) en la enseñanza de la carrera de contabilidad de los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD), en particular al Tecnológico de Estudios Superiores del Estado de México (Tesoem). Se analizarán las prácticas docentes de los profesores desde las competencias digitales de los docentes de contabilidad. La pregunta guía del artículo es: ¿cómo utilizan los profesores de contabilidad de los tecnológicos descentralizados las Tic en su práctica docente?

En el 2014 aparece la principal Institución de Educación Superior (IES) que forma al mayor número de contadores de México: el Tecnológico Nacional de México –TecNM-. Ninguna IES en México se le puede comparar. Tan sólo en el ciclo escolar 2014-2015 tenía a más 18 mil estudiantes en contabilidad, equivalente a casi toda la matrícula escolar de las dos principales IES federales del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

El TecNM está constituido por 266 instituciones, en su mayoría por Institutos Tecnológicos Federales (ITF) e, Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD). Uno de los objetivos del TecNM consiste en desarrollar y utilizar las Tic para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y, ampliar sus competencias para la vida. No obstante, ni el gobierno federal, ni los gobiernos estatales han diseñado un plan de acción dirigido a los 27 mil 450 profesores que conforman el TecNM. El Tesoem es uno de los primeros ITD de México y, es el cuarto establecimiento más importante en formar estudiantes de contabilidad dentro del subsistema del TecNM.

Palabras clave: Tic, enseñanza de contabilidad, contadores, TecNM, Tesoem.

Introducción

En las últimas décadas, la educación ha tenido cuatro formas de impartir la enseñanza educación: la educación presencial, la educación abierta, la educación a distancia y, la educación virtual. La educación presencial se caracteriza porque el estudiante y el profesor se encuentran en un mismo espacio físico y tiempo. La educación abierta se caracteriza por su flexibilidad. El alumno va a los centros de enseñanza que más les convienen y trabajan con el material del curso a su propio ritmo. La educación a distancia tradicional se caracteriza porque el estudiante y el profesor no comparten un

¹³⁰ Universidad Autónoma de Nuevo León.

¹³¹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

espacio físico al mismo tiempo. La enseñanza se puede impartir por correspondencia, libros, material audiovisual. La enseñanza on line, es muy parecida a la educación a distancia con la diferencia que requiere un considerable uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic), como sería el uso del correo electrónico, conferencias en internet, o bien, el uso de la red world wide web y, el material del curso se puede montar en un sitio web (Duggleby, 2001).

Los organismos internacionales como la CEPAL o la UNESCO han estudiado las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic) en la educación virtual desde las buenas prácticas, las nuevas prácticas o, la evaluación de los aprendizajes. Las buenas prácticas de las Tics en la educación son aquellas que logran objetivos en los aprendizajes, generan una innovación pedagógica o, producen una innovación organizacional (Claro, 2010). Las nuevas prácticas educativas fortalecen el desempeño de los docentes. La evaluación de los aprendizajes permite monitorear los aprendizajes de los estudiantes, el desempeño de los docentes, las escuelas y los sistemas educativos (UNESCO, 2013).

En México, los programas públicos sobre la educación virtual¹³² se han orientado a capacitar a los profesores sin tomar en cuenta la calidad de aprendizaje, o los problemas técnicos a los que se enfrenta durante la utilización de las TIC. Tampoco se ha ofrecido una capacitación diferenciada a profesores de acuerdo a su nivel de destreza en las TIC o, disciplina científica que imparte (Martínez, 2012b).

En la última década se han identificado 15 temas claves sobre formación docente y Tic. Los temas principales se refieren a la apropiación que deben de hacer los docentes y alumnos de las Tic así como la reflexión teórico filosófica que han tenido en las sociedades del conocimiento y en la práctica educativa. Tan sólo estos temas representaron el 67 % de las publicaciones durante el periodo 2002-2011 (Rojas, 2013).

Esta ponencia tiene como objetivo explorar cómo los profesores de contabilidad del el Tecnológico Nacional de México –TecNM-, en particular del Tecnológico de Estudios Superiores del Estado de México (Tesoem) utilizan las Tic en su práctica docente. La técnica de investigación utilizada comprende la observación participante durante el periodo 2005-2012. La fuente de información corresponde a los informes de actividades que emite la IES cada año del 2009 al 2015.

El artículo está dividido en cinco secciones. En la primera, se define el término competencias digitales de los docentes de contabilidad. En la

132.- Los principales programa públicos sobre las Tic en la educación básica han sido: Computación Electrónica para la Educación Básica –COEEBA-, Proyecto SEC 21, proyecto Enciclopedia, Red Escolar de Informática Educativa -Red Escolar-, Aula Telemática, y el programa Habilidades Digitales para Todos –HDT-. Ver Martínez (2012b).

segunda, se presentan las características del mercado laboral de los contadores. Sección se presentan las competencias digitales que requieren los profesores para la enseñanza de la contabilidad. La tercera sección describe el uso de las Tic en los hogares de los contadores del Estado de México. La cuarta sección analiza la formación en Tic de los profesores contadores el TESOEM. La última sección corresponde a las conclusiones.

I. Las competencias digitales de los docentes de contabilidad

En esta ponencia definimos competencias digitales de los docentes de contabilidad como un proceso en el que se encuentran interrelacionados de manera crítica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante técnicas y herramientas de información y comunicación utilizados en el plan de clase, para la enseñanza de la contabilidad, auditoría, costos, finanzas y fiscal. El término competencias digitales de los docentes de contabilidad está conformado por cuatro categorías de estudios. El concepto de competencias y competencias docentes, está definido por la Secretaria de Educación Pública (SEP), mientras el concepto de competencias digitales por la definición propuesta de Villa y Poblete (2007) y, las competencias profesionales del contador público por el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP, 2015).

La SEP considera que el concepto de competencia se centra en dos puntos. Primero, en el proceso de aprendizaje, es decir, las estrategias que le permiten al estudiante aprender de manera autónoma. Segundo, en los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo. La SEP define competencia como el:

“...desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (SEP, 2012, p. 7).

La SEP define el concepto de competencia docente como un “proceso de certificación de habilidades profesionales consiste que el sustentante muestre su competencia docente a través de la presentación de la planeación de una sesión de clase, la videograbación de dicha sesión de clase y el análisis de la misma (SEP, 28 de julio del 2011, p. 60)”. Según el acuerdo 590 de la SEP¹³³, se establece que se expedirá título de profesor o de

¹³³.- Este acuerdo está dirigido a aquellos estudiantes que “hubieran terminado sus estudios de educación normal, de conformidad con los planes y programas de estudios emitidos con anterioridad a 1997 en instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional debidamente

licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria, física o educación especial, presentando tres evidencias como competencia docente: 1) plan de clase (diagnóstico inicial del grupo, objetivo de la clase, descripción general de la estrategia de enseñanza y evaluación del aprendizaje); 2) clase videograbada (deberá corresponder a la planeación de la sesión realizada) y; 3) análisis de la sesión videograbada (demostrar la capacidad de reflexión crítica y de autoevaluación del aspirante acerca de su propia práctica captada en la clase videograbada).

Para el presente estudio, las competencias de uso de las TIC se definen como: “una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medios de archivos de datos y documentos para tareas de presentación, para el aprendizaje de investigación y el trabajo cooperativo” (Villa y Poblete, 2007, p. 170).

Aunque en México no exista una norma de competencias profesional para contadores, la norma que más se le asemeja es la del IMCP. Para el Instituto, el desarrollo profesional continuo del contador público se define como “una actividad del conocimiento alejándolo de una posición meramente educativa (...) que integran las áreas de certificación profesional: contabilidad, contabilidad gubernamental, auditoría, contabilidad y auditoría gubernamental, costos, finanzas y fiscal (IMCP, 2015, p.8).

Algunos estudios que han tratado el tema de las Tic y los docentes son el de Zubieta, Bautista y, Quijano (2012). Ellos buscan comprender el impacto del uso de las Tic en la UNAM. A través de un diagnóstico pretenden establecer nuevos programas y estrategias orientados a consolidar las Tic entre los profesores. Ellos concluyen que en la UNAM existen tres grupos de profesores. El primero son profesores que utilizan presentaciones, el procesador de palabras y los buscadores. El segundo, son profesores que consultan información especializada, el chat, la biblioteca digital, la bases de datos, el software educativo, etcetera. El tercero está compuesto por profesores que usan la Web 2.0 (wilds, listas de distribución, plataformas [LMS] y podcast).

Otros estudios de tipologías es el de Díaz y, Morán (2011). Ellos identificaron los niveles de uso y apropiación TIC, con fines educativos en un claustro de profesores universitarios de psicología educativa. Se encontraron varios hallazgos. El primero, en relación a la institución en donde esta, no ofrece las condiciones propicias para el acceso y apropiación de las TIC, en los espacios personales de trabajo, en las aulas; se encuentra que el uso de la tecnología como herramienta de comunicación, trabajo colaborativo, participación en proyectos e incursión en comunidades virtuales es muy escaso, se restringe a los docentes que realizan investigaciones sobre el tema,

la mayoría de los docentes que utilizan tecnologías lo hacen para su uso, desde su propio hogar.

En ese mismo estudio, tanto profesor como estudiante no tienen acceso a las TIC; Dentro de las aulas de licenciatura, se halló que los docentes se encuentran en un nivel 2, el cual hace referencia a las siguientes dimensiones: el empleo de software educativo con fines de enseñanza, uso de TIC en la composición escrita, habilidades, información en: uso de fuentes primarias; instrucción diferenciada; evaluación del desempeño del alumnado; investigación y comunicación profesional; reflexión sobre el uso de las TIC; aprendizaje profesional en línea; arreglo del aula. Este segundo nivel indica que los docentes se encuentran en desarrollo, a diferencia del nivel 6 ejemplar.

II. Los contadores en el estado de México: mercado laboral masculinizado

La contabilidad es la segunda mejor carrera profesional posicionada con el mayor número de empleos ocupados en México. Además, el 81.1 % de las personas ocupadas en una actividad con la contabilidad manifestó que su empleo está muy relacionado con lo que estudió. Otras ocupaciones profesionales que cuentan con el mayor número de trabajadores empleados son: administración y gestión de empresas; derecho; formación docente para educación básica, nivel primaria; ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología, programas multidisciplinarios o generales y; medicina, entre otras más (www.observatoriolaboral.gob.mx)¹³⁴.

De acuerdo con el Observatorio Laboral Mexicano (OLM), la evolución de la tasa de empleo para los contadores aumentó en 3.42% en los últimos cuatro años. En el 2012 había 694 mil 257 contadores ocupados, mientras que en el 2015 había 718 mil 51 contadores, es decir, durante ese periodo se incorporaron al mercado laboral 23 mil 794 contadores más.

No obstante, en los últimos dos años, la tasa de empleo de los contadores ha descendido sensiblemente en un 1.90 %. En el 2013 había 731 mil 940 contadores y, para el 2015 había 13 mil 889 contadores menos en el mercado laboral.

El OLM agrupa en seis rubros las ocupaciones que desempeñan las personas que estudiaron la carrera profesional de contabilidad y fiscalización. En el 2015, casi la mitad de los contadores del país (47.3 %) se dedicaron a realizar actividades propias de contabilidad, así como a la auditoría, a las finanzas y a temas relacionados con la economía. El 8.1 % de los contadores

¹³⁴ El Observatorio Laboral Mexicano está a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el cual proporciona información sobre las características y el comportamiento de las ocupaciones y las profesiones más representativas en México, tales como porcentaje de mujeres ocupadas, ingreso promedio mensual, principales ocupaciones, actividad económica en la que se ocupan, etc.

son auxiliares en administración, contabilidad y finanzas; el 6.4 % son secretarías, taquígrafos, mecanógrafos, capturistas de datos y operadores de máquinas de oficina; el 2.3 % son directores y gerentes en servicios financieros y administrativos; el 2.2 % son coordinadores y jefes de área en servicios financieros y administrativos. Mientras que el 33.7 % de los contadores se dedica a otras actividades (www.observatoriolaboral.gob.mx).

En el Estado de México, la tasa de empleo de los contadores ha descendido sensiblemente en los últimos cuatro años. En el 2012 había 104 mil 650 contadores con empleo y, en el 2015 había solamente 102 mil 442, lo que representó un descenso del 2.1 % en dicho periodo. (www.observatoriolaboral.gob.mx)

La Encuesta Intercensal 2015 (EIC) encuestó a 11 mil 357 contadores del Estado de México¹³⁵. Los primeros 30 municipios con el mayor número de contadores representan el 73.77 % de la muestra. Los municipios con el mayor número de contadores son: Ecatepec de Morelos (961), Nezahualcóyotl (768), Tlalnepantla de Baez (598), Naucalpan de Juárez (510), Toluca (509), Tultitlán (505) y, Cuautitlan Izcalli (404). El Municipio de La Paz, lugar donde se encuentra el TESOEM, ocupa el lugar número 17 de los municipios con más contadores al registrar 151 contadores de la encuesta.

A diferencia de los datos que presenta OLM, el cual agrupa a los contadores en cinco categorías a nivel profesional, la selección de la muestra de los contadores en la EIC se realizó a través de dos categorías considerando como principal criterio el desempeño de alguna actividad relacionada con la contabilidad, como son:

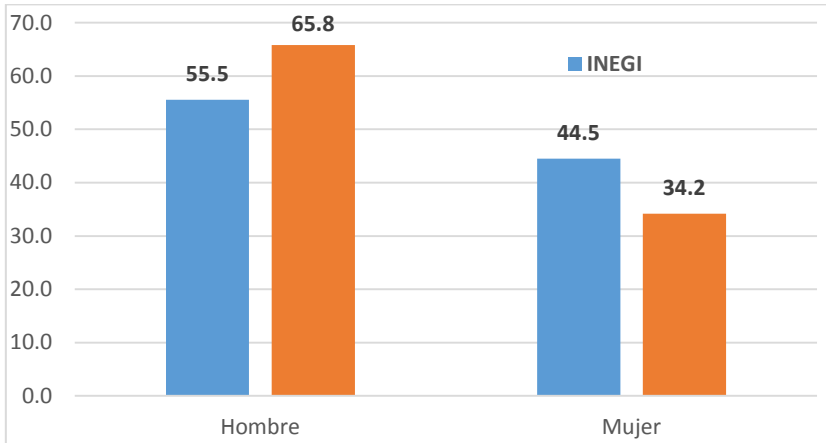
- Contadores, auditores, especialistas en finanzas y en economía.
- Auxiliares en administración, contabilidad y finanzas.

Al comparar el género de la profesión de la contabilidad tanto por la EIC como por el OLM, se puede observar que es una profesión ejercida, en su mayoría por varones. En la EIC, la contabilidad es ejercida por el hombre en un 55.5 % y por la mujer 44.5 %. Ver gráfica 1.

La edad para ejercer la contabilidad comprende desde los 14 hasta los 86 años. La edad más frecuente para ejercer la contabilidad son los 30 años (480). Muchos jóvenes la empiezan a ejercer desde los 20 años (133), ya sea cuando terminan una carrera técnica, o bien están a punto de terminar la educación superior. Asimismo, muchos contadores a la edad de los 56 años la dejan de ejercer (106). En términos generales, de los 20 a los 56 años de edad, ejercen la contabilidad el 93% de todos los contadores del Estado de México (INEGI, 2015).

¹³⁵ La encuesta actualiza información sobre el volumen, la composición, la distribución y el comportamiento de las características captadas de la población y de las viviendas particulares habitadas a nivel municipal y por entidad federativa.

Gráfica 1
Genero de los contadores del Estado de Mexico 2015



Fuente: Elaboración propia en base a INEGI (2015)

Los contadores en el Estado de México, principalmente son jefes de hogares (42.7%), o bien, casi una tercera parte de ellos viven con sus papás (32.7). Asimismo, otro 16.1% tiene a su esposa (o) o pareja como jefe de hogar. El 59.3% de los contadores en el Estado de México son casados o viven en unión libre. Asimismo, casi una tercera parte de ellos son solteros (31.8%). El 7.8% de ellos son separados o divorciados y, el resto son viudos, o bien no se especificó su estado civil (INEGI, 2015).

La contabilidad es ejercida principalmente por personas con estudios de licenciatura (58.0%) o con estudios de nivel medio superior (25.32%), los cuales comprenden tres modalidades: el bachillerato tecnológico, los estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada y, la preparatoria o bachillerato general. No se requieren los posgrados para ejercer la contabilidad. Sólo el 4.40% de los contadores cuenta con algún estudio de posgrado, ya sea una especialidad, maestría o doctorado (INEGI, 2015).

El grado académico de los contadores coincide con los años de escolaridad acumulados por el sistema educativo mexicano. El 51.10% de los contadores tienen entre 16, 17 y 18 años de años escolaridad acumulada, lo que coincide con los años que necesita una persona para alcanzar el grado de una licenciatura. Asimismo, se puede interpretar que las personas que tienen 13, 14 y 15 años de escolaridad, abandonaron sus estudios, o bien aún no terminaron la licenciatura. Sobresale el hecho de que el 21.73% de personas que se dedica a la contabilidad cuenta con 12 años de escolaridad acumulada. Lo anterior, responde en gran parte, a que muchos de ellos ejercen las actividades de contabilidad al terminar sus estudios de educación (INEGI, 2015).

El rango de salario mensual del contador es bastante amplio. Comprende desde salarios sin remuneración (43) hasta contadores que llegan a ganar hasta más de un millón de pesos (7). No obstante, el salario más frecuente es el de 6 mil pesos mensuales, el cual registró a 1 mil 256 contadores con este salario. Los salarios mensuales de los contadores se concentran entre los 4 mil y 12 mil pesos. Tan sólo en este rango salarial, se concentra casi el 72 % de todos los contadores del estado de México (INEGI, 2015).

Casi todos los contadores de la entidad son asalariados (87.5%). Muy pocos tienen sus depachos propios, o bien otras actividades independientes (8.3). Sólo el 2 % es empleador. También sobresale el hecho, que el 1.1 % trabaja sin pago alguno, o bien son ayudantes, tal vez porque son trabajadores jóvenes que buscan ganar experiencia y, por tanto, aceptan dicha condición laboral (INEGI, 2015).

Con respecto a los contadores con estudios superiores, el 54.5 % realiza actividades fuertemente relacionadas con la contabilidad, mientras que un 10.7 % realiza actividades de oficina, o bien, son auxiliares de administración, contabilidad o finanzas. Sobresale el hecho de que se desconoce a que se dedican 35 mil 650, lo que equivale al 34.8 % de los contadores en la entidad (www.observatoriolaboral.gob.mx).

La gran mayoría de los contadores cuenta con las principales prestaciones laborales. Más del 80.0 % de ellos recibe aguinaldo, vacaciones con goce de sueldo y, atención médica. Sólo un poco más de la mitad, recibe reparto de utilidades (55.5) (INEGI, 2015).

III. Las TIC en los hogares de los contadores del estado de México

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son de tres tipos: la informática, de telecomunicaciones y, de sonido e imagen. El desarrollo de las TIC se debe a los avances científicos de la microelectrónica, la fibra óptica, los satélites de comunicación y, al desarrollo del software. A grandes rasgos, las TIC ofrecen siete funcionalidades básicas a las actividades del ser humano (Majó y Marqués, 2002):

- Acceso a todo tipo de información ya sea por internet, televisión, DVD, CD-ROM, etc.
- Procesamiento de todo tipo de datos (textos, bases de datos, cálculos, etc.) mediante programas especializados.
- Uso de canales de comunicación que permiten la edición y la difusión de la información como son el correo electrónico, la mensajería inmediata, las video conferencias, etc.
- Automatización de tareas a través de máquinas que procesan la información siguiendo las instrucciones de unos programas.

- Interaccionar entre sujetos con videojuegos, materiales formativos, etc.
- Almacenamiento de información en objetos pequeños y fáciles de transportar (USB, CD, discos duros, etc).
- Homogenización de códigos a través de la digitalización de todo tipo de información: textual, icono, sonora o audiovisual.

En ese sentido, la familiaridad que tienen los contadores con las Tic en su hogar se puede agrupar en tres categorías: 1) uso de automóvil y electrodomésticos, 2) uso de tv y radio y, 3) uso de las telecomunicaciones. En general, casi todos los contadores cuentan en su casa con refrigerador (96.1 %) lavadora (87.6 %), horno de micro ondas (71.4%), televisión (99.1 %) y, radio (88.2 %). No obstante, un poco más de la mitad de los contadores cuenta con un automóvil (66%), TV con pantalla plana (67.5%) y Tv de paga (52.3%). Con excepción del celular como medio de comunicación más usado por los contadores (91.1 %), apenas un poco más de la mitad de los hogares de los contadores cuenta con una computadora (65.1 %), teléfono fijo (67.3%), o bien internet (63.1 %) (INEGI, 2015).

IV. La formación en tic de los profesores contadores del tesoem.

El TecNM es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual sustituye a la unidad administrativa denominada Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) y, que coordinaba al Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), el subsistema de educación superior tecnológica más grande del país.

En el TecNM están adscritas 266 instituciones: 134 Institutos Tecnológicos Descentralizados, 126 Institutos Tecnológicos Federales, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Nacional de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), distribuidas en todas las entidades federativas del México. cuenta con una matrícula escolar de 556,270 estudiantes de nivel licenciatura y posgrado al ciclo escolar 2015-2016, y con una plantilla de 27,450 profesores (DGEST, 2012)..

El SNIT, a través de su modelo educativo mantiene el compromiso de brindar educación tecnológica, en cada una de las zonas que estratégicamente fueron ubicados para solucionar y atender problemas del entorno, es por ello que se crean los Institutos Tecnológicos Descentralizados, regidos por la Dirección general de Institutos Tecnológicos Descentralizados; cuentan con la participación de los estados y municipios, en su personalidad jurídica y patrimonio propio, por lo que están facultados para recibir apoyo, incluso del sector empresarial.

El Tecnológico de Estudios Superiores del Estado de México (Tesoem), uno de los Institutos tecnológicos descentralizados es un organismo público descentralizado. Surge el 29 de agosto de 1997, mediante el decreto de creación. Se localiza en el Municipio de los Reyes la Paz en el Estado de México. Los ITD tienen como objetivo: ofrecer acceso a la educación superior a estudiantes de ciudades grandes y mediadas, así como fomentar el desarrollo regional (Ruiz, 2011).

En el 2014, el Tesoem contaba con una población escolar de 2780 (Informe anual de Actividades, 2015)) distribuidos de la siguiente manera: 297 ingeniería ambiental, 582 Licenciatura en contaduría, 892 Licenciatura en gastronomía, 374 Ingeniería industrial, 546 Ingeniería en sistemas computacionales, 67 en Ingeniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como 22 de la Maestría en Ingeniería Industrial. Se cuenta con una planta docente de 113 profesores, 47 de ellos pertenecen a la carrera de contabilidad.

El desempeño que actualmente se requiere en los docentes involucra estar acorde con los modelos educativos por competencias, en el caso de los tecnológicos, el *Modelo Educativo para el Siglo XXI, Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales*, obliga necesariamente al docente de tecnológicos a insertarse en esta dinámica y modificar su práctica docente, para lograr formar a sus estudiantes con un perfil de competencias que le permita insertarse en un mercado laboral que le exige el uso de las tecnologías (DEGEST, 2012). Por tanto, la formación que se le ha brindado al docente en este sentido ha sido una serie de cursos, talleres de capacitación que buscan habilitar al docente de herramientas tecnológicas que le permitan enriquecer su práctica y modificar su proceso de enseñanza desde su diseño instruccional hasta la impartición. Sin embargo, se ha observado que algunos docentes a pesar de ello continúan impartiendo su cátedra de manera tradicional. El modelo educativo del TecNM les permite a los estudiantes tener una formación por competencias, cumpliendo así, uno de los objetos de creación del instituto:

VIII. Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo nacional, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2014, p.49).

No obstante, ni el gobierno federal, ni los gobiernos estatales han diseñado un plan de acción dirigido a los 27 mil 450 profesores que conforman los IUCTECNM (Institutos, Unidades y Centros del Tecnológico Nacional de México) para cumplir dicha función. Si bien el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID) 2013-2018 en su estrategia 1.5 busca consolidar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

en los servicios educativos, sus líneas de acción están más dirigidas a fomentar y consolidar la educación a distancia que establecer un sistema de formación en Tecnología educativa, a los profesores:

1.5.1. Impulsar el desarrollo de la oferta educativa en las modalidades no escolarizada –a distancia– y mixta, tanto para programas de estudios completos como para asignaturas específicas.

1.5.2. Promover la incorporación de nuevos recursos tecnológicos en la enseñanza, en especial, la producción y uso de cursos masivos abiertos en línea, para el desarrollo de capacidades propias de la sociedad del conocimiento.

1.5.3. Impulsar la inversión en las plataformas tecnológicas que requiere la educación en las modalidades no escolarizada –a distancia– y mixta.

1.5.4. Difundir el uso de las TIC y capacitar a los profesores en el uso de las TIC durante el proceso educativo.

1.5.5. Asegurar que en las modalidades no escolarizada –a distancia– y mixta, se provean servicios y apoyos a estudiantes y docentes.

1.5.6. Promover las investigaciones colegiadas y multidisciplinario del uso y desarrollo de las TIC aplicadas a la educación.

1.5.7. Establecer estrategias de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en las modalidades no escolarizada –a distancia– y mixta.

1.5.8. Utilizar las TIC para la formación de personal docente, directivo y de apoyo que participa en las modalidades escolarizada, no escolarizada –a distancia– y mixta.

1.5.9. Establecer criterios de aplicación general que faciliten el desarrollo de unidades de aprendizaje en línea.

1.5.10. Propiciar la formación de células de producción de materiales educativos y recursos digitales del TecNM.

En el Tesoem, tanto la iniciativa de estudiantes y maestros impulsa al desarrollo de Tic en el ámbito académico. La iniciativa de los docentes de introducir nuevos elementos o temas relacionados con las Tic en el Tesoem llega a institucionalizarlos. Por ejemplo, la introducción de ambientes virtuales en la carrera de Ingeniería en Sistemas, en un principio se cuestionó su viabilidad como tema de educación superior. Algunos docentes lo llegaron a considerar como un tema de educación media superior, mientras que otros se negaron a conocer del tema. Con el tiempo, los estudiantes que llegaron a dominar este tema, junto con los profesores que se interesaron por el tema, hicieron que los ambientes virtuales fueron un tema clave en la formación de ingenieros en sistemas, incluso un tema para proyecto de titulación (Martínez, 2012a).

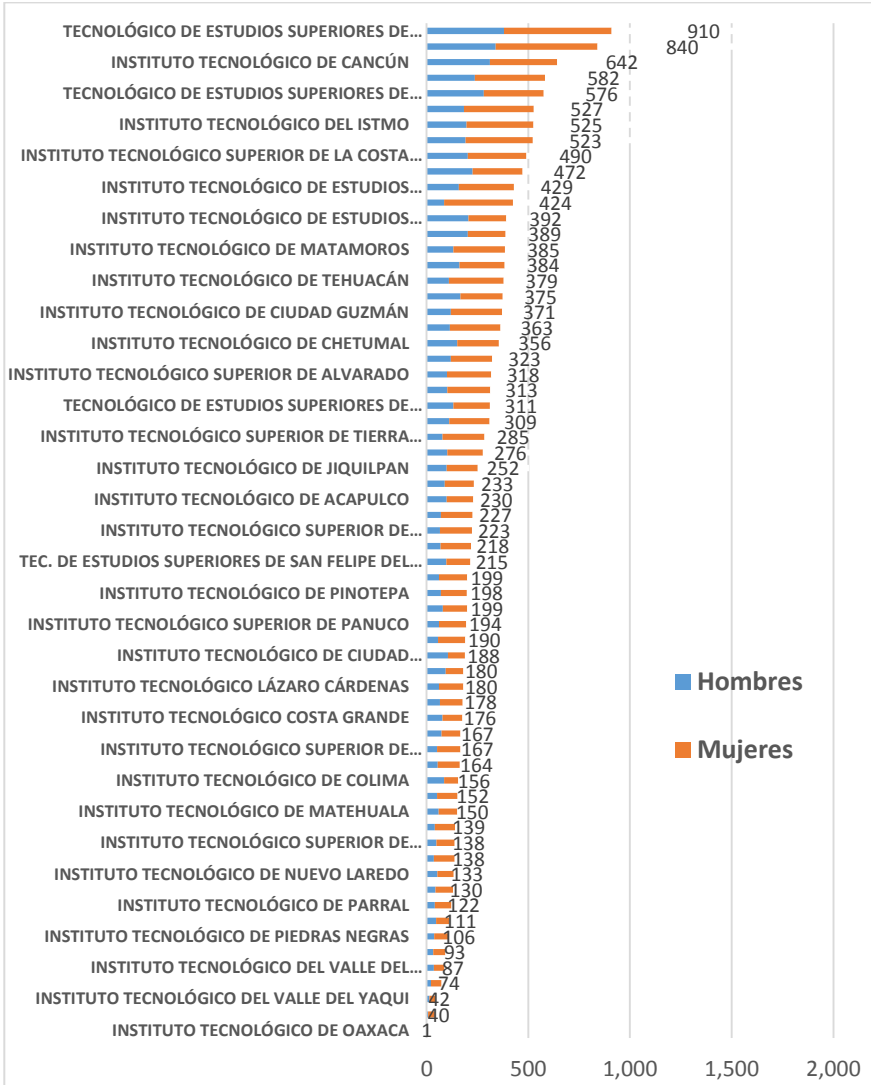
A la fecha, no se han realizado estudios sobre la formación de profesores de contabilidad en el Tesoem. Esta ponencia busca explorar al respecto partiendo de datos estadísticos.

En México, durante el ciclo escolar 2014-2015 había 161 mil 575 estudiantes de contabilidad. Con excepción del Distrito Federal y del estado de Nuevo León, en el resto de las entidades federativas del país, predomina una matrícula femenina en la carrera de contabilidad. En el Estado de México existen 9 mil 30 mujeres estudiando contabilidad, mientras que sólo hay 7 mil 873 varones estudiando la misma carrera, es decir, el 53.42 % son mujeres y, el 46.57 % son varones. Una diferencia porcentual del 6.85 % (ANUIES, 2016).

Tan sólo el Tecnológico Nacional de México –TecNM-, en el 2015, matriculó 11.30 % de todos los estudiantes del país. Es la IES más grande del país que atiende al mayor número de estudiantes de contabilidad. Otras IES que también atienden un gran porcentaje de estudiantes de contabilidad son las dos principales IES federales del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La matrícula escolar en contabilidad de ambas instituciones, apenas logra igualar a la matrícula escolar del TecNM. El TESOEM es el cuarto ITD más importante con el mayor número de matrícula escolar en contabilidad. Ver gráfica 2.

De acuerdo con los informes de actividades del Tesoem del 2010 al 2015, la formación de profesores principalmente se realiza a profesores designados por la Dirección los cuales son enviados a tomar un curso fuera de las instalaciones del Tesoem. Otra forma de formación de profesores lo representa los programas de capacitación requeridos por el TecNM (antes el SNIT) como lo fue el Programa de Docencia centrada en el Aprendizaje (DOCA). En dicho programa participaron tanto docentes, administrativos y directivos.

Gráfica 2
Estudiantes de contabilidad en los itd 2014-2015



Fuente: Elaboración propia en base a ANUIES (2016)

V. Conclusiones

En la carrera de Ingeniería en Sistemas del Tesoem, los profesores las pueden incorporar con mucho mayor facilidad en su práctica docente, ya sea por iniciativa propia, o bien porque recibieron un curso de forma independiente fuera del Tesoem (Martínez, 2012b).

No obstante, en la carrera de Contabilidad, la incorporación de las Tic a la práctica docente se hace difícil porque muchos maestros piensan más en la jubilación o retiro que seguir formándose. Muchos de estos maestros tienen más de 15 años en la institución. Por el contrario, otro grupo de docentes incorpora las Tic a su práctica docente porque muchas de las aplicaciones las usan en su segundo trabajo, o bien, en la vida cotidiana de su hogar (uso de cel, uso de procesadores de textos, presentaciones, etc.).

Referencias Bibliográficas

- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación: modelos de identificación de buenas prácticas*. Chile: Cepal.
- DGEST (2012). *Modelo Educativo para el siglo XXI, Formación y desarrollo de competencias profesionales*. Recuperado de <http://www.tecnm.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf>
- Díaz, F. y, Morán, H. (2011). Usos y niveles de apropiación de las Tic con fines de enseñanza en profesores universitarios de psicología educativa. En F. Díaz, , G Hernández. y M. A. Rigo (Eds), *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp. 49-68). México: UNAM.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2011, 28 de julio). ACUERDO número 590 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados de las escuelas que se indican. México.
- Duggleby, J. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. -IMCP- 2015. *Norma de Desarrollo Profesional Continuo*. México: IMCP.
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.
- Martínez, C. (2012a). La Formación de Ingenieros del Tesoem en el desarrollo de Ambientes Virtuales. Crítica Académica y Fragilidad Institucional. *Ponencia presentada en el 28 Simposio Internacional de Computación en Educación*. México: Somece.
- Martínez, C. (2012b). La formación docente a través de las políticas públicas. La implementación de la educación virtual en México. *Ponencia presentada en Primer Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. España: AFOE.
- Rojas, I. (2013). Formación y Tecnología. En *Procesos de Formación. 1*. México: ANUIES-COMIE.

- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II(3). Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/>
- Secretaría de Educación Pública –SEP- (28 de julio del 2011). ACUERDO número 590 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados de las escuelas que se indican. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública –SEP- (20 de agosto del 2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública –SEP- (23 de julio del 2014). Decreto de creación del Tecnológico Nacional de México. México: Diario Oficial de la Federación.
- Unesco. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe. Chile: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
www.observatoriolaboral.mx
- Zubieta, J., Bautista, T. y Quijano, A. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia: una tipología de los académicos de la UNAM*. México : UNAM.

Análisis de la práctica comunitaria e institucional en Trabajo Social de diez Universidades Mexicanas y propuesta de modelo.

*María Eugenia Perea Velázquez*¹³⁶

*Ma. Teresa Ortiz Rodríguez*¹³⁷

*Ana Helene Sandoval González*¹³⁸

*Miriam Guadalupe Castillo Martínez*¹³⁹

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación denominada: “Conocimiento de los modelos de práctica escolar en Trabajo Social, para el diseño de un modelo propio en sus dos modalidades: comunitaria e institucional”, en él se presentan los resultados obtenidos sobre las distintas formas de hacer la práctica en ambos ámbitos de intervención, en las diez Universidades mexicanas seleccionadas, los hallazgos muestran aspectos en relación a los referentes en los que se sustenta la práctica, teóricos, teorías, métodos, técnicas e instrumentos, que se utilizan para la enseñanza tanto para la investigación como para la intervención, elementos que suelen ser concebidos y utilizados en forma semejante en algunos casos y en otros, son utilizados de manera indistinta e indiscriminada, estos dos últimos usos constituyen oportunidades para avanzar en la clarificación teórico metodológica que precisa nuestra profesión del Trabajo Social y que en consecuencia redundará en la calidad de formación de las y los estudiantes.

Los resultados obtenidos permitieron concretar uno de los objetivos específicos de esta investigación que consiste en “Conocer los distintos modelos de práctica escolar de las Instituciones de Educación Superior que imparten la Licenciatura en Trabajo Social” y que como ya se mencionó, da la posibilidad de visualizar la realidad en la que se encuentran los soportes teórico-metodológicos, así como sus debilidades y fortalezas, lo que proporcionó un referente empírico que en conjunto con la revisión teórico metodológica, permitió elaborar una propuesta de Modelo para la Práctica Comunitaria e Institucional que pretende ser aplicado, si las condiciones lo permiten, en el programa de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como también compartirse y ponerlo a discusión con otras instituciones de educación superior interesadas, tanto del país como de otros países.

Palabras clave: Modelo, práctica comunitaria, práctica institucional, teoría, metodología.

¹³⁶ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

¹³⁷ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

¹³⁸ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

¹³⁹ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Introducción

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de la profesión, la práctica escolar y los productos que son resultado de la labor realizada en campo, son aspectos sustantivos en la formación de y las futuras trabajadoras sociales y los trabajadores sociales, los cuales permiten observar y evaluar con evidencias sistematizadas los conocimientos adquiridos, habilidades y aptitudes desarrolladas durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, resaltando la capacidad de generar conocimiento y estrategias de intervención. La práctica escolar pretende establecer una relación coherente y congruente entre lineamientos, teorías, procesos metodológicos y perfiles enmarcados en los planes de estudio y/ o modelos educativos con lo que realmente se realiza en la práctica comunitaria e institucional y hacia donde está enfocada la intervención que los estudiantes realizan en campo. Por lo anterior, el estudio y análisis de los distintos sistemas de práctica escolar en trabajo social permite contextualizar la realidad de ésta en las universidades y su desarrollo en la intervención tanto en el ámbito comunitario como en el institucional, cediendo así la pauta a la creación e implementación de modelos de práctica escolar que de manera implícita o explícita se llevan a cabo en las distintas escuelas de trabajo social, para estar más acordes a la realidad actual.

A continuación se desarrolla el análisis descriptivo de las respuestas que proporcionaron las personas encargadas de la práctica comunitaria de diez de las Universidades seleccionadas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad de Guadalajara (U de G), Universidad Autónoma de Sinaloa campus Mazatlán (UAS), Universidad de Colima (UCol), Universidad Veracruzana campus Poza Rica (UV), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Autónoma de Coahuila (UACoah), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a quiénes se les envió el instrumento vía electrónica y en donde hubo escasa respuesta debido a las cargas de trabajo, pero también se incluyeron otras Universidades aprovechando algún evento académico, en donde el instrumento se aplicó de manera personal, justamente ante la falta de respuesta del total de Universidades inicialmente contempladas, se sustituyó la Universidad Veracruzana por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la UJED, por la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo (UAEH) y la UAT por la Universidad de Guanajuato (U Gto.) Campus León.

Por las mismas dificultades que se presentaron para la recolección de información, el presente análisis puede tener sus limitantes, sin embargo se considera que lo que se presenta en los siguientes párrafos, constituye de alguna manera una muestra representativa, de lo que sucede en el nivel

nacional, si tomamos en cuenta el número de Universidades públicas en el país, que ofertan la Licenciatura en Trabajo Social (LTS).

Dicho análisis, ofrece un panorama de las formas de hacer la práctica escolar en las Distintas Instituciones de Educación Superior seleccionadas, tomando en cuenta: la duración y espacios de la práctica; modelos, teorías, teóricos utilizados; investigación; planeación de la práctica; problemáticas atendidas; productos de la práctica; funciones y actividades de supervisión; problemas y limitantes de la práctica; existencia de Academia de prácticas y Cuerpos Académicos, para finalmente arribar a la propuesta de un Modelo para la Práctica Escolar Comunitaria e Institucional.

Análisis práctica comunitaria

Duración de la práctica comunitaria

La duración de la práctica comunitaria en las Universidades difiere en cada una, por ejemplo en la UADY, sólo la llevan en un semestre y durante un mes; en la UCol dura cuatro semestres; en la UAEH son cinco semestres de dicha práctica; en la UANL, UACoah, U de G, UAS y en la UNAM son dos semestres; por último en la UAA, tienen tres semestres; un curso introductorio de investigación exploratoria y dos de intervención.

En cuanto a los días que asisten a la comunidad, sólo cinco Universidades contestaron al respecto, entre ellas se encuentra la UANL y la UACoah con asistencia de cinco días a la semana; la UNAM con tres; UAEH y la UAA con dos días a la semana.

Por cuanto toca a las horas prácticas y de taller, solo tres Universidades respondieron, la UCol con diez horas en la práctica y 2 horas en taller; la U de G, cuatro horas con 25 minutos de práctica y tres de taller; y la UAA en el curso introductorio 6 de práctica y 2 de taller y en la práctica normal 12 horas y 2 en taller.

Espacios donde se desarrolla la práctica comunitaria

Son distintos los espacios en donde desarrollan la práctica comunitaria: cuatro universidades mencionaron trabajar en comunidades rurales, éstas son la UCol, UAEH, UACoah y la UAA; así mismo la UAEH trabaja en comunidades semirurales; en colonias, la UCol, la UAEH, la UANL, la UAS, la UNAM y la UAA; en pueblos sólo la UNAM reportó hacerlo, al igual que en barrios; en Escuelas primarias y secundarias la UCol, la UACoah y en la UNAM; en Escuelas a nivel técnico y profesional, únicamente la UACoah.

Modelos, Teorías y Teóricos

En este apartado se aborda lo referente a la utilización de modelos de prácticas en las distintas Instituciones de Educación Superior seleccionadas, se inicia con

lo que respecta al modelo de práctica comunitaria, identificándose que la mayoría de las Universidades respondieron que sí tenían un modelo de prácticas, sin embargo la UAEH, la UANLN, UAS, no precisaron el nombre del modelo que utilizan, no obstante 7 de las 10 Universidades participantes, mencionaron el modelo de práctica comunitaria que implementan, los cuales son: el de Promoción Social y Sistémico identificado de esta manera porque la maestra Silvia Galeana, basó su propuesta de Promoción Social, en la teoría de sistemas (Galeana, 1999), dicho modelo es empleado en tres universidades: U de G, la UNAM y la UAA.

La UNAM mencionó también el modelo de Desarrollo Comunitario, la UCol, se mencionaron dos: el Modelo Integrado y el modelo de Intervención en la Realidad, ambos son modalidades del denominado Método Básico Integrado, proveniente del movimiento de reconceptualización, que citando a Mendoza, “el método básico, único o integral, surgen como intencionalidades que reivindican un camino unificado para la intervención profesional, ya sea como un sólo procedimiento adecuado a individuos, grupos y comunidades, como un tronco común básico” (1999, p.227), el segundo modelo de Intervención en la Realidad, propuesto por Boris Lima (1977); la U Gto. por la literatura que dicen consultar se puede inferir que implementan modelos participativos como la investigación acción participativa y de educación popular, de las 4 escuelas restantes, sólo la UADY mencionó utilizar el Modelo Pedagógico de la institución, que consiste en el modelo educativo académico de la Universidad de adscripción, las últimas 3 Universidades entre ellas la UAEH, UANL, y la UAS dejaron sin respuesta el espacio correspondiente a este aspecto, aún a pesar de haber respondido que si contaban con un modelo de prácticas.

En cuanto a las teorías en las que mencionaron apoyarse, la Teoría de Sistemas es la más utilizada, por lo menos en tres Universidades, siendo la UCol, la UANL y la UAA, es muy probable que se apoyen en ella debido a su carácter holístico. La Teoría de Sistemas, fue propuesta por el biólogo Ludwig Von Bertalanffy (1989), quién la concibe como una forma de integración entre las ciencias naturales y sociales, de hecho es una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias (Arnold y Osorio, p.998).

La UCol, además señaló apoyarse también en la Teoría del Condicionamiento Clásico, que posteriormente influyó en Watson quién creó el Conductismo que conocemos y que fue propuesta por Iván Pavlov.

En la UACoah, se apoyan en la Teoría del Constructivismo, una teoría sobre la construcción del aprendizaje, Piaget y Vygotski son sus exponentes. Para algunos el constructivismo no es una teoría, sino una corriente pedagógica con gran aceptación en la actualidad, ya que explica los aprendizajes a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto (Araya et al., 2007). Por lo

anterior, se puede inferir que dicho modelo por sus características pedagógicas es utilizado para facilitar el aprendizaje de las y los alumnos y de esta manera el aprendizaje sea más significativo, y no tanto un modelo para la práctica comunitaria.

La U de G, mencionó apoyarse en teorías sociales sin precisar cuál o cuáles de ellas, sólo las mencionó de manera general, por lo que no se puede abundar más al respecto. La UNAM, señaló que utilizan la Teoría de los Campos, de Pierre Bourdieu, y la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín, las cuales se detallan en el documento más amplio.

En cuanto a los teóricos más utilizados, se observa que el autor clásico del TS: Ezequiel Ander Egg, es el más mencionado, conocido y consultado, pues tiene un extenso número de publicaciones en TS, su libro “Desarrollo de la Comunidad” es el más utilizado. Le sigue María del Carmen Mendoza con tres menciones, quién basa su propuesta metodológica en el paradigma epistemológico del materialismo dialéctico para la construcción del conocimiento e intervención en la realidad. Silvia Galeana es otra autora que recibió dos menciones y quién comenzó a conceptualizar acerca de los modelos en nuestro país.

Investigación

El y la trabajadora social son profesionistas que a partir del conocimiento de la realidad social determinan acciones planificadas para intervenir en ella, en conjunto con la población sujeto de estudio, por lo tanto para la obtención del conocimiento debe tener las bases necesarias sobre metodología de la investigación, para efectos de éste estudio retomamos el concepto que Barreix expone sobre metodología, “Proceso que implica puntos de conocimiento, lineamientos, métodos, técnicas, instrumentos, enfoques y objetivos, para conocer e intervenir en trabajo social”, y para obtener conocimiento es necesario desarrollar todo un proceso de investigación, de ahí se deriva la importancia de conocer cómo realizan investigación algunas escuelas de TS del país y el tipo de metodología que utilizan para ello.

En general las distintas Universidades mencionan utilizar metodologías que conllevan a la obtención de conocimiento a través del uso e implementación de técnicas e instrumentos y que dicho conocimiento les permite posteriormente intervenir en la realidad. Llama la atención el hecho de que la UAA, mencione que además de la metodología de la investigación-acción, utiliza la de promoción social ya que ésta se pudiese considerar como un método de intervención y no un tipo de metodología de investigación, probablemente la saturación de actividades de las colegas coadyuvó a que se suscitara esta confusión.

Lo que sí es importante resaltar, con base en los datos proporcionados por las colegas, es que el hecho de abordar la realidad a partir de varios tipos de metodologías pudiese interpretarse como la ausencia de claridad sobre la base

teórico-filosófica y metodológica que las y los trabajadores sociales requerimos para un abordaje de la realidad objetivo, que nos permita la contextualización y producción teórica de nuestro quehacer profesional, o bien pudiese deberse a que ello redunde en la amplitud de la visión para la intervención.

Algo que es importante destacar es el hecho de que la UAS, no haya señalado el tipo de metodología que las y los alumnos utilizan para desarrollar su práctica comunitaria escolar, probablemente se les pasó, pues de no ser así se puede interpretar que desconocen sobre la metodología, lo que si resultaría preocupante, ya que el desarrollo de investigación para obtener conocimiento es lo que a las y los trabajadores sociales nos posibilita intervenir de manera concreta con la población.

Es importante conocer qué métodos se utilizan al efectuar investigación en el desarrollo de la práctica escolar comunitaria, en general los centros académicos que forman trabajadoras y trabajadores sociales emplean métodos de investigación que se contextualizan dentro de las ciencias sociales, siendo coherentes con el señalamiento del uso de metodologías de investigación. En ésta categoría también se observa que la mayoría de las LTS, aplican más de un método, lo que puede deberse a proporcionar la respuesta a la necesidad de atención específica que cada realidad demande.

En lo que respecta al tipo de técnicas que las LTS, de las diferentes Universidades seleccionadas en la muestra, utilizan en la realización de la práctica comunitaria, se debe partir del hecho de que las técnicas nos ayudan a acceder al conocimiento, se pudiese afirmar que todas las LTS, deberían utilizar siempre, en este caso en la práctica comunitaria escolar, la entrevista y la observación, mínimamente y probablemente las visitas domiciliarias, el uso del resto de las técnicas ya sean cualitativas o cuantitativas ciertamente pueden seleccionarse de acuerdo con el tipo de problemática o fenómeno que se deseé conocer.

También como parte de la metodología están los instrumentos que son los medios a través de los que se implementa la técnica es por ello que su uso está ligado al de la misma. En general, en base a las respuestas, se aprecia que los distintos centros educativos que conforman la muestra del estudio, tienen claridad con respecto del uso y aplicación de los instrumentos para la investigación, aunque si llama la atención que la U de G afirme sólo utilizar en el desarrollo de su práctica comunitaria, como instrumento de tipo cualitativo, el mapeo, planteándonos la interrogante ¿será suficiente éste instrumento para obtener un conocimiento total de la problemática de la población con la que se trabaja?, ¿ello posibilitará una intervención adecuada?

Así mismo en el caso de la UGto contestaron utilizar como instrumentos cualitativos los medios de comunicación, sin especificar cuáles, pues también surge la interrogante ¿cuáles medios de comunicación utilizan? y ¿de qué manera trabajan con esos medios en el desarrollo de la práctica comunitaria?

Intervención

La muestra refleja la riqueza de la profesión al contar con un instrumental muy amplio de metodologías de la intervención comunitaria pues dentro de las profesiones de las ciencias sociales, en esta actividad, el concepto comunidad y sus implicaciones nos define la amplitud que tienen en la respuesta a los problemas y necesidades sociales.

El trabajo comunitario es inherente a la profesión, actualmente existen una variedad de opciones que nos facilitan la intervención comunitaria, en este caso Mendoza Rangel, Galeana de la O, el Desarrollo Comunitario, la Metodología Tradicional (niveles de intervención), la Promoción Social, Ander-Egg y la Educación Social. Son las metodologías que son utilizadas para la formación en la práctica comunitaria.

El uso de estas herramientas teórico-metodológicas para la intervención, sus técnicas e instrumentos nos permiten visualizar el tipo de práctica que podrán realizar a partir de sus metodologías, que a decir de Montaña (1998) son prácticas de carácter hegemónico o de carácter transformador, ya sea para sólo “calmar” los problemas sociales en base a proyectos de carácter de contención social o bien prácticas de intervención social que den respuestas reales en base a las necesidades de la población y de largo plazo que logren transformar condiciones de vulnerabilidad social.

Podemos concluir que la práctica comunitaria es un espacio indispensable para la intervención social, sin embargo las opciones metodológicas hacen la diferencia en el alcance de los objetivos profesionales del TS. Por lo que la investigación va encaminada a ofrecer un modelo opcional para la realización de la práctica tanto comunitaria como institucional.

Planeación de la práctica

El establecer y planear las actividades a realizar en la práctica comunitaria de las 10 universidades encuestadas se consideran dos niveles importantes: En la formación de los profesionistas (desde la academia) y la intervención en necesidades y problemáticas identificadas en los espacios vivos donde se desarrolla la práctica comunitaria (alumnos y alumnas, y supervisores y supervisoras), donde las y los estudiantes desarrollan actitudes y habilidades a través de la implementación de métodos, técnicas, e instrumentos.

En cuanto a la formación profesional, las y los supervisores de 3 de 10 Universidades que son: UACoah, UNAM y UAA, consideran los planes de estudio, los programas de estudio y el análisis en cuerpos académicos, para instruir y dar sentido a su acción de enseñanza – aprendizaje con el alumnado a su cargo desde la práctica comunitaria.

En lo que respecta a la intervención en espacios comunitarios, el Estudio Diagnóstico o Diagnóstico Social es un producto de investigación importante donde la mayoría de las Universidades fundamentan la acción en las

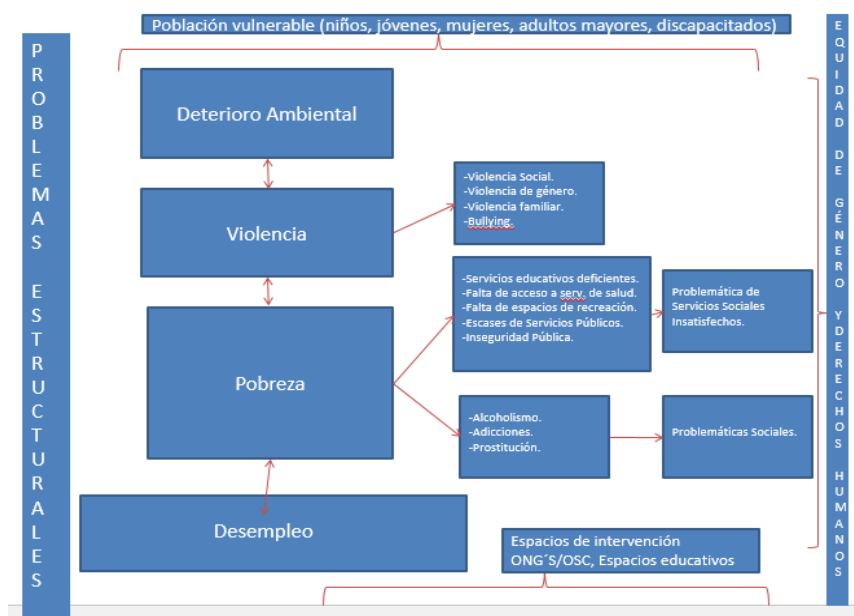
prácticas comunitarias. El diagnóstico es considerado por diversos autores entre ellos Barranco y Herrera (2009) como la primera fase del proceso de planificación, para su obtención se parte de la investigación, autores como Kisnerman (1974), Silvia Galeana de la O. (2006), lo denominan Estudio Diagnóstico y/o Investigación Diagnóstica.

Problemáticas atendidas

Las carencias y problemas sociales que son identificadas y/o atendidas por diez de las Universidades analizadas, están directamente relacionadas con problemas sociales de carácter estructural, por la correlación que converge entre ellos y la cotidianidad que se vive en los espacios naturales o vivos en los cuales se desarrollan las prácticas comunitarias; retomando a Tello, el objeto de estudio del trabajador y la trabajadora social es “la intervención social con sujetos concretos, individuales o colectivos que tienen un problema o una carencia social en un momento determinado. Su acción deviene y recae en lo social, precisamente en el punto de intersección que genera la relación sujeto, problema, contexto” (Tello, 2008: 3).

La relación existente entre las diferentes problemáticas que se atienden se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia.

La pobreza, el desempleo, la violencia y el deterioro ambiental son situaciones problemáticas que son atendidas por la diversas Universidades muestra, problemáticas de las cuales se desprenden dificultades y carencias que se correlacionan entre sí y que muestran lo complicado que se torna la atención a las realidades a las que se enfrenta un trabajador (a) social en los espacios comunitarios. Sería importante saber qué tanto se ha incidido en las problemáticas que se atienden, pues la sistematización de la práctica y los modelos que se aplican en la intervención permitirían identificar las mejores prácticas en situaciones específicas, identificando la relación entre el sujeto, el problema y el contexto donde se interviene. Cabe señalar que la ubicación geográfica en la que se encuentran las Universidades en el país es un indicador primordial para reconocer la dimensión de las situaciones problema en las que se interviene.

Productos de la práctica

En cualquier práctica estudiantil los productos resultantes de la labor realizada en campo, permiten observar y evaluar con evidencias sistematizadas y cronológicas los conocimientos adquiridos, habilidades y aptitudes desarrolladas durante el proceso de aprendizaje de las y los alumnos, resaltando la capacidad de generar conocimiento y estrategias de intervención.

Los productos generados durante el desarrollo de la práctica establecen una relación coherente y congruente entre los lineamientos, teorías, procesos metodológicos y perfiles enmarcados en los planes de estudio y/ o modelos educativos con los que realmente se realiza la práctica comunitaria y hacia donde está enfocada la intervención que las y los estudiantes realizan en la comunidad. Debido a la relevancia del tema se aborda de manera breve dentro de ésta investigación.

Al observar los productos obtenidos de la práctica comunitaria, en cuanto a la investigación se puede analizar que los productos mencionados por las Universidades participantes corresponden a la primera y segunda etapa del proceso metodológico de investigación de TS planteado por Mendoza (1986), es decir, en la investigación y la sistematización cumplen el objetivo principal de conocer y analizar la comunidad con el fin de realizar un diagnóstico para establecer las necesidades y problemáticas, para dar pie a la intervención, comunicando sus resultados a través de la monografía y la realización no solo de un diagnóstico, sino de un estudio amplio de la comunidad desde la parte geográfica y situacional hasta llegar a identificar las problemáticas y necesidades de la misma e incluso de profundizar en problemáticas específicas, por lo tanto se cumple con el proceso metodológico del TS, sin embargo, los resultados son meramente prácticos, a pesar de su importancia y lo sustancial de la investigación realizada se queda sin llegar a aportaciones teóricas, incluso, Iamamoto (2003) realiza algunos aportes que pudieran explicar la falta de

productos de investigación científicos en la práctica comunitaria, cuando refiere que uno de los principales problemas de la investigación en TS, es que se ve como un ente separado del ejercicio profesional, por lo tanto no es algo que se adopte como propio de la profesión y su énfasis dentro de la formación profesional es limitado o pobre. Autores como Lima y Rodríguez (2000) mencionan que son las Universidades quienes deben impulsar la investigación para que pueda impactar y crecer en otros ámbitos.

Es debido a esto, que obtener de la práctica comunitaria la misma cantidad y calidad de productos de investigación e intervención beneficia no solo a las y los alumnos y a la comunidad, sino a la construcción de una disciplina científica que pueda intervenir de la misma manera; Lima y Rodríguez (2000) la denominan práctica científica. Por lo tanto la amplia producción de información y productos en el campo se limita a cumplir estándares sujetos a lineamientos y criterios docentes sin ir más allá y sin someter los hallazgos a la comunidad científica, lo que no solo limita los conocimientos y habilidades de las y los alumnos sino también sus oportunidades de incursionar en otros campos laborales e inclusive sus intervenciones y aportes a la solución de conflictos.

Funciones y actividades de supervisión

En las diez Universidades para el desarrollo de las prácticas comunitarias los y las alumnas son supervisados por maestros y/ o maestras que implementan acciones educativas y administrativas; partiendo de que éstas cumplan con un programa académico y lineamientos establecidos en las academias, desarrollando actividades de gestión y control. La UCol a excepción del resto de las Universidades muestra; menciona la mediación como una función que realizan las y los supervisores de la práctica comunitaria.

Problemas y limitantes de la práctica

Respecto a la práctica comunitaria se identifican las siguientes limitantes y/ o problemáticas: lejanía y acceso a las comunidades, falta de recursos económicos para los proyectos y supervisiones, falta de recursos materiales, interés de la comunidad, falta de espacios para la implementación, burocracia institucional, inseguridad, paternalismo, falta de claridad en el objetivo y bases teóricas de la práctica, duración y horarios de la práctica, taller de la práctica no consolidado.

De acuerdo a lo anterior existen diversas limitantes en los centros de práctica y las propias Universidades, que en su conjunto limitan los resultados y el objetivo de la práctica de TS, algunas limitantes se comparten tanto en la institución como en la comunidad y uno de los más preocupantes es la falta de bases teóricas y metodológicas, ya que sin éstas la práctica pierde gran parte de su sentido.

Academia de prácticas

Por lo que respecta a la existencia de una Academia de Prácticas, todas las Universidades, excepto la UACoah y la UAA no mencionaron tenerla, pero es dudoso que no se cuente con esta instancia en todas las Universidades, pues es el espacio académico en donde de manera colegiada se trabaja para orientar los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas.

Cuerpos Académicos

En cuanto a los Cuerpos Académicos, sólo dos Universidades reportaron contar con ellos, siendo la UCol la que cuenta con dos, los cuales se denominan: Estudios de las Políticas Sociales desde el Trabajo Social y Grupos Sociales y Trabajo Social, y la UACoah también con dos: Trabajo Social y Desarrollo y Estudio sobre Grupos Vulnerables, todos ellos sugieren tener estrecha relación con la práctica comunitaria.

Análisis institucional

Duración de la práctica institucional y espacios en donde se desarrolla.

En cuanto a la práctica institucional, cabe señalar que en la mayoría de las IES, se imparte en los últimos semestres de la carrera; la UADY, es la que tiene un número mayor de semestres en este tipo de práctica, pues son cinco en total, cubriendo por semestre 60 horas en 20 días hábiles es decir en un mes; la UCol sólo un semestre aunque cubre un total de 400 horas, con un estimado de 25 horas a la semana, si se toma en cuenta que el semestre cuenta con 16 semanas; en la UAEH, las y los alumnos tienen un semestre de esta práctica y cubren 10 horas en 2 días a la semana; en la UANL tienen 2 semestres de práctica institucional, asisten 5 días a la semana, con un total de 20 horas a la semana; UACoah van también 2 semestres y 15 horas a la semana; en la U de G son 2 semestres y en cada uno de ellos van dos días cubriendo 7 horas 20 minutos a la semana; la UAS tiene dos semestres de práctica no especifica cuantos días, pero asisten 10 horas semanales; en la UNAM consideran 2 semestres, asisten tres días a la semana y hacen un total de 15 horas semanales; en la UAA, tienen tres semestres de práctica, en los dos primeros semestres cubren 16 horas semanales y van 3 veces a la semana, en el último semestre siguen asistiendo 3 veces a la semana pero van 18 horas; por último la UGto, van un semestre y cubren entre 2 y 4 horas semanales.

Las instituciones en donde se desarrolla la práctica escolar son variados, no obstante generalmente son del sector público y en algunas ocasiones del sector privado, como el área empresarial, a continuación se desglosa por Universidad, las áreas en donde realizan dicha práctica, por ejemplo: en la UADY, asisten a instituciones de Salud, Educación, Asistencia Social, de Justicia, Desarrollo Social, así como Asociaciones Civiles; la UCol incursiona en

un área que no es muy frecuentada, pero que sin embargo es muy importante, como la Empresarial, de Justicia y de Desarrollo Social; en la UAEH asisten a Asociaciones Civiles y a Secretarías de Desarrollo Social; en la UANL asisten en su mayoría a instituciones públicas y en algunas de la iniciativa privada; la UACoah participa en instituciones del sector Salud, Educativo, de Asistencia Social, Justicia Social, Desarrollo Social e instituciones privadas; la U de G en Asociaciones Civiles, en instituciones del sector público y privado; la UAS, también envía a sus alumnos y alumnas a instituciones públicas y privadas, así como a Asociaciones Civiles; la UNAM también en la mayoría de las instituciones públicas y en algunas del sector privado, participando en la Secretaría de Cultura del DF; la UAA, en instituciones del sector público y en algunas Asociaciones Civiles; la UGto, no proporcionó información al respecto.

Cabe señalar que el número de días que asisten y horas que cubren en el centro de práctica ya sea comunitaria o institucional es importante, pues entre más permanencia se tenga en el lugar de práctica, posibilita una mayor comprensión de la o las problemáticas del mismo, así como del contexto, se interactúa más con las personas involucradas y por lo tanto hay una mayor incidencia de la intervención de las y los alumnos, ampliándose de esta manera su conocimiento y su marco de acción.

Modelos, Teorías y Teóricos

Por cuanto toca al modelo de la práctica institucional cabe señalar que siete Universidades entre las que se encuentran la UADY, la UCol, la UANL, la UACoah, la UAS, la UNAM, y UGto, respondieron afirmativamente utilizar un modelo de práctica institucional y quienes no respondieron al respecto, fueron la UAEH, la U de G, y la UAA.

La UADY y la UACoah señalaron que el modelo que utilizan es de tipo pedagógico infiriéndose que corresponde al modelo educativo de la Universidad, las cinco Universidades restantes no contestaron respecto al tipo de modelo, sólo la UCol mencionó el Modelo Integrado o de Intervención en la Realidad y la UAS el Modelo Básico de Trabajo Social, éstos dos últimos por su denominación tienen que ver con el Método Básico que la reconceptualización propuso, pero que recibió distintas maneras de nombrarlo, de acuerdo a las subcorrientes que en cada país se habían desarrollado. La UACoah, además de emplear el Modelo Educativo Institucional, señaló que utiliza el Modelo Centrado en el Aprendizaje, que tiene como referente principal el constructivismo y en donde el aprendizaje tiene un sentido activo, pues se van construyendo significados y el conocimiento tiene sentido a partir de la utilidad práctica.

La UNAM por su parte, menciona como Modelo, al proceso Científico de las Ciencias Sociales, aunque no especifica; en cuanto a la UAA, mostró una confusión entre modelo y teoría, pues señala a la Teoría de

Sistemas con Enfoque Ecológico como modelo empleado en la práctica institucional.

En cuanto a los teóricos consultados, María del Carmen Mendoza Rangel y Ezequiel Ander Egg, fueron los que recibieron dos menciones, ambos autores abordan aspectos metodológicos tanto de investigación como de intervención. La UADY, mencionó a ambos y la UAS señaló a Mary Carmen, así como a Aída Valero Chávez y Gloria Pérez Serrano, mientras que Ezequiel Ander Egg fue aludido por la UANL, particularmente en lo que se refiere al desarrollo del diagnóstico, también Hernández Sampieri es utilizado para el proceso investigativo y a Olga Niremberg para los procesos de programación y evaluación, así como la utilización de la metodología del Marco Lógico.

La UAA, mencionó a Malcom Payne y Matilde Duranquet como teóricos consultados, particularmente en los modelos de intervención con individuos y familias. Por último la UGto, consulta la obra de Ruth Teubal, especialista en la temática Urbana, Graciela Tonon, ha desarrollado obras de Metodología, Técnicas de Actuación Profesional, Comunidad Participación y Socialización Política, Tomás Fernández García, quien trabaja temas de Dirección, Gestión y Participación, así como Trabajo Social Individualizado y con Familias, y Etna Meave con su obra sobre Trabajo Social de Casos, en el caso particular de la UGto, cuentan con referentes de autores poco conocidos, pero quizá más actuales y puede inferirse que como es una escuela de reciente creación, hayan buscado remitirse a fuentes recientes.

En cuanto a las teorías, la UADY no especifica el empleo de alguna, la UCol menciona la Teoría del Condicionamiento Clásico, de Pavlov y la Teoría de Sistemas, al igual que la UNAM, que emplea la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín, la Teoría de Redes, el Constructivismo, así como la Etnografía, que no es una teoría, sino un método de investigación proveniente de la Antropología, la UANL contestó que sí, pero no especificó el nombre y aunque la U de G mencionó usar teorías, señaló los modelos de intervención que se emplean en TS con familias y en casos, lo cual también no corresponde, aunque dichos modelos se apoyen en teorías. Por último la UAEH y la UGto, no reportaron el uso de alguna teoría en particular.

Investigación

En la práctica profesional del trabajador y la trabajadora social es básico el desarrollo de investigación de ahí la importancia de que los y las futuras profesionistas se formen con bases de investigación, mismas que aplican durante el desarrollo de sus prácticas escolares, en éste caso las de tipo institucional.

Se enfatiza que para efectos del presente estudio se retoma el concepto que Barreix expone sobre metodología, "Proceso que implica puntos

de conocimiento, lineamientos, métodos, técnicas, instrumentos, enfoques y objetivos, para conocer e intervenir en trabajo social” (Barreix, 2003: 37).

De igual manera que para la práctica escolar comunitaria, para la práctica escolar institucional de las y los estudiantes de la LTS, de la UAA, se retoma la propuesta metodológica de Mendoza Rangel (1986), por lo que los y las alumnas deben aplicar las etapas de investigación, sistematización e intervención durante el desarrollo de dicha práctica.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las escuelas de TS, que conformaron la muestra del estudio, sobre el tipo de metodología que utilizan en el desarrollo de su práctica escolar institucional, así como los métodos, técnicas e instrumentos.

Cinco de las Universidades seleccionadas utilizan como mínimo una metodología de investigación, tres se apoyan en tres tipos de metodología, incluida la nuestra. La UNAM menciona utilizar la metodología clásica que se refiere a la metodología tradicional del TS, de caso, grupo y comunidad.

Cabe aclarar que la UAS, y la U de G, mencionaron utilizar la metodología de la investigación social, misma que de acuerdo con Ma. Mercedes Canet en Mondragón y Trigueros (2005) “la investigación social tiene como finalidad encontrar respuesta a problemas desconocidos y ampliar el ámbito de nuestros conocimientos en el área social y puede ser cualitativa o cuantitativa según su carácter”.

Como ya se ha hecho mención basándonos en Barreix vemos que en su definición de metodología expone como parte de ella el método al cual define como “Serie de etapas sucesivas lógicamente estructuradas para alcanzar un fin determinado, pueden ser formas, esquemas y sistemas para actuar y sistematizar” (Ibid), por ende la lógica es que se debe exponer qué métodos se utilizan al efectuar investigación en el desarrollo de la práctica escolar institucional, aspecto que a continuación se presenta de acuerdo con las respuestas de las Universidades que conforman la muestra del estudio.

Es realmente preocupante el ver que en varias Universidades, en la carrera de TS, haya confusión sobre lo que es método y metodología y todavía más preocupante que se trabajen como métodos, aspectos que forman parte del proceso específico de investigación.

Es urgente que evaluemos nuestros conocimientos metodológicos y lo que es más importante aún, que los homogeneicemos para que tengamos un lenguaje común correcto, se puede considerar esto como una asignatura pendiente que urge atender.

Las técnicas forman parte de la metodología, dentro de nuestro proyecto hemos establecido que son procedimientos que utilizamos para acceder al conocimiento. Como ya se ha mencionado con anterioridad Pérez Cruz y Alcaráz Munguía exponen que “...las técnicas posibilitan la lectura, comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales, donde

se actúa”, por lo que el seleccionar las técnicas a utilizar coadyuva al logro del objetivo de la investigación que se realice (2015).

En lo que respecta al tipo de técnicas que las LTS, de las diferentes Universidades seleccionadas en la muestra utilizan en la realización de la práctica institucional, tenemos los siguientes resultados.

Se considera que en general las IES en donde se imparte la LTS utilizan técnicas de investigación coherentes al proceso de investigación, sin embargo es observable que también existe entre colegas confusión o tal vez desconocimiento, que es más grave, sobre algunos instrumentos o bien apartados del proceso de investigación que se manejan como técnicas, lo que nos muestra que debemos enfatizar en el trabajo colegiado entre Universidades para establecer un cuerpo de categorías teóricas básicas como parte del lenguaje técnico con el que debemos expresarnos los y las trabajadoras sociales.

Como parte de la metodología contamos con los instrumentos que son “los medios a través de los que se implementa la técnica”, concepto que hemos elaborado durante éste trabajo.

Los resultados arrojan una concepción confusa y hasta pudiese decirse equivocada en los conceptos que conforman cada categoría analizada, lo cual resulta preocupante pues las personas que contestaron el cuestionario son profesionales del TS que están a cargo de las prácticas escolares de trabajadores y trabajadoras sociales en formación y cabe la interrogante ¿bajo qué bases metodológicas están siendo formados nuestros y nuestras estudiantes?, es urgente planear trabajo colegiado, de academia a nivel nacional entre Universidades para consensuar al respecto y clarificar sobre qué aspectos debemos enfatizar en nuestra actualización y retomarlos como temas en nuestras investigaciones y eventos.

Intervención

A manera de síntesis se puede considerar que el uso de las metodologías, métodos, técnicas e instrumentos de intervención que se utilizan para la formación de los y las alumnas de las LTS, de esta muestra de diez IES, nos da cuenta de la diversidad que existe, y el panorama es complejo para el análisis ya que no hay claridad en la definición de una sola metodología, sino que se utiliza una gran variedad, además en algunas de ellas no hay correspondencia entre los métodos, las técnicas y las herramientas que hablarían del uso de un modelo de intervención social claro, sino la existencia de una amalgama de metodologías, métodos, técnicas y herramientas; lo cual es comprensible ya que la realidad social y la atención a las necesidades sociales, objeto de intervención del TS, es diversa además de compleja y muy frecuentemente también la creatividad, espontaneidad, la inexperiencia, entre otras se agregan a la intervención.

Sin embargo la necesidad de clarificarlo para los procesos de enseñanza- aprendizaje los hace necesarios, cuando hablamos de formación de los futuros profesionales de la intervención social. Por lo que las y los académicos e investigadores del TS mexicano requerimos de instancias como la discusión académica para poder avanzar en el reconocimiento teórico-metodológico de las estrategias para la intervención social en el caso de México.

Al respecto se considera que sería conveniente ponerlo en la mesa para que fuera tema de una investigación nacional de Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS, A.C.) y poder plasmar en un texto cuáles son los modelos de práctica que existen para formar a nuestros futuros profesionales tanto en la práctica comunitaria como la institucional.

Planeación de la práctica

El establecer y planear las actividades a realizar por las y los estudiantes que desarrollan la práctica escolar institucional en los diferentes campos de actuación de la y del trabajador social, de las diez Universidades de donde se obtuvo información, se pueden clasificar en tres grupos en las cuales se basan: contexto institucional, instrucción pedagógica e instrumental teórico-metodológico.

El contexto institucional es básico para la planeación de las prácticas de 3 de las 10 universidades muestra, basan su planeación en convenios y acuerdos establecidos entre las IES y las instituciones. La instrucción pedagógica la consideran tres (UAEH, UANL y UNAM), de diez Universidades, basados en el plan de estudios; las academias; el tiempo y los recursos materiales y humanos con los que se cuenta para el desarrollo de la práctica institucional. Lo relacionado con el instrumental teórico-metodológico, el diagnóstico es considerado por siete Universidades entre las que se encuentran: UADY, UCol, UANL, U de G, UAS, UNAM y UGto; además la UCol, considera los problemas emergentes y actuales, los proyectos sociales existentes y la valoración.

Problemáticas que se atienden

Las problemáticas atendidas desde la práctica institucional, se pueden clasificar respecto a las áreas de intervención donde se integran estudiantes de TS de las diez IES, se puede identificar que la mayoría de las y los estudiantes en formación en TS se concentran en las áreas tradicionales, de acuerdo con Galeana de la O. (1999), identificadas como tales, por ser los primeros espacios de intervención de la profesión, en las cuales se atienden básicamente necesidades esenciales del ser humano como son: “asistencia social, salud, penitenciaria y criminología, educación, desarrollo comunitario, vivienda, servicios sociales entre otros”. Además también se integran a las

áreas potenciales y emergentes como: la procuración e impartición de justicia y medio ambiente.

Productos de práctica

Uno de los principales objetivos de la práctica escolar es que las y los alumnos desarrollen habilidades, aptitudes y conocimientos en determinado tiempo y espacio; los productos obtenidos durante esta práctica se convierten entonces en evidencia física del proceso de aprendizaje y de la evolución de su desarrollo, permitiendo evaluar de manera objetiva el proceso de aprendizaje de las y los alumnos, maestros (as) y planes de estudio, por lo anterior se analizan los productos mencionados por las diversas IES.

Respecto a la práctica institucional los productos de la práctica quedan sintetizados de la siguiente manera: investigación cualitativa, cuantitativa o mixta, aunque en realidad son metodologías de investigación y no propiamente productos; la monografía, estudio y seguimiento de caso, diagnósticos institucionales y específicos, siendo éstos productos de investigación y de la programación: los planes y proyectos para la intervención.

Otros productos referidos son manuales de procedimientos, guías de estudio, círculos de tareas, aplicación de pruebas; efectivamente son técnicas e instrumentos que pueden ser útiles en la investigación y que son auxiliares en la obtención y sistematización de la información pero no son productos de la práctica a excepción del manual de procedimientos.

Los productos de la investigación en la institución están centrados en ser la base para la intervención pero no en productos científicos de investigación, como se mencionó en ese apartado.

Funciones y actividades de supervisión

Las y los supervisores en la práctica institucional realizan funciones educativas y administrativas, considerando las acciones administrativas como complemento de las acciones educativas, pero sin perder el objetivo educativo y formativo que tienen las IES. Cabe mencionar que sólo cuatro de las Universidades muestra: la UAEH, UdeG, UNAM y UAA, mencionan realizar acciones de vinculación con los espacios institucionales donde las y los alumnos desarrollan las prácticas profesionales y/o institucionales, funciones que enfatiza con precisión la U de G.

Problemas y limitantes para el desarrollo de la práctica

En la investigación realizada se identifican problemas y limitantes dentro de la práctica escolar, los cuales no favorecen el alcance de los objetivos ni el desarrollo de actitudes y habilidades de los y las alumnas. En primer lugar se mencionan los problemas y limitantes identificados en las instituciones donde se desarrolla la práctica, éstas limitantes se pueden catalogar de la siguiente

manera: limitada apertura; en algunos casos inaccesibilidad y la no autorización para que las y los estudiantes realicen funciones propias de TS, así como la ejecución de sus proyectos de intervención; falta de recursos económicos y materiales; la disponibilidad de espacios y tiempo para la realización de las actividades; dificultades en las relaciones entre practicante-institución, practicante-usuario; falta de tiempo para elaborar, ejecutar y evaluar el proyecto de intervención durante y posterior a la práctica; procesos administrativos en la institución; y poca presencia de la y del supervisor dentro de la institución.

Dentro de las limitantes del área académica, se engloban los problemas y limitantes de las universidades y del alumnado, en comparación a las limitantes institucionales, la cantidad es menor, pero no menos significativa, se identifican las siguientes: aspectos económicos; actitudes que no favorecen la formación profesional; bajo grado de trabajo interdisciplinario; toma de decisiones de los alumnos; y falta de conocimiento teórico y metodológico.

Algunas de las problemáticas se han presentado en la profesión desde hace algún tiempo y son difíciles de modificar ya que no se encuentra en manos de los estudiantes o instituciones educativas, sino responden a un sistema institucional de igual manera las que se relacionan con aspectos económicos de los y las alumnas, sin embargo, existen otras que es fundamental solucionar, como la falta de conocimiento teórico y metodológico ya que representan las bases de la formación profesional.

Academia de Prácticas

En lo que respecta a existencia de academia de práctica institucional y tiempos de reunión, la mayoría de las Universidades señaló tenerla, la UADY mencionó que se encuentra en formación y que realizan reuniones periódicas, la UCol se reúnen mensualmente, la UAEH y la U de G tienen una academia de prácticas escolares y la UANL una academia que se denomina de Trabajo Social y Modelos de Intervención Social, la UNAM especificó, que en la academia realizan cuatro sesiones académicas al semestre con todos los profesores (as) de la práctica para hacer seguimiento académico-administrativo; por último la UGto, precisó que se reúnen al principio y al final del periodo correspondiente.

En cuanto a la UACoah, la UAS y la UAA, no señalaron contar con una academia, lo cual es de dudarse, cuando por ejemplo en el caso de Aguascalientes, se cuenta con una academia de prácticas, por lo que se infiere que existió una omisión por desconocimiento por parte de las y los profesores que respondieron al instrumento.

Cuerpos Académicos

En lo que corresponde a la existencia de cuerpos académicos, sólo dos Universidades reportaron la existencia de cuerpos académicos, siendo la UCol quién señaló tener dos cuerpos académicos los cuales se denominan: Estudios de las Políticas Sociales desde el Trabajo Social y Grupos Sociales y Trabajo Social, ambos sugieren tener estrecha relación con la práctica institucional; y la UA Coah, también con dos cuerpos académicos nombrados como: Trabajo Social y Desarrollo y Estudio sobre grupos vulnerables, los cuales se infiere que también pueden tener relación con la práctica escolar institucional.

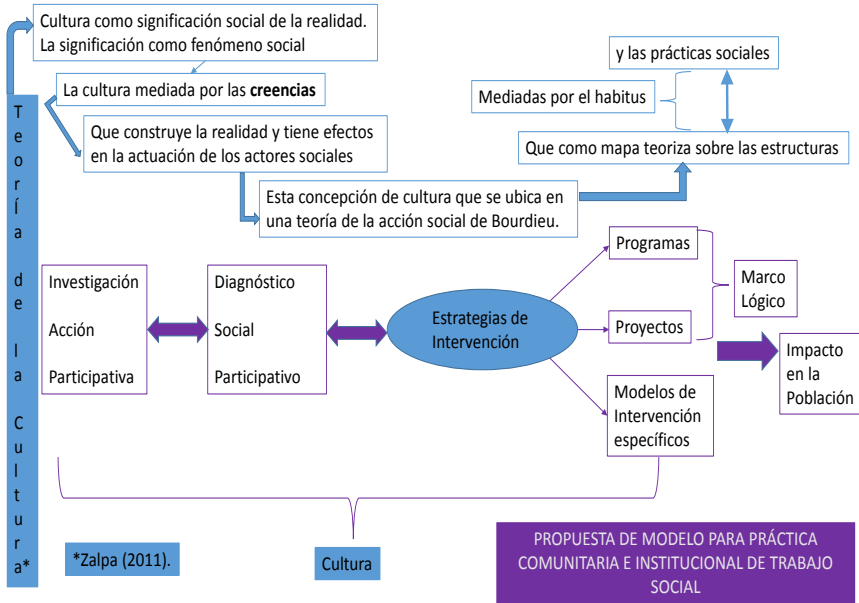
Propuesta de modelo para la práctica comunitaria e institucional

A continuación, se presenta en forma breve la Propuesta de Modelo de Práctica Comunitaria e Institucional, como resultado de la investigación que tuvo como objetivo el conocimiento de los modelos a nivel teórico y de los modelos que de manera explícita e implícita se implementan en 10 Universidades del país, para culminar con la elaboración de la propuesta de modelo arriba citado. Siendo importante mencionar que no se está descubriendo el hilo negro en la parte metodológica, el aporte en todo caso lo constituye el sustentar el modelo propuesto en la Teoría de la Cultura de Genaro Zalpa (2011).

Zalpa (2011), es un sociólogo michoacano radicado en la ciudad de Aguascalientes, catedrático e investigador de la UAA, quien ha trabajado el tema de la cultura desde hace más de treinta años y quién ahora realiza esta aportación teórica.

Zalpa (2011), concibe a la cultura como una significación social de la realidad, en donde la cultura se encuentra mediada por las creencias, las cuales construyen la realidad y tiene efectos en los actores sociales. Esta teoría de la cultura se enmarca a su vez en la Teoría de la Acción de Bourdieu, quien señala que las estructuras y las prácticas sociales de los actores están mediadas por un *habitus* el cual consiste en un sistema de clasificación de formas de percibir, sentir, pensar, que el investigador utiliza como una herramienta para dar cuenta de las prácticas sociales, siendo importante mencionar otro concepto que incluye Zalpa, que es el de las estrategias proveniente de la teoría de juegos, aquí al igual que Bourdieu, Zalpa no concibe a los sujetos sociales como determinados por las estructuras, sino que también tienen o ejercen influencia en las mismas a partir de las estrategias que implementan a través de sus prácticas sociales, de esta manera se pretende resolver la discusión que ha prevalecido en las ciencias sociales acerca del determinismo de las estructuras sobre los sujetos versus el voluntarismo de los sujetos, planteando en cambio, que se determinan mutuamente.

Esquema 2



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma coincidimos con Zalpa y Boudieu al concebir a los actores sociales con los que trabajamos tanto en comunidad como en instituciones, con capacidad para modificar su entorno a través de distintas estrategias, las cuales están mediadas y motivadas por sus creencias, por lo que esta Teoría de la Cultura, constituye el soporte teórico de nuestro modelo (Ver Zalpa 2011).

En cuanto a la intervención que implica a su vez todo un proceso metodológico, proponemos la Investigación Acción Participativa (IAP) como una forma de conocer para intervenir en conjunto con la población en la solución de sus problemáticas y de posibilitar con ello la de construcción de ciudadanía; arribando a un diagnóstico social participativo; para posteriormente diseñar estrategias que van desde la programación de programas y proyectos con la metodología del marco lógico, la cual ha sido probada desde hace ya algunos años por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de otros organismos internacionales como el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, así como por algunas instituciones educativas; hasta la implementación de modelos específicos a nivel individual, familiar y grupal, desde luego siempre tomando en cuenta a la población en todos los procesos; finalmente se concluye con el proceso de valoración del impacto de dichas estrategias en la población.

Conclusiones

En términos generales se puede apreciar una debilidad en la formación teórico metodológica con la que se forma a las y los estudiantes de la disciplina del TS, que se muestra a partir del manejo indistinto de metodologías, métodos, técnicas e instrumentos, sin embargo hay muchas cuestiones que son recuperables y sobre las que habría que profundizar a través de otros recursos de investigación para ampliar esta información.

Se identificó la necesidad de una formación para fungir como profesores (as) supervisores de práctica tanto comunitaria como institucional, por lo que se debe de crear en las Universidades un espacio institucional de capacitación teórico-metodológica para atender este aspecto y en consecuencia se vaya avanzando en esta debilidad de formación, lo que sin duda constituye una ventana de oportunidad, para fortalecer en este sentido a la planta docente y por ende un mejoramiento sustancial en la formación de las y los alumnos de la LTS.

La incompatibilidad entre el tiempo académico-administrativo con los requerimientos que la práctica comunitaria e institucional demandan en los procesos de intervención social, impiden un mayor impacto de la acción práctica en la población.

El modelo propuesto tiene un sustento teórico que es precisamente la Teoría de la Cultura, misma que resuelve la discusión teórica entre el determinismo estructural y el voluntarismo, otorgándoles un papel de mutua determinación, y reconociendo en los actores sociales la capacidad de modificar su entorno a través de las estrategias que desarrollan, siendo estos aspectos entre otros, los que se retoman para fundamentar la parte teórica del modelo, el cual en la parte metodológica no es algo novedoso, pues en esencia se conserva el esquema investigación-diagnóstico-programación-evaluación, que existe en la mayoría de los modelos en Trabajo Social, pero se centra en señalar a la Investigación Acción Participativa, como la forma apropiada de hacer investigación para el TS pues por sus características se considera que posibilita la construcción de ciudadanía, al empoderar a los ciudadanos como sujetos de derecho, al tener conocimiento de sus derechos, en ese proceso de dar solución a sus necesidades. El otro aspecto que se modifica es en la fase de programación, en donde se sustituye por estrategias de intervención las cuales pueden ir desde un programa, proyecto o modelos de intervención específicos, los dos primeros consideran para su elaboración la metodología del marco lógico, para posteriormente analizar el impacto de la población de la o las estrategias que se hayan elegido.

Se considera que el modelo de intervención propuesto es pertinente, pues responde a las necesidades del mercado laboral que actualmente se están presentando, no solo para los y las trabajadoras sociales, sino para el resto de las y los profesionistas, en donde el gobierno convoca a participar con proyectos que atiendan problemáticas de distinta índole, y los y las trabajadoras sociales

estarían preparadas para ello, no únicamente como profesión sino desde la interdisciplinariedad y participando desde la sociedad civil.

Así mismo el modelo propuesto se pone a discusión para que los colegas de la UAA, de todas las Universidades del país e incluso del extranjero, nos hagan su retroalimentación para mejorarlo.

No queremos concluir, sin dejar de reconocer que puede haber omisiones importantes, pero ello debido a los problemas que se tuvieron para obtener la información, aún pese a que existió comunicación oficial para ello, no obstante manifestamos nuestro agradecimiento a los y a las compañeras de las diez Universidades ya mencionadas que participaron con sus respuestas a las preguntas que se les realizó mediante un cuestionario. A todos ellos y ellas un enorme agradecimiento. Así también se agradece a las autoridades de las Universidades que dieron facilidades para obtener la información, particularmente la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Universidad de Guanajuato.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, Salvador (2008). *Complejidad, investigación e intervención en Trabajo Social: La investigación social desde la óptica del Trabajo Social*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ander-Egg, E. (1994.) *Historia del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Araya, Valeria, et al (2007). Constructivismo, Orígenes y Perspectivas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arnold y Osorio. (1998). *Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frprinci.htm>
- Barreto C., Benavides J., Garavito A., Gordillo, N. (2003). *Metodologías y métodos de trabajo social en 68 libros ubicados en bibliotecas de unidades académicas de trabajo social en Bogotá. Metodologías y Métodos de Trabajo Social*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Facultad de trabajo social Bogotá.
- Barreix, Juan y Castillejo, Simón (s/f). *Metodología y Método en Trabajo Social*
- De Robertis (2009). Función y Profesionalidad del Trabajo Social. *La revista Palabra. Cartagena-Colombia*. 10.
- ERSTAD, I. H. (2002). La investigación en la práctica del Trabajo Social. La experiencia como fuente de conocimientos. *Revista Alternativas Cuadernos de Trabajo Social* (10)

- Falla, R. (2009). Reflexiones sobre la investigación social y el Trabajo Social. *La Revista Tabula Rasa de Bogotá. Colombia*, (10), 309-325.
- Galeana S. (1999) Campos de acción del trabajo social. *Manual de trabajo social* México: UNAM, Editorial Plaza y Valdés.
- Galeana S. (1999) *Promoción Social una opción metodológica*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social y Plaza y Valdez editores.
- Galeana, S., Tello, N. (2010). La fragilidad en el discurso en Trabajo social: ausencia de la construcción desde la intervención social. *La revista Trabajo Social de la UNAM*, (1).
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad*. México: Cortez.
- Lima, B. (1977). Contribución a la Epistemología del Trabajo Social Universidad Central de Ramírez A. (2005-06) *Curso: la supervisión profesional. Recuperado de www.ulpgc.es/hege/almacen/.../tema3lasupervision_profesional.pdf*
- Mendoza, R.M. (2000). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. México: Editorial ATSMAC.
- Montaño, C., (2000). *La Naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre la génesis, su especificidad y su reproducción*. Brasil: Editorial Cortez.
- Pérez y Alcaraz (2015). *La intervención social y ambiental desde el campo del trabajo social: aproximaciones desde paradigmas emergentes*. Málaga, España: Editorial Grupo EUMED.
- Tello, Nelia (2008). *Apuntes de Trabajo Social: Trabajo Social, disciplina del conocimiento*. México. UNAM.
- Von Bertalanffy. (1987). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica Editorial.
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y Acción Social. Teoría (s) de la cultura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y Plaza y Valdés editores.

Habilidad de apertura en el aprendizaje multi-integracional.

Ma. Martha Rincón Escobedo¹⁴⁰

Rubén Jaurégui Estrada¹⁴¹

Resumen

En esta investigación se da como objetivo describir particularidades de aprendizaje multi-integracional a nivel superior, estableciendo como el metabolismo mediante la sensorialidad permite activar el interés y la apertura del estudiante. Planteando la siguiente interrogante ¿qué características de la sensorialidad, y habilidades de aprendizaje son fundamentos para una perspectiva de aprendizaje multi-integracional?

De los resultados obtenidos en relación a las hipótesis planteadas se infiere que la apertura del alumno permite la activación del aprendizaje multi-integracional. Concluyendo que el aprendizaje multi-integracional arroja seis atributos en relación a la activación, de los cuales tres se presentan como características del alumnos y tres corresponden a lo cognitivo.

Palabras clave: Aprendizaje, Apertura, Interés, Sensorialidad, Metabolismo.

Introducción

En la presente investigación se muestra el análisis de los principales resultados de la encuesta referente al aprendizaje multi-integracional a través de los estímulos sensoriales auditivo y visual refleja tendencias que han prevalecido a través del tiempo, en relación a los estudiantes de nivel superior fracturando así sus habilidades y destrezas, formando en algunas ocasiones universitarios temerosos, titubeantes e inseguros para enfrentar los retos que se le presenten en su vida profesional.

Por tal motivo se plantea una visión alterna, que constituye un camino donde se observa al alumno de nivel superior desde la perspectiva de estímulos auditivos y visuales, en el que se identifican estudiantes de las escuelas públicas de ingeniería características que subyacen en ellos y que pocas veces son mostradas por los mismos. El diseño de la encuesta se realizó desde la perspectiva de las particularidades de aprendizaje multi-integracional la cual permite analizar los procesos a través de los cuales se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos y conductas.

En el desarrollo de la investigación en primer lugar fue necesario documentar desde el punto de vista teórico la temática referente al aprendizaje multi-integracional, describiendo el cómo funciona este fenómeno; seguido del fundamentar la temática referente a lo que son los atributos internos y del entorno, donde se da el aprendizaje multi-integracional a través del

¹⁴⁰ Universidad Autónoma de Coahuila.

¹⁴¹ Tecnológico Nacional de México.

metabolismo mediante la sensorialidad. Todo esto con el fin de entender y contextualizar el tema a desarrollar.

En segundo término se diseña un instrumento de medición considerando los ejes de la investigación y la destilación de variables para ser aplicado en los estudiantes de ingeniería de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón así como de ingeniería del Instituto Tecnológico de Torreón, Tecnológico de Lerdo y del Instituto Tecnológico de La Laguna, en forma de un piloteo. Una vez validado en base a su aplicación, desde la perspectiva de valides de criterio, constructo y contenido se determina el tamaño de la muestra, para la recopilación definitiva de datos.

En tercer lugar y por último se tabula la información obtenida de las corridas de tratamiento estadístico con el fin de analizar los resultados y posteriormente con base en ello, emitir las conclusiones y recomendaciones respectivas, las cuales tienen el propósito de aportar a las instituciones de educación superior que imparten carreras de ingeniería en general las pautas sugeridas que buscan el mejoramiento continuo del aprendizaje de los estudiantes.

Marco Teórico

Según González Alanís (1996) el aprendizaje se concibe de los procesos orgánicos tanto como de los cognoscitivos; es así que los procesos cognoscitivos, se integran por habilidad cognoscitivo-reproductiva, cognoscitivo-deductiva, cognoscitivo-analógica y cognoscitivo-inductiva. Como se describe con anterioridad el aprendizaje es un componente importante para su posterior definición entre diferentes procesos que están presentes en él.

Así el Diccionario de la Lengua Española (2009) Aprendizaje. (De aprendiz).1.m Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.2.m Tiempo que en ello se emplea.3.m Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera. Es por ello que el aprendizaje como una de las funciones importantes en la superación humana se conceptualiza como el proceso a través del cual se adquieren nuevos conocimientos. En la actualidad el aprendizaje es observado desde una gran variedad de perspectivas, en este sentido, R. Feuerstein (1992) describe una teoría de aprendizaje centrada en la cognición donde los conceptos principales son los siguientes: modificabilidad cognitiva, privación cultural, experiencias de aprendizaje a través de un mediador, funciones cognitivas deficientes y mapa cognitivo. Sin embargo, es importante en la coyuntura contemporánea analizar en qué medida los procesos de sensorialidad auditiva, visual y kinestésica se vinculan con el aprendizaje multi-integracional y de qué forma lo hacen.

González Alanís (1996) describe en el didactema la caracterización del proceso enseñanza aprendizaje que las habilidades sensoriales afectivas y motrices dan pauta a la apertura como tendencia favorable a la comprensión de actitudes e ideas distintas de las que una persona tiene. Por lo anterior se infiere que el interés en una persona lo evoca a despertar o excitar un estado de curiosidad, así como el sentimiento a conocer, a cerca de una cosa.

Para efectos de esta investigación aprendizaje se entenderá como los procesos a través de los cuales se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, y conductas. En el mismo sentido habilidad de apertura refiere a la disposición que un alumno tiene para recibir conocimientos nuevos a través de lo cognitivo, lo afectivo y social. En esa medida para ésta investigación se presenta el término interés como llamar sucesivamente sentimientos, emociones y respuestas a la curiosidad de aprender.

De acuerdo al Diccionario manual Griego Clásico-Español de Pavón de Urbina (2006) el concepto de metabolismo es un adverbio que significa en medio, entre medias, juntamente, además, enseguida, a continuación, después. Por otra parte *metá* indicaría cambiar, suceder, venir después.

De acuerdo al Diccionario Etimológico/ RAE. (2014) Metabolismo vocablo de origen griego que quiere decir cambio, transformación o evolución de algo, *metá*, después de, junto a metabolismo; por otro lado *Bolé* significa arrojar, lanzar, disparar; que en un sentido de integración conceptual de ambas raíces griega puede tener el (Urbina, 2006) sentido de moverse o desplazarse a un cambio o transformación, sentido en el cual se emplea el concepto de metabolismo en esta investigación.

Sensorialidad. (Ingles *sensory*; Frances *sensoriel*; alem. *sensorisch*; italiano *sensoriale*) que concierne a lo sensorial, esto es, al órgano del sentido. Para que se presente el proceso sensorialidad en el aprendizaje multi_integracional son indispensables las formas de aprender, las cuales se conciben como los elementos contextuales y medios a través de lo cual el alumno se apropia de la realidad interna y externa, indispensables para el desarrollo del aprendizaje, en éstas intervienen los interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos.

Durante la presente explicación se muestra el cómo al observar en alumnos atributos internos y del entorno se da el aprendizaje multi-integracional, a través del metabolismo mediante la sensorialidad, que permite en el alumno ex-plegar la activación generando el interés y la apertura en el aprendizaje, resultados relevantes de ésta investigación.

A partir de la interacción de los elementos mencionados, se propone una visión del aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo y metabólico, desde esta perspectiva se desprende que el alumno aprende de metabolizar el aprendizaje a través de su sensorialidad de manera continua multi-integracional.

Método

La investigación se realiza en la Comarca Lagunera, por su tipo es no experimental transversal, fenoménica y por la forma de ejecución es prospectiva. El levantamiento de los datos se llevo a cabo en un ambiente áulico durante cuatro meses a la misma hora procurando establecer condiciones similares. En el perfil a entrevistar se consideran aquellos alumnos de nivel superior en escuelas públicas inscritos de manera regular en las carreras de ingeniería mecánica, eléctrica, electrónica y mecatrónico.

En la delimitación de la población se aplicó un muestreo probabilístico donde se consideran los 1380 alumnos inscritos correspondientes al octavo y noveno semestre en los planteles de escuelas públicas que imparten las carreras antes mencionadas. Para la delimitación de la muestra se utilizó la fórmula de Krejcie, R. V. y D. W. Morgan, para un grado de libertad relativo al nivel de confianza deseado, el cual fue 3.841 para el .95 del nivel de confianza representado por las entradas de la tabla, proporción de la población que por la construcción de la misma se asume que es .50, arrojando 300 alumnos para la muestra de la población con lo cual es posible inferir la (N) estudiada. Determinando así aquellos candidatos a aplicar el instrumento, para la obtención de la muestra se procede con un muestreo probabilístico aleatorio que atiende a la pertinencia en tiempo y forma disponibles en horarios tanto de la muestra como de la investigadora.

Con la identificación de los diferentes grupos de alumnos a quienes se les aplico el instrumento conformando una muestra de 300 sujetos de estudio ambos géneros del nivel licenciatura, se diseño un instrumento con 95 variables simples ordinales y 2 variables nominales lo que arroja un total de 97 reactivos, de acuerdo al análisis de agrupamientos, se obtienen 20 factores que dan forma al instrumento de investigación con 20 variables complejas, que éstas a su vez le dan vida a los elementos del análisis que se incluyen en el cuestionario a manera de variables simples, originando así el instrumento de medición.

Con los datos provenientes de las respuestas a los instrumentos, se procedió a trabajar los análisis: univariado, multivariado, integracional, correlacional, comparativos y el predictivo para generación de modelos para obtener evidencias del aprendizaje multi-integracional.

La escala a contestar en los reactivos es centesimal manejada con variables estadísticas ordinales y nominales de las cuales 97 son de corte ordinal mientras que solo dos atienden la utilidad nominal, género y profesión, que refieren atributos de los alumnos, se utilizan código ordinal (1 y 2) permitiendo el conteo de las respuestas.

La instrucción es explícita en la parte superior del instrumento de medición de igual forma ésta indicación se repite en el encabezado de cada

una de las hojas que lo conforman. Las variables están acomodadas de tal manera que permiten observar la sensorialidad, las habilidades de aprendizaje y características del alumno, en las instituciones públicas donde se imparte las ingenierías objeto de estudio, el instrumento se utilizó para inferir las habilidades de los estudiantes en relación al aprendizaje-multi-integracional.

La etapa de piloteo del instrumento se realizó, en el mes de febrero de 2015 , y en base a las consistencias e inconsistencias mostradas en las respuestas de los encuestados y los datos arrojados en el alfa de Cronbachs, se logró el diseño del instrumento definitivo ya descrito con una consistencia interna de .92. La aplicación definitiva del instrumento se realizó entre los meses de Septiembre - Diciembre de 2015, con alumnos de las carreras ya mencionadas de los dos turnos para después verificando que la totalidad de instrumentos cumplieran con el total de respuestas, pasando al procesamiento de datos donde se utilizan dos programas computacionales de estadística. Después de obtener la información se organiza una matriz y se procede a la captura y tratamiento de los datos empleando las variables

Análisis de resultados

A continuación se muestran los resultados de las pruebas con los datos provenientes de las respuestas al instrumento, donde se procedió a trabajar los análisis: univariado, multivariado, integracional, correlacional, comparativos y el predictivo.

En el análisis de la univariable, se utiliza la media de medias, en el nivel comparativo se utiliza prueba t, en el nivel de correlación se emplea la estadística paramétrica. En el análisis integracional se lleva a cabo análisis de factores con un nivel de significancia de 0.21 y sustentada en el criterio sigmático dando como resultado la siguiente propuesta mostrada en la Tabla No. 1.

Tabla No. 1 Medidas de tendencia central, ordenadas por límites de normalidad

#	Variables	Media	Mediana	Mín.	Máx.	D.E.	N+	N-	CV	Z
44	Autonomía	1.87	0	0	80	9.43	11.30	-7.56	505.00	0.20
45	Fonación	4.25	0	0	100	14.72	18.97	-10.47	346.35	0.29
93	Hombre	5.04	0	0	100	12.53	17.56	-7.49	248.58	0.40
30	Identifica	5.21	0	0	100	17.12	22.34	-11.91	328.68	0.30
43	R hipotético	5.53	0	0	100	17.42	22.95	-11.89	315.26	0.32
70	Carecer	6.58	0	0	100	18.78	25.35	-12.20	285.36	0.35
29	Divergente	7.08	0	0	100	20.32	27.39	-13.24	287.04	0.35
39	Empático	7.56	0	0	100	16.22	23.78	-8.65	214.45	0.47

35	Virtuales	8.25	0	0	100	19.68	27.93	-11.43	238.53	0.42
69	Pleno	8.78	5	0	100	21.72	30.49	-12.94	247.40	0.40
42	Originalidad	9.29	0	0	100	20.58	29.88	-11.29	221.54	0.45
36	Síntesis	10.59	0	0	100	20.64	31.23	-10.06	195.02	0.51
27	T. mental	11.82	0	0	100	24.92	36.74	-13.10	210.83	0.47
48	Roles alterna	12.68	0	0	100	26.47	39.15	-13.79	208.79	0.48
34	Decodifica	15.40	1	0	100	25.80	41.20	-10.41	167.57	0.60
28	R. mental	16.20	0	0	100	27.67	43.87	-11.47	170.84	0.59
40	R analógico	16.64	5	0	100	24.69	41.33	-8.04	148.32	0.67
41	Compara	17.14	5	0	100	25.60	42.75	-8.46	149.34	0.67
38	Análisis	17.18	0	0	100	29.46	46.64	-12.28	171.50	0.58
32	Clasifica	19.11	0	0	100	30.60	49.71	-11.48	160.07	0.62
31	Diferencia	20.20	2	0	100	31.00	51.20	-10.80	153.45	0.65
63	Explicador	23.59	5	0	100	33.28	56.87	-9.68	141.05	0.71
68	Continuidad	23.61	10	0	100	31.01	54.62	-7.40	131.35	0.76
25	Silogístico	24.96	5	0	100	33.78	58.73	-8.82	135.33	0.74
26	Transitivo	25.26	0	0	100	35.45	60.71	-10.19	140.34	0.71
49	Social	25.97	10	0	100	31.35	57.32	-5.39	120.74	0.83
57	Disciplinado	26.78	10	0	100	32.56	59.34	-5.78	121.60	0.82
61	Instrumental	27.66	15	0	100	30.33	57.99	-2.67	109.65	0.91
33	Codificación	31.32	20	0	100	32.09	63.40	-0.77	102.47	0.98
80	Materia	31.88	20	0	100	33.26	65.14	-1.38	104.33	0.96
24	Lógico	31.89	19	0	100	34.16	66.05	-2.27	107.13	0.93
54	Modelos	32.44	20	0	100	33.49	65.93	-1.05	103.24	0.97
94	Imperfecto	32.49	20	0	100	34.92	67.42	-2.43	107.48	0.93
47	Étnica	34.56	20	0	100	34.84	69.40	-0.27	100.79	0.99
37	Lógica	36.29	20	0	100	38.53	74.82	-2.24	106.16	0.94
51	Objetividad	37.83	30	0	100	36.49	74.31	1.34	96.46	1.04
62	Observador	37.83	30	0	100	33.43	71.26	4.40	88.37	1.13
79	Energía	37.85	40	0	100	34.77	72.62	3.08	91.85	1.09
23	R hipotético	38.15	30	0	100	36.05	74.21	2.10	94.49	1.06
58	Mecanizado	40.38	35	0	100	33.57	73.95	6.81	83.12	1.20
67	Meta	40.70	40	0	100	33.47	74.17	7.23	82.24	1.22
72	Deber ser	40.90	40	0	100	33.36	74.26	7.54	81.57	1.23
92	Perfecto	42.11	42	0	100	38.81	80.92	3.29	92.18	1.08
78	Valor social	45.50	50	0	100	31.37	76.87	14.13	68.94	1.45

91	Simultaneo	46.14	50	0	100	36.07	82.22	10.07	78.18	1.28
5	Fragancia	47.13	50	0	100	36.68	83.81	10.45	77.82	1.29
88	Universal	47.83	50	0	100	38.47	86.30	9.36	80.44	1.24
66	Feliz	48.40	50	0	100	33.59	81.99	14.81	69.40	1.44
64	Constatado	49.86	50	0	100	35.42	85.27	14.44	71.04	1.41
50	Alteridad	50.87	50	0	100	33.93	84.80	16.94	66.71	1.50
56	Socializador	52.88	50	0	100	36.10	88.98	16.78	68.27	1.46
71	Hacer	53.33	50	0	100	36.18	89.51	17.15	67.84	1.47
89	Particular	53.87	50	0	100	33.90	87.77	19.97	62.93	1.59
1	Termo	55.08	50	0	100	30.14	85.22	24.94	54.72	1.83
90	Contiguo	57.38	57	0	100	35.51	92.89	21.87	61.89	1.62
84	Variabilidad	57.65	50	0	100	33.06	90.71	24.59	57.35	1.74
52	Ser	59.05	60	0	100	32.78	91.84	26.27	55.52	1.80
77	Cultura	59.50	69	0	100	35.62	95.11	23.88	59.86	1.67
18	Hambre	61.06	70	0	100	33.30	94.37	27.76	54.54	1.83
75	Transitivo	62.51	70	0	100	35.07	97.58	27.44	56.11	1.78
13	Timbre	63.30	70	0	100	32.33	95.63	30.97	51.08	1.96
76	Valores	66.16	75	0	100	30.89	97.05	35.27	46.69	2.14
2	Desplaza	67.36	70	0	100	27.40	94.76	39.97	40.67	2.46
4	Aromas	68.07	75	0	100	25.20	93.26	42.87	37.02	2.70
83	Equilibrio	69.90	80	0	100	28.24	98.14	41.66	40.40	2.48
60	Concurren	70.04	80	0	100	32.48	102.52	37.56	46.37	2.16
59	Egocéntrico	70.19	80	0	100	30.08	100.27	40.12	42.85	2.33
7	Ácido	70.48	90	0	100	34.85	105.33	35.63	49.45	2.02
21	Dimensión	71.44	89	0	100	31.70	103.13	39.74	44.37	2.25
3	Olor	72.25	80	0	100	25.63	97.87	46.62	35.47	2.82
14	Musicalidad	72.76	80	0	100	25.93	98.69	46.82	35.64	2.81
46	Locomotriz	73.91	90	0	100	31.07	104.98	42.84	42.04	2.38
11	Metabolismo	74.80	80	0	100	21.19	95.99	53.61	28.33	3.53
15	R. interna	74.84	80	0	100	23.90	98.74	50.95	31.93	3.13
16	Presión	76.27	80	0	100	25.49	101.75	50.78	33.42	2.99
10	Figura	77.23	80	0	100	23.58	100.81	53.64	30.54	3.27
8	Salado	77.30	90	0	100	26.96	104.26	50.34	34.88	2.87
19	Referencia	77.60	80	0	100	23.28	100.87	54.32	30.00	3.33
17	Motriz	78.21	80	0	100	22.78	100.99	55.43	29.13	3.43
55	Productor	78.77	95	0	100	30.10	108.88	48.67	38.22	2.62

74	Transeúnte	78.94	90	0	100	25.26	104.20	53.67	32.01	3.12
12	Sonidos	79.37	80	0	100	21.59	100.96	57.79	27.20	3.68
6	Sabor	79.71	90	0	100	22.66	102.37	57.04	28.43	3.52
95	Sucesivo	79.98	95	0	100	29.57	109.55	50.42	36.96	2.71
85	Temporal	82.39	90	0	100	23.92	106.31	58.48	29.03	3.45
65	Divergente	82.53	95	0	100	25.93	108.46	56.59	31.42	3.18
22	Peso	83.30	95	0	100	23.80	107.10	59.50	28.57	3.50
9	Cromático	83.83	90	0	100	21.59	105.42	62.25	25.75	3.88
20	Apertura	84.19	84	64	100	8.37	92.56	75.81	9.95	10.05
53	Fines	87.09	100	0	100	26.05	113.14	61.04	29.91	3.34
87	Finito	87.55	100	0	100	24.85	112.39	62.70	28.38	3.52
81	Cronológico	90.10	100	0	100	21.24	111.34	68.86	23.57	4.24
86	Infinito	90.20	100	0	100	19.81	110.02	70.39	21.96	4.55
82	Movimiento	92.25	100	0	100	19.44	111.69	72.81	21.08	4.74
73	Interés	93.20	100	0	100	19.05	112.25	74.16	20.44	4.89

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del proyecto de investigación “Habilidades de aprendizaje”

Las que se ubican en la parte superior de la normalidad, desde variable interés hasta variable presión representan atributos relevantes que muestran evidencias de alumnos con aprendizaje multi-integracional, además de ser estas variables las que tiene una alta predicción por el valor que se muestra en la columna de z.

Las que están en la cola inferior tienen un valor de media muy por debajo de la media nominal, lo que representa características no relevantes para los alumnos, además de valor de z no predictivo. Fundamentado en los análisis de resultados en base a los estadísticos anteriormente mencionados se obtiene que como resultado relevante de la investigación donde se destacan las variables: movimiento, observador, explicador, análisis, valor social y empatía

Los análisis comparativos Tabla No.2 muestran que la activación que refiere la identificación del aprendizaje multi-integracional obtenido de los estudiantes de ingeniería Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón así como de ingeniería del Instituto Tecnológico de Torreón, Lerdo e Instituto Tecnológico de La Laguna, la media en los estudiantes de FIME es más alto que en los alumnos, que estudian ingeniería en los tecnológicos de Lerdo, Torreón y de La Laguna.

Tabla 2. Análisis comparativo de la variable nominal Género con las variables ordinales de la investigación

		Media	Media	t		Valid	Valid	D.E	D.E-	F	p
	VARIABLE	G_1:1	G_2:2		p	G_1:1	G_2:2	G_1:1	G_2:2		
1	Termo	52.3	58.2	1.8	0.072	158	142	30.603	29.398	1.084	0.608
3	Olor	69.0	75.8	2.4	0.016	158	142	25.502	25.373	1.010	0.950
4	Aromas	67.0	69.2	0.8	0.422	158	142	25.191	25.233	1.003	0.981
5	Fragancia	47.6	46.6	0.3	0.802	158	142	36.248	37.257	1.056	0.723
9	Cromático	83.5	84.2	0.3	0.745	158	142	21.944	21.248	1.067	0.682
11	Metabolismo	70.7	79.3	3.7	0.000	158	42	23.985	16.532	2.105	0.000
17	Motriz	72.7	84.3	4.8	0.000	158	142	25.407	17.603	2.083	0.000
20	Apertura	81.9	86.8	5.6	0.000	158	142	8.325	7.668	1.179	0.294
53	Fines	88.6	85.4	1.1	0.255	158	142	23.560	28.534	1.467	0.014
55	Productor	81.0	76.3	1.4	0.157	158	142	28.565	31.631	1.226	0.190
56	Socializad	56.5	48.8	2.0	0.051	158	142	33.493	38.491	1.321	0.074
73	Interés	90.7	96.0	2.6	0.011	158	142	22.317	14.154	2.486	0.000
78	Valor social	44.6	46.5	0.5	0.587	158	142	30.657	32.209	1.104	0.524
79	Energía	45.3	29.6	4.2	0.000	158	142	34.182	33.647	1.032	0.842
82	Movimiento	89.2	95.6	3.0	0.003	158	142	22.188	15.237	2.120	0.000
92	Perfecto	34.4	50.7	3.9	0.000	158	142	35.800	40.316	1.268	0.126
93	Hombre	68.3	80.1	3.5	0.001	158	142	33.414	27.041	1.527	0.007
95	Sucesivo	74.2	86.4	3.8	0.000	158	142	32.241	24.872	1.680	0.001

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del proyecto de investigación “Habilidades de aprendizaje”.

El análisis de factores, reafirma la integración de variables que en principio se consideraron como las principales del eje de activación en el factor 4,

confirmándose la congruencia de la investigación y como un factor que muestra a al aprendizaje multi-integracional.

En relación a la activación de los alumnos de ingeniería en los tecnológicos e ingeniería en la universidad existe una concordancia en las características que se expresan en los análisis, donde resaltan doce atributos que permiten que un estudiante se exprese como de lo mejor en el estudio (apertura, razonamiento transitivo, transformación mental, representación mental, identificación, diferenciación, clasificación, razonamiento analógico, alteridad, pleno e interés)

La activación refiere a la identificación como valoración del estudiante expresado en atributos y que se evalúan a nivel ingeniería en la universidad e ingeniería en los tecnológicos, confirmándose como alumnos en relación a esta característica aquellos cuya activación es medida a través de los atributos mencionados en el factor cuatro.

Uno los atributos del aprendizaje multi-integracional, es la de los alumnos que muestran apertura considerándose a esta variable donde el alumno refiere a la disposición que tiene para recibir conocimientos nuevos a través de lo cognitivo, lo afectivo y social, en este sentido en referencia a la investigación, la media de esta variable que se encuentra corresponde al 84.19 para apertura de la muestra por lo que se concluye que 223 alumnos en la escala de 0 al 100, se encuentran por arriba de la media, equivalente al 66.7% del total de los alumnos de la muestra.

Cuando el alumno tiene expresiones y acciones por el interés de la clase, es valorado motivado y expresado en una escala de 0 al 100, considerándose a alumnos por arriba de la media que es de 93.20, esta cantidad de alumnos corresponde al 53.7% de los 300 entrevistados. Para dar continuidad con el trabajo de investigación se responden a las cinco hipótesis de la investigación.

La apertura del alumno permite la activación del aprendizaje multi-integracional. Se concluye que esta hipótesis está sustentada por ser la apertura una característica necesaria que se presenta el aprendizaje multi-integracional.

El interés que muestra el alumno, permite la activación en el aprendizaje multi-integracional mostrada en el factor dos, que sustenta tres variables del modelo cuyas relaciones con las restantes variables dan soporte a la respuesta que confirma la hipótesis planteada.

El interés se articula con el aprendizaje multi-integracional como se observa en los resultados obtenidos donde la variable interés se correlaciona con las variables habilidades en el aprendizaje al representar los atributos que hacen destacar el interés.

Las mujeres muestran más sensorialidad en sus habilidades de apertura que los hombres, en el nivel de comparación se observa que el género

femenino destaca en la variable veinte apertura, por lo que se muestra mayor diferencia entre ambos géneros destacando la sensorialidad en las féminas.

En base al análisis comparativo entre diferencia de profesiones la hipótesis: el metabolismo está presente en los alumnos de ingeniería en mayor medida que en las alumnas de administración, se acepta tomando en cuenta el valor obtenido.

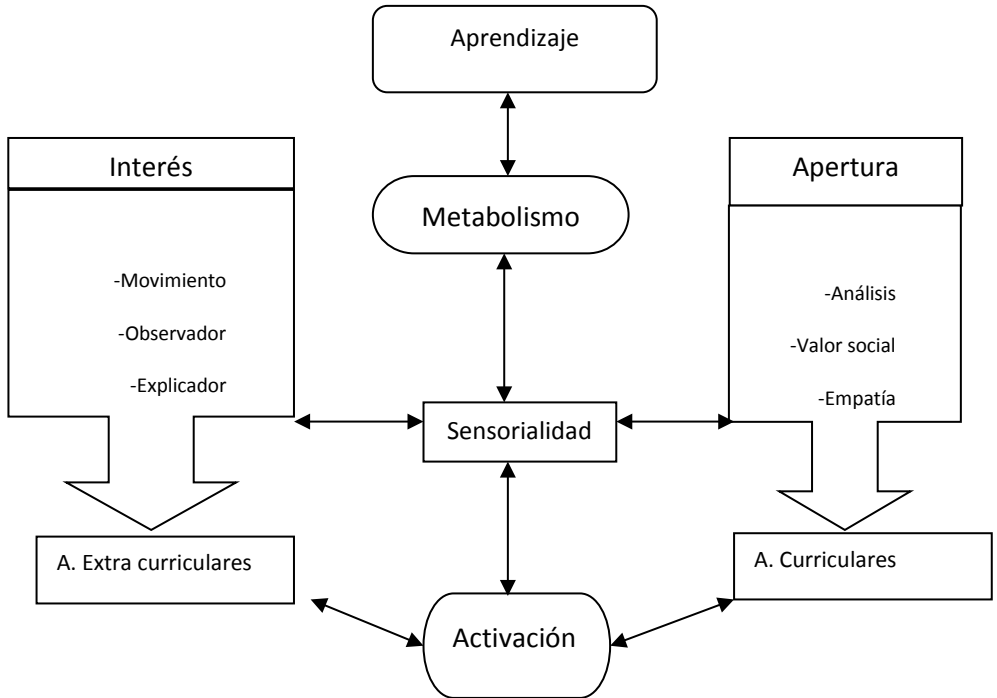
Lo anterior confirma lo concerniente al planteamiento sustentante donde los alumnos de educación superior muestran interés y participación en las actividades académicas dependiendo de su metabolismo entendiendo como un proceso de cambio y transformación en aspectos cognitivos, afectivos y sociales con una apertura de ellos para lograr un aprendizaje multi-integracional.

De igual forma se identifican los tres atributos del interés en el alumno (movimiento, observador y explicador) al considerarse asociados al alumno como un ser en movimiento que observa los hechos en el entorno y explica las relaciones que tiene su origen en fenómenos que están a su alrededor.

Los tres atributos de apertura seleccionados con análisis de regresión múltiple (valor social, empático y análisis), influyen para el interés y el aprendizaje multi-integracional, como características del alumno con iniciativa para formar un vínculo emotivo con otras personas.

En el diagrama No.1 se muestra lo referente al aprendizaje multi-integracional que muestra el alumno al momento que articula el metabolismo mediante la sensorialidad activando el interés y la apertura con las diferentes habilidades que muestra más allá de su contexto: movimiento, observador ,explicador, análisis, valor social y empatía a diferencia de la perspectiva tradicional que ve al metabolismo como una función más de la sensorialidad que está presente al igual que otras habilidades del alumno en el momento de aprender pero sin marcar una clara relación entre todos estos atributos.

Diagrama No.1 Aprendizaje Multi-integracional



Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del proyecto de investigación “Habilidades de aprendizaje.

Conclusiones

Para dar respuesta a la pregunta principal donde refiere la activación del metabolismo y la sensorialidad del alumno en el aprendizaje multi-integracional se ubica la variable compleja activación donde muestra diez atributos que refieren al metabolismo y sensorialidad, mismas que muestran la activación entre ambos.

Los tres atributos de apertura seleccionados (valor social, empático y análisis) influyen para el interés y el aprendizaje multi-integracional, como características del alumno con iniciativa para formar un vínculo emotivo con otras personas.

De igual forma se identifican los tres atributos del interés en el alumno (movimiento, observador y explicador) al considerarse asociados al alumno como un ser en movimiento que observa los hechos en el entorno y explica las relaciones que tiene su origen en fenómenos que están a su alrededor.

Para dar continuidad con el trabajo de investigación se responden a la hipótesis de la investigación: la apertura del alumno permite la activación del aprendizaje multi-integracional, se concluye que esta hipótesis está sustentada por ser la apertura una característica necesaria que se presenta el aprendizaje multi-integracional.

Las mujeres muestran más sensorialidad en sus habilidades de apertura que los hombres, en el nivel de comparación tabla No. 2 se observa que el género femenino destaca en la variable veinte apertura, por lo que se muestra mayor diferencia entre ambos géneros destacando la sensorialidad en las féminas.

Con base en el análisis comparativo de la misma tabla No.2 entre diferencia de profesiones la hipótesis: el metabolismo está presente en los alumnos de ingeniería mecatrónica en mayor medida que los alumnos de eléctrica, se acepta, tomando en cuenta el valor obtenido. Lo anterior confirma lo concerniente al planteamiento sustentante donde los alumnos de educación superior muestran interés y participación en las actividades académicas dependiendo de su metabolismo entendiendo como un proceso de cambio y transformación en aspectos cognitivos, afectivos y sociales con una apertura de ellos para lograr un aprendizaje multi-integracional.

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. ((2008).). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Asimov, I. (1985). *Nueva Guía de la Ciencia*. Barcelona: Plaza&Janes.
- Banfalvi, G. (1994). *Trabajo metabólico*. México: Bioquímica Educacional.
- Brainin, S. (1985). Meditando el aprendizaje pedagógico en el aprovechamiento de las funciones cognitivas. *Revista de investigación en educación*, 121-156.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (2001). México: Aula Santillana.
- Diccionario Etimológico Real Academia Española*. (2014). Madrid: VOX.
- Feurerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Educación Cognitiva*, 33-38.
- Feurerstein, R. (2004). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid: Bruño.
- González, A. (1996). *El desarrollo intencional del hombre, axonomía del desarrollo*. México: UAdeC.
- González, A. (1996). *Paradigmas del desarrollo y paradigmas del hombre*. México: UA de C.
- Joseph-Bravo. (2007). El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje. *Bioteología 14, CS3idd*, 68-74
- Urbina, P. d. (2006). *Diccionario Manual Griego Clasico- Español*. Barcelona: VOX

“El juego” como estrategia de cohesión social para el desarrollo integral de la primera infancia: Proyecto de Intervención Educativa.
Política pública sobre la infancia en Nuevo León.

*Julieta Tamayo Garza*¹⁴²

Resumen

“El mundo no es humano por el simple hecho de estar hecho por humanos...”
(Hanna Arendt).

Comprender y re-valorar la trascendencia del juego para el desarrollo integral del niño y la niña, es hoy por hoy una imperiosa necesidad a ser considerada en las políticas públicas para lograr re-establecer la cohesión social. En la actualidad, la problemática social en general se presenta como una realidad de gran carga tanto para la familia como para la escuela. La pobreza, las inercias socio-históricas, económicas y políticas se van deslizado en las configuraciones familiares y escolares de tal manera que constituyen complejas situaciones de interacción humana en las cuales se va marcando una tendencia que lastima severamente las dinámicas familiares y a niños y niñas en especial, al colocarlos en circunstancias desfavorables y en niveles de maltrato y violencia constante. En consecuencia se configura una sociedad fragmentada que no permite el bienestar social, en la que se lastima y violenta todos los días los derechos humanos y particularmente los derechos de niños, niñas y adolescentes. En esta dinámica social los tiempos y los espacios para “el juego” se han limitado significativamente, se han desvalorado y minimizado al tiempo de ‘ocio’. Se ha olvidado el valor de ‘lo importante’, de ‘lo humano’, de la posibilidad de construir un mundo siempre mejor.

De esta manera se enmarca este Proyecto de Abogacía para, a partir del análisis de las Políticas Públicas para la Infancia en Nuevo León, desarrollar proyectos para “valorar el juego” en su dimensión social desde el trabajo pedagógico en el ámbito educativo, pero más especialmente como desafío para la construcción de parentalidad positiva en las familias de mayor vulnerabilidad socio-cultural y económica o en contexto de pobreza.

Palabras Clave: Juego, Infancia, Cohesión Social, Parentalidad Positiva.

**El juego” como estrategia de cohesión social
para el desarrollo integral de la primera infancia**

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales.

Lloyd DeMuse, 1974.

¹⁴² Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

El presente trabajo presenta un acercamiento al análisis de las políticas públicas que en los últimos años se han planteado para el desarrollo de la infancia en el mundo, pero particularmente en México. En consecuencia, los avances legales y normativos son recientes, por lo que la plataforma se está construyendo.

Se presenta aquí, primero una breve descripción de antecedentes históricos sobre el significado de la infancia, posteriormente los orígenes de la normatividad también como antecedentes de las normas internacionales.

El siguiente apartado analiza los Derechos de los Niños y la legislación que ha dado origen en México y en Nuevo León.

Posteriormente se explica brevemente la trascendencia del sustento de la propuesta de intervención que se está construyendo, tanto teóricamente como normativamente.

Finalmente se presenta la Propuesta de Intervención y las conclusiones a manera de reflexión de cierre.

Los derechos de los niños

-Antecedentes históricos de la infancia.

La historia de la infancia ha sido una de las más complicadas de reconfigurar, en primera instancia porque al no estar presente “el niño, menos aún la niña” entendidos como tal, se ha quedado ausente de la presencia histórica en muchos pueblos, se ha quedado sin representación tácita de su papel y/o función, o se ha quedado impresa de manera ‘negada’ como ‘identidad negativa’ (Palacios-Serres, 2004) durante los siglos anteriores a la edad moderna (s. XVIII).

Primeramente, durante la Edad Media y hasta la Edad Moderna, no se había configurado una idea clara de lo que es *infancia*. No había una clara intención de ‘educación’. El niño o la niña, eran una propiedad de los padres, a quienes acompañaban en todo momento, pero con el propósito de que fueran aprendiendo sobre ‘el comportamiento’ que se esperaba de éstos. Sin embargo, estos datos pueden identificarse con mayor claridad en los niños de las altas burguesías, no necesariamente en el niño cotidiano en la sociedad. A los siete años aproximadamente, los niños y las niñas tenían ya que convertirse en miembros activos-productivos de su comunidad. Esto tiene claras consecuencias familiares, puesto que adquieren responsabilidades, y al mismo tiempo tienen reconocimiento jurídico, incluso como criminales (Frabboni, F. *s/f*).

La palabra *infancia*, de acuerdo con su etimología, viene de ‘infante’ o ‘Infanta’; se usaba para designar a los hijos legítimos del rey. Se define también como ‘niño que aún no ha llegado a la edad de siete años’. Infancia,

del latín ‘infans’, significa ‘el que no habla’, basado en el verbo ‘for’. También queda entre otras la palabra ‘infantia’, que equivalía a ‘incapacidad de hablar’, pero esto entendido también como la incapacidad de expresarse adecuadamente o inteligiblemente. Corresponde básicamente a la edad en la que están al cuidado principalmente de la madre, quien les enseña todo (Diccionario Etimológico de Chile, 2016).

Desde la definición misma de la palabra, queda claro el sentido mismo que tenía el niño o la niña en aquel entonces, por lo que se considera una etapa que se puede nombrar como “De la infancia negada” o “Niños – adulto” (Ariés, 1976).

A partir de la edad moderna, durante el siglo XVIII, se puede ubicar una segunda etapa, en la que se identifica al niño como *hijo-alumno o una infancia institucionalizada* (Ariés, 1976). Con esta se adquiere visibilidad y hay un desplazamiento desde lo natural y privado al orden público. Pasa a ser el niño, objeto de estudio y preocupación, por lo que las prácticas religiosas, pedagógicas, filantrópicas y jurídicas comienzan a reconfigurar explicaciones sobre los niños. De alguna manera es cuando también se inicia la escuela como una institución más formal y su rigurosa disciplina para dominar el comportamiento, entre la ambigüedad del cuidado y el dominio tanto en la familia como en la sociedad.

En esta etapa coincide también el surgimiento de ‘la familia moderna’ y de la industrialización. Lo que evidentemente trae grandes consecuencias tanto en la configuración social, como política y económica; y claro al interior de la familia, al separarse el ámbito productivo de los espacios artesanales de producción previos. Durante esta etapa, el niño se convierte en el personaje principal en la transformación de la familia.

Si la *familia patriarcal ampliada*, fue un punto de cruce de las relaciones sociales, resulta de importancia capital para una micro sociedad articulada y jerarquizada, *la familia nuclear biológica*, que opone a lo social la relación padres-hijos y la coloca en una red familiar que se basa esencialmente en la consanguineidad de primer grado, lo que otorga relevancia a nuevos valores existenciales, en especial en el sentido de la ‘intimidad’ y de la ‘identidad’, convirtiendo a los hijos en el eje determinante de satisfacción de necesidades, consumo y expectativas del núcleo familiar.

De esta manera, la familia pasa a tener un importante papel pedagógico, para cumplir una función específica y espiritual. “La nueva moral impone dar a todos los hijos una preparación para la vida” (Frabboni, s/f; p. 8) ya no únicamente para el primogénito.

Aparece también la estructura de la escuela más formal para la socialización (como control del comportamiento), esencialmente eclesiástica, formar para Dios. Se reconoce aquí principalmente, que el niño no es maduro, que no está listo para la vida y por lo tanto se tiene que ‘entrenar’ bajo

regímenes especiales de conducta, de control de los impulsos y del pensamiento. Los espacios –escuelas han sido ambientes construidos para una infancia-objeto, protegido del exterior, del mal social y atendido con cuidados y algunas medidas de seguridad afectiva (DeMause, Lloyd, 1974; Frabboni, s/f; Palacios-Serres, 2004). Sin embargo, todo esto se direccionó específicamente para “los niños” (por lo cual constantemente se ha mencionado solo a estos en este documento, las niñas fueron consideradas mucho después y no sin importantes debates que tienen su propia trayectoria en la historia de la pedagogía).

En una tercera etapa, ya durante el transcurso de finales del siglo XIX y principios del s. XX, la concepción de la infancia cambia de manera significativa. Los consecuentes resultados de las investigaciones realizadas durante el siglo XIX y los avances pedagógicos que también se fueron consolidando y dando alternativas diferentes para las escuelas, fueron dando luz a una concienciación de la infancia (aunque aún no acabada). Lo que hace que esta etapa sea identificada como “*el niño como sujeto social, o la infancia reecontrada*”.

En esta etapa se identifica con mayor precisión las condiciones necesarias de vida de niños y niñas, con una vestimenta de razón, equipada de fantasía, sentimiento, intuición y también corporeidad, de lenguaje, de lógica, con deseo de conocer el propio territorio de vida. El niño y la niña son identificados con identidad histórica y social. El niño y la niña ahora son sujetos de derechos.

De esa manera el siglo XX irrumpe y transcurre bajo una producción legislativa incesante a favor de la infancia (Palacios-Serres, 2004). Sin embargo, en América Latina se encuentran herencias de otros tiempos, en consecuencia de la propia historia socio-política de la Conquista. Durante siglos, los niños y niñas eran educados para la transformación religiosa, pero también eran usados como objetos de producción desde muy temprano, para ayudar a sus padres en las ‘encomiendas’; pero ocurría también que solían ser abandonados para evitar las largas jornadas de trabajo a las que eran sometidos. Por otro lado, la importancia de la Iglesia Católica en la formación de la familia monogámica y con control sexual, ha sido determinante para el devenir de la familia y de la educación de sus hijos e hijas.

Con la entrada del siglo XX y los movimientos de Independencia en América Latina, la educación jugó un papel trascendental para la incorporación de las ideas de libertad e igualdad, ya que se reconocía el poder de la educación, tanto para “hacer de un niño un héroe, un sabio, un santo o un bandido miserable...” (Ospina, 1990 como se citó en Palacios-Serres, 2004, p. 8). Claro que las niñas estaban también fuera de los propósitos productivos del Estado, por lo que éstas solo eran educadas para ser fuertes trabajadoras agrícolas o manufactureras y en el hogar.

Por todas las diferencias como consecuencia de estos procesos generalmente inconclusos y no uniformes para toda la sociedad, abrió la producción legislativa incesante a favor de la infancia durante el s. XX. Esto principalmente por el origen de tratamiento inhumano y de que eran objeto los menores en general, pero los de menos oportunidades, en condiciones de mayor pobreza y abandono, eran considerados incluso delinquentes en potencia y como tal eran tratados. Como lo explica García (2000): “Las deplorables condiciones de encarcelamiento y promiscuidad entre menores y adultos, generaron con mayor o menor intensidad en todo el continente, una fuerte indignación moral que se tradujo en un vasto movimiento de reformas” (p. 2).

-Antecedentes legislativos de la infancia

El panorama social y económico de América Latina, al inicio del s. XX no es favorable. Y claro que los niños y niñas sufren también estas consecuencias. La perspectiva del niño con derechos tiene una peculiar mirada, ya que si bien se buscan éstos, es sobre una base en la que el niño es potencialmente delincente, en especial aquel que vive en condiciones desfavorables. Las circunstancias de vida de muchos niños, si bien cambiaron, no necesariamente fueron para mejorar. Los trabajadores del campo pasaron a ser trabajadores en las ciudades. Las campesinas pasaron de las labores domésticas a los trabajos domésticos en las ciudades con familias extrañas; surgen bandas en las calles por los niños abandonados; el abuso y explotación de todo tipo se da dentro y fuera de las familias; son usados como guerrilleros o en otras condiciones de vida difíciles de sobrevivir.

De esta manera lo primero que se buscó fue el control socio-penal de la infancia, “fundado en los conceptos de inimputabilidad y vulnerabilidad y en la institucionalización de los niños y adolescentes motivada en conductas y situaciones socioeconómicas consideradas irregulares” (Curso de Políticas Públicas en Primera Infancia, 2015, p. 18).

La visión de la infancia se presenta en diferentes visiones:

- hijos como propiedad de los padres
- el niño como potencia o como futuro. Se niega su presente, se valora lo que llegará a ser
- el niño como víctima o victimario, como seres indómitos, conflictivos o incluso peligrosos
- infancia como algo privado
- infancia como incapaz o necesitada de ayuda
- infancia manipulable, influenciable, psicológicamente débil, un ser inacabado e incompleto

La respuesta a estas posturas, fue inicialmente buscar la protección. Según García Méndez (2000), se distinguieron dos grandes sistemas: el proteccionista-salvacionista, cargado de estigmatización e institucionalización

de menores delincuentes o en estado de abandono moral o material; y el garantizador, que se nutre de los paradigmas basados en el derecho internacional.

Estas posturas proteccionistas repercuten en dos modelos de atención diferentes: el de la doctrina de la situación irregular, que considera al niño como objeto pasivo de intervención; y la doctrina de la protección integral, en la cual el niño, niña y adolescente son sujetos plenos de derechos.

Finalmente, en 1924, la Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la primera Declaración de los Derechos de los Niños. En ésta se reconoce la existencia de los derechos de niños y niñas, y la obligatoriedad de los padres o personas adultas para su bienestar. Pero esta declaración no tiene fuerza vinculante para con los Estados.

Fue hasta 1959 que se firmó como tratado internacional, la Declaración de los Derechos del Niño, de manera unánime por los 78 países miembros de las Naciones Unidas en aquel entonces. Pero hasta la década de los 70 se marca un importante proceso promovido por la UNICEF para analizar realmente la situación de la infancia y las condiciones que la origina.

En 1979, se establece el Año Internacional del Niño con el propósito de propiciar investigaciones que explicaran y diagnosticaran la situación. Con ello tener elementos que modifiquen las subjetividades hasta entonces operantes y propiciar condiciones de desarrollo psicosocial más favorables para todos. Los resultados no fueron prometedores, por el contrario se descubrieron grandes deterioros en diferentes instituciones incluso encargadas de buscar el bienestar de la infancia. Entonces se buscaron nuevos caminos.

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. Lo más importante en esta es la ampliación y profundización de los derechos y necesidades de los niños, así como de las acciones a seguir. Se redactaron 54 artículos que continúan vigentes y de los que se han desprendido legislaciones específicas y políticas públicas en cada uno de los países que han ratificado la Declaración.

La Convención De los Derechos del Niño [CDN] (1989), establece con claridad la dignidad intrínseca de niñas, niños y adolescentes, y considera que la familia, cualquiera que sea su forma, es el medio natural de crecimiento y bienestar, por lo que ésta ha de asumir su responsabilidad para que niñas, niños y adolescentes logren el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad. Establece que deben de crecer en el seno de la familia en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

Cada uno de los artículos establece los principios que han de respetarse para garantizar este desarrollo pleno. Pero uno de los más trascendentales es: “El interés superior del niño” establecido en el artículo 3 de la CDN.

Es muy interesante ver como existe aún ahora una postura que implica que no todos los niños necesitan de la protección del Estado y de la atención a sus

derechos, que solo los que están en situación de marginación o alguna otra condición no favorable son los que tienen que ser atendidos política y jurídicamente.

Lo que en realidad se busca ahora es entender que “el niño como sujeto de derecho” se refiere a toda una dinámica de interacción entre adultos y niños, tanto a nivel macro-social como en la vida familiar (micro-social). La CDN constituye un nuevo paradigma, una nueva visión de sociedad civil y familiar, en la que niños, niñas y adolescentes son merecedores de respeto, dignidad y libertad. Ésta opera como un ordenador de relaciones entre el niño, la familia y el Estado, en la que se reconocen tanto responsabilidades como obligaciones para cada uno, así como atenciones especiales según los casos sean requeridos, estando siempre en primera instancia “*el interés superior del niño*”.

Lo que se está trabajando ahora, es para que esta convención sea el “ícono social” que va a modificar el imaginario colectivo sobre la niñez. Nuevamente los avances científicos, especialmente de la neurociencia, confirman lo que antes solo se intuía en relación a la trascendencia de esta etapa en el desarrollo del individuo. Los primeros años, especialmente los primeros dos, son determinantes en gran medida para el desarrollo posterior, por lo que la atención ha de dirigirse en especial a esta Primera Infancia (0-6) incluida la atención a la madre durante el embarazo.

Con ello se van generando acciones políticas, legales y de cambios estructurales para lograr la intervención, la asistencia y el estudio necesarios para garantizar los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Política pública sobre infancia en México

-Avances jurídicos en México

En México, tras la firma de la Convención de los Derechos de los Niños, y sus respectivas ratificaciones, en los últimos años se han establecido algunos acuerdos que permiten dar seguimiento y aplicabilidad a los compromisos firmados con las Naciones Unidas.

Se desarrolló con el apoyo de UNICEF y el Observatorio Ciudadano de Políticas de la Niñez, Adolescencia y Familia el Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana (IDN) para velar por el sueño de que todas las mexicanas y los mexicanos puedan ejercer su derecho a una vida digna y a un desarrollo pleno.

El 4 de diciembre de 2014, se estableció la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con los siguientes objetivos:

- I. Reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; en los

- términos que establece el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;
- II. Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte;
 - III. Crear y regular la integración, organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a efecto de que el Estado cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales de los derechos de niñas, niños y adolescentes que hayan sido vulnerados;
 - IV. Establecer los principios rectores y criterios que orientarán la política nacional en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como las facultades, competencias, concurrencia y bases de coordinación entre la Federación, las entidades federativas, los municipios y las demarcaciones territoriales del Distrito Federal; y la actuación de los Poderes Legislativo y Judicial, y los organismos constitucionales autónomos, y
 - V. Establecer las bases generales para la participación de los sectores privado y social en las acciones tendentes a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como a prevenir su vulneración.

Esta ley marca una nueva etapa para la niñez y la adolescencia en México, ya que establece la distribución y asignación de competencias y obligaciones entre todas las autoridades federales, estatales y municipales para garantizar los derechos de la infancia. Establece mecanismos institucionales y lineamientos que se aplicarán en todo el país para diseñar, implementar y evaluar las políticas, programas y acciones que afectan la infancia. Sus disposiciones son obligatorias para todas las autoridades de los gobiernos de todos los niveles y para las familias, la sociedad civil organizada y el sector privado.

Con esta Ley se hace patente el interés y compromiso que tiene el Estado para atender las necesidades específicas de la infancia, involucrando a toda la sociedad y estableciendo los mecanismos necesarios para trabajar coordinadamente.

Reconoce a la familia, a la comunidad y al Estado como responsables para garantizar los derechos de manera progresiva e integral. Establece los principios rectores y los criterios que orientan la política pública en materia de infancia y permite o facilita la comunicación, la coordinación y la toma de decisiones para las acciones y estrategias de las políticas públicas.

Para garantizar el logro de estos objetivos, las autoridades han de realizar las acciones y tomar medidas pertinentes de acuerdo a los principios que se establecen en la misma, tomando en cuenta primordialmente *el interés*

superior de la niñez para la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Y además:

- I. Promover un *enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos* en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno;
- II. *Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, y*
- III. Establecer *mecanismos transparentes de seguimiento y evaluación de la implementación de políticas, programas gubernamentales, legislación y compromisos* derivados de tratados internacionales en la materia.

Para que esto sea posible, son también principios rectores, los siguientes:

- I. El interés superior del niño
- II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme lo estable la Constitución en su artículo 1° y 4°, así como los tratados internacionales.
- III. La igualdad sustantiva;
- IV. La no discriminación;
- V. La inclusión;
- VI. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
- VII. La participación;
- VIII. La interculturalidad;
- IX. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades;
- X. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales;
- XI. La autonomía progresiva;
- XII. El principio pro persona;
- XIII. El acceso a una vida libre de violencia, y
- XIV. La accesibilidad.

Y los derechos que se protegen son:

- I. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
- II. Derecho de prioridad;
- III. Derecho a la identidad;
- IV. Derecho a vivir en familia;
- V. Derecho a la igualdad sustantiva;
- VI. Derecho a no ser discriminado;
- VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral;
- VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
- IX. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social;
- X. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
- XI. Derecho a la educación;

- XII. Derecho al descanso y al esparcimiento;
- XIII. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura;
- XIV. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
- XV. Derecho de participación;
- XVI. Derecho de asociación y reunión;
- XVII. Derecho a la intimidad; Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
- XVIII. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y
- XIX. Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión.

Esta ley ordena por primera vez en la historia del país, la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y una de sus principales tareas es aprobar e implementar un Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes.

El acuerdo para crear el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes está a cargo de la Secretaría de Salud y tiene la principal operación del mismo, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (identificado como DIF).

En este acuerdo se establece, entre otras, como una de sus líneas de acción, el Desarrollar programas y acciones para el fortalecimiento y desarrollo integral de la familia, que a la letra dice:

“El desarrollo integral de la familia es una necesidad impostergable. La familia, como núcleo básico de la sociedad, constituye el principal entorno para el desarrollo de los determinantes críticos y comunes de la Salud”. Y “el desarrollo de un sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en el que se incorporen los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño, es un requisito básico para asegurar el respeto a los derechos de la infancia”.

Esto implica establecer las estrategias a largo plazo para atender y prevenir la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia. Para lo cual establece que el presupuesto asignado al programa es un subsidio federal y por tanto está sujeto a selectividad, equidad, objetividad, transparencia, temporalidad y publicidad, por lo que se debe de identificar con claridad la población objetivo.

Esto significa que la responsable de establecer Reglas de Operación, Sistemas de vigilancia y evaluación y diseño y aplicación de los programas, es el DIF.

Ahora bien, la ley ha de estar presente para todos y cada uno de las niñas, niños y adolescentes. Esto implica, como se explicó antes, que no es

únicamente para los grupos de mayor vulnerabilidad, sino lo que se está cambiando es el paradigma mismo entre niñas/a, adolescentes y adultos, así como la relación con el Estado. Esto es que la transformación no es únicamente para la protección o para disminuir los efectos adversos de las circunstancias, sino para “dar la palabra al niño” (como solía decir Freinet). Darle veracidad, darle significado propio y posibilidad de ser lo que es, no solo por lo que podría ser.

Aun así evidentemente, hay grupos que requieren especial atención, por lo cual, son considerados sujetos de asistencia social:

I. Todas las niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos que se encuentren en situación de riesgo o afectados por:

- a)** Desnutrición;
- b)** Deficiencias en su desarrollo físico o mental, o cuando éste sea afectado por condiciones familiares adversas;
- c)** Maltrato o abuso;
- d)** Abandono, ausencia o irresponsabilidad de progenitores en el cumplimiento y garantía de sus derechos;
- e)** Ser víctimas de cualquier tipo de explotación;
- f)** Vivir en la calle;
- g)** Ser víctimas del tráfico de personas, la pornografía y el comercio sexual;
- h)** Trabajar en condiciones que afecten su desarrollo e integridad física y mental;
- i)** Infractores y víctimas del delito;
- j)** Ser hijos de padres que padezcan enfermedades terminales o en condiciones de extrema pobreza
- k)** Ser migrantes y repatriados, y
- l)** Ser víctimas de conflictos armados y de persecución étnica o religiosa.

Y son considerados en Vulnerabilidad Social, aquellos/as cuya condición de riesgo que padece un individuo, una familia o una comunidad, son resultado de la acumulación de desventajas sociales e individuales, de tal manera que esta situación no puede ser superada en forma autónoma y quedan limitados para incorporarse a las oportunidades de desarrollo.

-Avances legislativos en Nuevo León

En el estado de Nuevo León, se publicó en el Diario Oficial del Estado, la Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, en el decreto 288, de fecha 17 de febrero de 2006. Se realizó una reforma en diciembre de 2010; se revisó y validó en abril de 2013; y finalmente se realizó la última reforma integrada el 27 de mayo de 2015.

Esta ley tiene por objeto garantizar a las niñas, niños y adolescentes la tutela de los derechos fundamentales y las garantías individuales reconocidos en la Constitución Federal y la Constitución Estatal y en la Convención sobre los Derechos del Niño, así como establecer los principios y lineamientos que orientarán, a las normas legales, a la actuación de las instituciones públicas y privadas y a las conductas de los particulares, en todo lo que se refiera a niñas, niños y adolescentes.

Durante el período de gobierno anterior (2009-2015), el DIF consolidó algunos proyectos e iniciativas que le permitieron avanzar en la atención de las niñas, niños y adolescentes. Uno de los principales avances incorporados fue la instalación de delegaciones de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia en seis municipios. Y se establecieron Centros de Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, anteriormente llamadas guarderías, para atender en promedio a 500 niños/as mensuales, entre 6 meses y 5 años.

Durante el transcurrir de lo que va de este gobierno (2015-2021), el trabajo inicia con proyectos que incrementan la participación del Estado y de la Sociedad Civil. El 25 de enero de 2016, se instaló y presentó el Sistema Estatal de Protección Integral de las niñas, niños y adolescentes”. Durante la presentación estuvieron presentes la Presidenta del DIF, Adalina Dávalos de Rodríguez, y la representante de la UNICEF en México, Isabel M. Crowley; en esta presentación se explicaron las acciones a seguir:

- Se pretende fortalecer a los municipios como la autoridad de primer contacto para la protección de los menores.
- Se anunció que se trabajará en un Diagnóstico Situacional de la Infancia y Adolescencia en Nuevo León, que servirá de base para la creación de programas y políticas públicas de todas las instituciones de Gobierno.
- La representante de la UNICEF en México, explicó que entre los objetivos con la implementación del sistema se encuentran el diseñar estrategias encaminadas a generar un proceso de cambio social que permita desarrollar una cultura de respeto a la niñez.
- La Presidenta del DIF, informó que en las próximas semanas se trabajará en la instalación de los Sistemas Municipales de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en los 51 Municipios del Estado. “Vamos también a trabajar en la implementación de los (comités en los) municipios, mañana inician

Monterrey y Santa Catarina, apoyaremos al área del norte, la periferia, del sur, a la instalación de los consejos municipales”, puntualizó.

Con esto, Nuevo León se convierte en la quinta entidad federativa en instalar este sistema de protección.

Como se observa, este trabajo es apenas el inicio de un largo camino por recorrer. Las implicaciones legales, si bien son de la principal competencia del DIF, no es la única institución involucrada, por los mismos principios rectores de la Declaración de los Derechos del Niño. En ésta se involucran otras instancias, como Educación, Salud, Cultura, Desarrollo Sustentable, Economía, Desarrollo Urbano, Trabajo, Desarrollo Social, etc.

Todas éstas están involucradas con alguno, al menos de los Derechos articulados. Por ejemplo: la prohibición del trabajo infantil; le compete a la Secretaría del Trabajo y a todas las organizaciones públicas y privadas evitar la contratación de menores de 16 años, edad establecida en la ley como mínima para tener acceso laboral formal o informal.

De esta manera, el compromiso es todas las instancias públicas y privadas, de toda la sociedad civil y de todas y cada una de las familias, independientemente de su forma, estilo y estructura.

El diagnóstico sobre las condiciones generales de vida de la infancia en México

Algunos datos que se presentan en el Informe Anual sobre Infancia 2014 de la UNICEF, en México, en relación a los niños, niñas y adolescentes, son:

- El 58.8%, viven en situación de pobreza.
- El 27.5% de carecen de acceso a los servicios de salud.
- El 76% de la población de 0 a 17 años tiene al menos una carencia social.
- El 14.8% del total del presupuesto de egresos de la federación de 2014, se destinó a la infancia y la adolescencia.
- En el presupuesto para la atención de la infancia y la adolescencia, no hay programas relacionados con el derecho a la participación.
- Solo el 1% del presupuesto asignado a la infancia, se destina para la protección hacia la violencia, el abuso y la explotación.
- A nivel global, menos del 50% de los recién nacidos son alimentados con leche materna en la primera hora de vida.
- Solo el 14% de los bebés en México reciben leche materna exclusiva hasta los 6 meses de vida, siendo la tasa más baja de América Latina.
- En el país sólo la tercera parte de los niños reciben lactancia materna hasta el año de edad.

- En 2015, 11.3 millones de niños y niñas de entre 0 y 4 años, contarán con una guía en su cartilla de vacunación para monitorear cada una de las etapas más importantes de sus primeros años de vida.
- Se espera que 450 000 niños y niñas indígenas en educación preescolar de 24 estados contarán, en el próximo ciclo escolar, con materiales educativos en 10 lenguas indígenas.

Algunos otros datos de interés:

- En trece años se duplicó la denuncia por casos de maltrato infantil y se triplicaron los casos comprobados
- De acuerdo a las causas de muerte de los niños reportados por la Secretaría de Salubridad y Asistencias, son muertes prevenibles. De entre los de 0 a 1 año, el 10.7% se debe a falta de cuidados, el 0.4% por accidentes y el 0.2% por violencia; entre los de 1 a 4 años, nuevamente por falta de cuidados, es de 22.5%, de 14.4 por accidentes y 1.5 por violencia; y entre los de 5 a 14 años, por falta de cuidados es de 7.1%, pero por accidentes sube a 19.9% y por violencia a 5.8%.
- Pero la violencia tiene otras caras más duras, como el suicidio o la muerte. Como informa la organización Renacer de Nuestro niños (2015) “Entre el mes de diciembre del año 2009 y el mes de enero de 2012 en el D.F., se han consignado al Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal 58 expedientes por el delito de homicidio por razón de parentesco, de los cuales el 52% de los casos tuvo como víctimas a niños y niñas, de estos casos en el 70% participó una mujer como victimaria y en el 60% participó un hombre como victimario. Del total de casos en que la víctima fue un adulto, en el 54% la víctima fue un hombre y en el 46% fue una mujer. Fuente: TSJDF

Como se puede apreciar, el panorama no es muy alentador. Los datos, aunque son aislados todavía, muestran solo una pequeña cara de lo que ocurre en relación a la infancia en nuestro país. Definitivamente la realización de Diagnósticos más detallados por Estados, por Municipios e incluso colonias, han de ser claves para la intervención apropiada y para la elaboración de políticas públicas con mayor impacto y eficiencia. Esperamos con ansia el Diagnóstico pertinente en el Estado de Nuevo León.

Por qué “el juego” para la reconstrucción de la cohesión social

Comprender y re-valorar la trascendencia del juego para el desarrollo integral del niño y la niña, para el ser humano en general, es aprovechar y recuperar todos sus beneficios, ya que además de ser una actividad natural del individuo, es través de éste que se logra una constante canalización de la energía, de la creatividad y la afectividad, así como permite un adiestramiento

para la vida adulta, como lo explicaba Karl Groos a principios del siglo XX (Martínez, 2008). Pero es también la expresión de ideas, conductas y comprende un fenómeno total; es el resorte que posee el niño y la niña para impulsar por sí mismo su desarrollo y crecimiento, independientemente de estímulos externos, y al mismo tiempo recibe la influencia del medio exterior al interactuar con otros en una compleja trama de interrelaciones, que en su conjunto le permiten desarrollar su personalidad, su capacidad cognitiva, su estructura moral y su identidad cultural y de género, entre otros aspectos del desarrollo humano, pero más relevante aún, permite establecer el sistema de valores y fortalecer los vínculos entre las personas más allá de sus individualidades y diferencias, permite la reconfiguración de las estructuras morales y éticas y mejora significativamente el ambiente social (Tamayo, 1988).

De esta manera aprende y apprehende de sí mismo y del medio social en el que se desenvuelve ya que intervienen en la acción lúdica, por simple que parezca, factores psicológicos, fisiológicos y sociales (Tamayo, 1988).

En la actualidad, la problemática social en general se presenta como una realidad de gran carga tanto para la familia como para la escuela. Las inercias socio-históricas, económicas y políticas se van deslizando en las configuraciones familiares y escolares de tal manera que constituyen complejas situaciones de interacción humana en las cuales se va marcando una tendencia individualista, materialista y de consumismo que lastima severamente las dinámicas familiares y a niños y niñas en especial. En consecuencia se configura una sociedad fragmentada que no permite el bienestar social, y se lastima y violenta todos los días los derechos humanos y particularmente los derechos de niños, niñas y adolescentes. En esta dinámica social los tiempos y los espacios para “el juego” se han limitado significativamente, se han desvalorado de tal manera porque se considera únicamente una actividad infantil que se ha de realizar solo cuando existe la oportunidad o el tiempo de ‘ocio’ propicio. Se ha olvidado el valor de ‘lo importante’, de ‘lo humano’, de la posibilidad de construir un mundo siempre mejor... como lo expresa Bustelo en la siguiente cita:

“Las niñas, los niños y adolescentes constituyen la más clara oportunidad de cambio, hacia un nuevo devenir. La infancia representa, al decir de Eduardo Bustelo, comienzo e inicio y constituye una categoría social esencialmente emancipadora: El nacer es la apertura al mundo y la inauguración de la vida. El mundo es de una dramática continuidad pero también está en él la posibilidad de su cambio, por lo tanto, la infancia como ingreso a éste se sustenta sobre una teoría crítica del mundo. En este sentido, la infancia significa también un comienzo hacia un mundo distinto de los adultos, y por tanto, hacia “otra” adultez”. (Bustelo E. 2007, como se citó en Munujin, 2009, p. 2)

Bustelo (2007, como se citó en Munujin, 2009) permite recuperar la posibilidad de crear, de soñar, de ser diferente a lo que nos han heredado tantas guerras, tantas diferencias entre las personas, marcadas más por las creencias que por las diferencias mismas.

La infancia siempre será la posibilidad y la oportunidad del cambio, de una contundente, clara y concisa posibilidad de construir una sociedad en la que se supere la inequidad, la exclusión, la discriminación, la marginación y la violencia que existe tan en lo cotidiano que resulta ya invisible, resulta tan común, que nos deja de doler.

Se ha cortado la posibilidad de soñar a las niñas, los niños y los adolescentes. Se las ha condenado al cortarles las alas de la imaginación; se ha destruido su futuro en el presente.

Pero la posibilidad puede estar presente nuevamente en la medida que la política social se acompañe de las múltiples miradas de las necesidades de la infancia, del reconocimiento primero de lo que ha dejado de lado y de la recuperación de la postura de privilegiar los derechos humanos, los derechos de la infancia. Posibilitar el desarrollo de las políticas públicas para la infancia, abre una oportunidad de recuperar su fuerza intrínseca para construir una sociedad sin injusticias, sin los contrastes entre la miseria y la riqueza.

“El juego como estrategia de cohesión social para el desarrollo integral de la primera infancia”, podría ser la sutil frontera entre el desarrollo humano inmerso en el mundo fragmentado por la pobreza y la desigualdad y la posibilidad de reconstruir la paradójica situación en la que se encuentra la infancia en nuestro contexto. Puede ser una posibilidad de construir mecanismos factibles y viables que hagan posible lo que la Convención de los Derechos de los niños de 1989, establece: entender a niñas, niños y adolescentes como ‘sujetos de derechos’.

Por ello, se propone para este proyecto, recuperar el valor del juego como estrategia para el desarrollo integral de la primera infancia, trabajando desde el ámbito educativo como desafío pedagógico, y como desafío de las familias como práctica de crianza.

La propuesta puede ser simple: el sustento de la intervención

La propuesta se centra en la necesidad de establecer estrategias dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las niñas y niños, en tanto la sociedad fragmentada está violentando uno de sus derechos fundamentales: el vivir en bienestar, libre de violencia, y contar con el espacio, tiempo y atención suficiente para el descanso, el juego y el esparcimiento.

La propuesta se centra específicamente en *recuperar el juego como estrategia de cohesión social*, ya que el juego permite establecer y fortalecer

los vínculos entre las personas y al mismo tiempo formar estructuras cognitivas, morales y éticas.

Todo esto en el marco de Las Metas Educativas 2021 de la OEI: “La Educación que queremos para los Bicentenarios”.

En las Metas Educativas 2021 se ha planteado la necesidad de involucrar a toda la sociedad en los debates y en la construcción de los indicadores, así como en el refrendo, en el seguimiento de implementación y en los compromisos para lograr las metas. No sería posible lograrlo si no se involucra toda la población, en especial aquellos que han gozado de las oportunidades del desarrollo: académicos, asociaciones de padres de familia, instituciones, universidades y universitarios, empresas y organizaciones de la sociedad civil, así como la población en general (OEI, 2010).

Existen, de acuerdo con Bruner (2000, como lo citó la OEI, 2010), dos grandes desafíos:

- a) Se debe recuperar la educación del retraso acumulado en el siglo XX: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a los grupos originarios y afrodescendientes, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico-profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.
- b) Se deberá de enfrentar a los retos del siglo XXI para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social.

En este contexto, parece que la infancia como tal, nuevamente no tiene cabida. Pareciera que tiene dos grandes trabajos: el recuperar el tiempo perdido en tanto su contexto ha sido desfavorecido y al mismo tiempo, deberá de avanzar hacia el futuro. Pareciera que lograr las dos cosas no es posible y lo que no cabe es precisamente lo que implica en sí mismo la infancia.

Sin embargo, la propuesta que se plantea aquí, puede ser de utilidad para vincular ambos propósitos. El juego en sí mismo es la posibilidad viva de replantear el pasado y de construir el futuro al mismo tiempo. La riqueza del juego permite construir incluso nuevas posibilidades. Permite la participación de diferentes y nuevos actores institucionales y estrategias renovadas tanto dentro del campo educativo formal, como en el informal y al interior de las familias, de manera integrada y con innovación sensible.

Como se sabe, definitivamente los cambios educativos por sí mismos no logran cambios trascendentales en el ámbito social. Es indispensable trabajar en paralelo en otros ámbitos, especialmente en el desarrollo económico y productivo. Como se expone en las Metas Educativas 2021:

No es suficiente con que la educación apueste por los valores democráticos, la justicia, la participación y la equidad si, al mismo tiempo, no existen iniciativas políticas, económicas y sociales que avancen en la misma dirección. No es posible una educación equitativa en una sociedad tan desigual como la iberoamericana. Y tampoco es posible avanzar hacia sociedades más justas sin una educación equitativa, en la que estén garantizados unos mínimos comunes de calidad para todos los alumnos (OEI, 2010, p. 86).

De ahí que la propuesta de acción esté direccionada a dos niveles, al ámbito educativo-pedagógico y hacia la familia, independientemente de su estructura. Partir del juego, favorecer el desarrollo integral de niños y niñas, propiciando diferentes estilos de crianza positiva primordialmente.

Como se sustenta en la Ley de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Nuevo León, que establece en el Capítulo Cuarto, los Derechos a vivir en Condiciones de Bienestar y Alcanzar un Sano Desarrollo.

Entre las medidas que se tomen a fin de cumplir lo dispuesto en este artículo estarán las de educación y difusión en materia de crianza y desarrollo de niñas, niños y adolescentes, de tal manera que se transmitan a todas las personas de la comunidad, conocimientos básicos sobre nutrición, noviolencia, contenido y significado de esta Ley, requerimientos físicos y anímicos de la niñez o la adolescencia para lograr un sano y pleno desarrollo.

En el Capítulo Quinto, se establecen los Derechos a ser Protegidos de todo tipo de Peligros y a una Vida Libre de Violencia, de tal manera que: De conformidad con este derecho, la educación, la crianza, la corrección de niñas, niños y adolescentes no pueden ser considerados como justificante para tratarlos con violencia.

En el estado se asegurará que todas las niñas, niños y adolescentes de uno u otro sexo, no sufran violencia en el seno de sus familias, en los centros de enseñanza, en los lugares de trabajo, en las calles ni en ningún otro lugar.

Deberán ser protegidos de la negligencia, el descuido o del que les nieguen insumos; protegidos de ser abandonados, de sufrir violencia de cualquier tipo, de tener acceso a cualquier tipo de sustancia tóxica o peligrosa como armas u otros, pornografía o cualquier objeto que vaya en contra de su integridad física o psicológica; protegidos de ser objeto de comercio o explotación, de estar en conflictos armados o cualquier otra circunstancia que ponga en riesgo su bienestar.

Finalmente, en el Capítulo Décimo, se habla de los derechos al descanso y al juego. En este se establece expresamente que:

Niños, Niñas y Adolescentes han de tener el espacio suficiente y adecuado para el descanso y el juego, esto significa que han de ser considerados como factores fundamentales de su desarrollo y crecimiento. De

la misma manera han de poder participar en las actividades culturales y artísticas de la comunidad.

Particularmente en este capítulo se establece que el Estado, las autoridades estatales y municipales son responsables de garantizar los medios para que niños, niñas y adolescentes tengan oportunidad de participar en todo tipo de actividad cultural, deportiva, artística y lúdica en la que se respete el disfrute del tiempo libre; de la misma manera ha de cuidar que no exista ninguna circunstancia que limite o se les niegue este derecho o se condicione por trabajo o regímenes de vida o estudio, ni por reglas de disciplina.

De manera especial, las autoridades deberán implementar programas que garanticen dentro y fuera de las instituciones educativas, el ejercicio de estos derechos. Así como establecer los espacios idóneos y cercanos a sus domicilios para la práctica y disfrute de estos mismos.

La ley también considera el que se deban de cuidar los tipos de juguetes a los que tienen acceso, de tal forma que no se promueva la violencia o cualquier tipo de discriminación, o de peligro de cualquier tipo, estableciendo convenios con los fabricantes de los mismos.

La Propuesta de Intervención Educativa

La propuesta se ha configurado, en su primera etapa diagnóstica y de pilotaje, como un Proyecto de Intervención que estarán aplicando las estudiantes de la Licenciatura en Intervención de la UPN durante el próximo ciclo escolar.

En concreto, las alumnas alimentarán el Diagnóstico General con Diagnósticos Situacionales por escuela y comunidad. Realizarán entrevistas a maestras y directivos de los centros educativos, realizarán observación directa con las niñas y los niños, y realizarán encuestas con padres y madres de familia, así como entrevistas con maestras, maestros y directivos de los centros educativos. Con el apoyo y seguimiento de los/as maestros y maestras responsables del proyecto, se analizará la información para contar con toda la validez y certidumbre metodológica que exige la investigación.

Finalmente se implementarán las acciones de Intervención Educativa para la incorporación del juego como estrategia de cohesión social en las prácticas pedagógicas (de una manera no tan dirigida o didáctica como posiblemente se realice ahora, entre otras cosas) y en las prácticas de crianza de las familias.

Conclusiones

El análisis de las políticas públicas para la infancia ha cobrado un importante énfasis. Volver la mirada hacia niños, niñas y adolescentes es volver a ver hacia el futuro. Las subjetividades y los imaginarios sociales han marcado

significativamente, siglos de maltrato y violencia de lo que cada vez es más evidente su consecuencia.

El juego es solo una posibilidad, pero una que deja huella permanente para y por muchos motivos. Aunque parece trillado, es solo el principio de la recuperación del tiempo que se considera “de ocio”. El juego es la vida misma de la infancia e incluso tiene aún gran peso en los/as adultos/as, pero la modernidad y la posmodernidad lo han colocado en un lugar minimizado. El juego libre, en el libre espacio, entre iguales o integrantes de comunidades de diferentes edades y condiciones, acercan al conocimiento del otro, acercan a la identificación humana y a la sensibilidad que se ha perdido visiblemente.

El juego puede ser la oportunidad de “volver hacia futuro con dignidad humana”.

Referencias Bibliográficas

Ariés, Ph. (1976). *Padri e Figli nell' Europa medioevale e moderna*. Laterza, Bari, 2.

Convención de los Derechos de los Niños, 1989. Naciones Unidas.

Cortés, J. (2009). *Por una teoría crítica de la infancia*. Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/193711124/Por-Una-Teoria-Critica-de-La-Infancia1>

OEI. (2015). *Curso de Políticas Públicas en Primera Infancia Módulo 1*. Paraguay: Oficina Regional Paraguay. Centro de Formación e Innovación en Políticas Públicas [CeFIPP] y FLACSO Paraguay.

DeMause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. New York. EUA: The Psychohistory Press.

DeConceptos.com. (2016). Recuperado de <http://conceptodefinicion.de/infancia/>

Diccionario Etimológico de Chile. (2016). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/infancia/>

Frabboni, F. (1997). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En C.V. Morales, D. G. Cuevas, M.L. García y V. Pérez (Comps.), *El campo de la Educación Inicial* (pp 5-10). México: UPN, curso de Licenciatura en Intervención Educativa.

García, E. (2000). *Legislaciones Infante Juveniles en América Latina: Modelos y Tendencias*. Recuperado de <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Legislaci%C3%B3n-infante-juveniles.pdf>

Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León (27 de mayo de 2015). Decreto 288. *Publicada*

- en el Periódico Oficial del Estado N° 21, el 17 de febrero de 2006. Última reforma integrada publicada en el Periódico Oficial.
- Martínez Rodríguez, Ezequiel, (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Revista Mexicana de Investigación, Magister*, (22), 7-22.
- Organización de Estados Hispanoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2010). “Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los bicentenarios. Secretaría General Iberoamericana”, OEI-CEPAL. España.
- Palacios-Serres, Carmen Elisa. (2004). El descubrimiento de América, pasado y porvenir de la infancia de este continente. Association Des Amis Du Mexique en France. Maison de L’Amerique Latine, París, Francia.
- Pérez, Y. (2012). *Política Pública sobre niñez y adolescencia en México*. REDPOL No. 6
México: UAM Azcapotzalco.
- Renacer de Nuestros Niños. (1015). *Situación de la Infancia en México*. Análisis Estadístico. Recuperado de http://www.fundacionenpantalla.org/estadisticas/pdf/Situacion_de_la_infancia_en_Mexico_Datos_estadisticos.pdf
- Rodríguez, I. (2014). *Derechos de las niñas y niños en Nuevo León, política pública del Estado: Gretta Salinas de Medina*. Boletín del Gobierno de Nuevo León.
- Tamayo, J. (1988). *La agresión en el juego como una manifestación de la cultura actual*. (Tesis de Pregrado). Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.
- UNICEF. (2014). Informe Anual 2014. Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/InformeAnualUnicef\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/InformeAnualUnicef(1).pdf)