

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UN CAMINO  
PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

**INTERNACIONALIZACIÓN O  
TRANSNACIONALIZACIÓN:  
¿EN DÓNDE SE UBICA EL  
MERCADO DE LA EDUCACIÓN  
VÍA INTERNET?**

**DINAMICA DE LA  
IDENTIDAD PROFESIONAL  
DE LA ENFERMERA**

**UN ESCENARIO PARA LA GESTIÓN**

## ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b> .....	5
<b>VIRTUDES E INSUFICIENCIAS/ ACIERTOS Y DESACIERTOS DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (LGSDP)</b> <i>María Leticia Moreno Elizalde</i> .....	8
<b>RED NATURAL DE APOYO EN LA UNIVERSIDAD: UNA PUESTA EN PRÁCTICA</b> <i>Inés Fanny Vázquez Ríos</i> .....	17
<b>UN ESCENARIO PARA LA GESTIÓN</b> <i>Laurencia Barraza Barraza</i> <i>Isidro Barraza Soto</i> .....	36
<b>SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS</b> <i>Minerva Elena Barba Moran</i> .....	53
<b>LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: DE INGLÉS Y DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN INGLÉS: GÉNESIS, PRAXIS Y VALORACIÓN DEL ETHOS</b> <i>Carlos Geovani García Flores</i> .....	66
<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UN CAMINO PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b> <i>Fernando Rodríguez Carrillo</i> <i>José Antonio Martínez López</i> <i>Rocío Margarita López Torres</i> .....	86
<b>LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES</b> <i>Mario César Martínez Vázquez</i> .....	95

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA ASIGNATURA DE  
ANÁLISIS ESTRUCTURAL AVANZADO DE LA CARRERA DE  
INGENIERÍA CIVIL**

*José Antonio Martínez López*

*Rocío Margarita López Torres*

*Fernando Rodríguez Carrillo*..... 109

**INTERNACIONALIZACIÓN O TRANSNACIONALIZACIÓN:  
¿EN DÓNDE SE UBICA EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN  
VÍA INTERNET?**

*Jaime García Sánchez*

*Patricia Jáuregui Arias*..... 118

**DINÁMICA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA ENFERMERA**

*Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez*

*Ivonne Balderas Gutiérrez*..... 135

**NORMAS DE PUBLICACIÓN** ..... 150

## **DIRECTORIO**

### **DIRECTOR**

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

### **COORDINADOR EDITORIAL**

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

### **CONSEJO EDITORIAL**

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo)

### **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Lenguaje Español

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

Lenguaje Inglés  
Mtra. Luisa Fernanda Félix Arellano

Lenguaje Francés  
Amélie Schencke

**DISEÑO GRÁFICO**

Mtro. Luis M. Martínez Hdez  
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

## EDITORIAL

El número doce de esta revista electrónica Praxis Educativa ReDIE de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. nos presenta en esta ocasión una gran variedad de temas de gran interés para todos los que de una manera u otra estamos inmersos en el ámbito educativo y que nos permiten reflexionar sobre nuestra propia práctica.

En este número se presentan diez artículos para su publicación, como el resultado obtenido ante la convocatoria emitida por la Dra. Adla Jaik Dipp Presidenta de la ReDIE y el Dr. Arturo Barraza Macías, fundador de ReDIE.

El primer tema titulado “Virtudes e insuficiencias/ aciertos y desaciertos de la ley general del servicio profesional docente (LGSDP)” nos habla sobre la preparación y desarrollo profesional, la evaluación y la calidad educativa; artículo escrito por María Leticia Moreno Elizalde.

En otro artículo denominado “Red natural de apoyo en la universidad: una puesta en práctica”, su autora Inés Fanny Vázquez Ríos comparte la experiencia de una estudiante de posgrado que a raíz de un evento desafortunado, su condición física se vio afectada casi al final de sus estudios de maestría, pero aun así, decidió concluirlos en los tiempos establecidos. La experiencia fue una práctica clara de cómo las redes de apoyo a nivel universitario son una respuesta para la inclusión educativa.

“Un escenario para la gestión” sus autores Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto, nos hablan como a partir de la reforma educativa iniciada a finales de los ochenta y principios de los noventa, el lenguaje educativo sufrió cambios importantes, incorporó una serie de términos en los espacios educativos. Uno de esos conceptos fue el de gestión.

Minerva Elena Barba Moran en su artículo “Sistematización de experiencias” tiene como objetivo de la sistematización, Posibilitar el acceso a la lecto-escritura de manera funcional a un alumno con discapacidad intelectual.

Carlos Geovani García Flores en su escrito sobre “Los currículos de educación secundaria: de inglés y de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés: génesis, praxis y valoración del ethos”, ofrece una visión crítica de la problemática de los planes de estudio de lenguas extranjeras en la escuela secundaria y en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, su eficacia para la adquisición de conocimientos, la práctica docente y la teoría educativa subyacente.

Fernando Rodríguez Carrillo, José Antonio Martínez López y Rocío Margarita López Torres “Estrategias de aprendizaje: un camino para lograr un aprendizaje significativo”, en la presente investigación se tiene como objetivo general contribuir a lograr un aprendizaje significativo mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje.

Mario César Martínez Vázquez “La integración educativa y sus implicaciones”, este artículo trata de manera inductiva-deductiva, de dar a conocer lo que se entiende por Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa, a fin de establecer algunas de sus implicaciones que puedan coadyuvar a efectuarla.

José Antonio Martínez López, Rocío Margarita López Torres y Fernando Rodríguez Carrillo “Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias específicas en la asignatura de análisis estructural avanzado de la carrera de ingeniería civil”, la presente investigación utiliza estrategias didácticas las cuales comprenden actividades de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Jaime García Sánchez y Patricia Jáuregui Arias “Internacionalización o transnacionalización: ¿en dónde se ubica el mercado de la educación vía internet?”, nos dice que la internacionalización como conjetura, supone, cuando

menos en teoría, el enriquecimiento de la visión del estudiante no solamente en el ámbito académico y profesional sino también personal al lograr interactuar con otros sujetos y sistemas educativos inherentes a una cultura o una nación distinta a la de origen.

Por último, Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez e Ivonne Balderas Gutiérrez en su artículo “Dinámica de la identidad profesional de la enfermera”, nos dicen que el estudio de la identidad se basa en el interés por comprender el proceso por el cual los individuos se reconocen a sí mismos y a los demás.

Una vez más expresamos la importancia que tiene para la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. seguir contando con su participación ya que a través de sus escritos sigue creciendo el número de lectores. Los productos de los trabajos realizados se pueden consultar en su página Web [www.redie.mx](http://www.redie.mx). Esperamos que este número al igual que los anteriores, cumpla con el mismo propósito siempre de despertar en cada uno de los lectores ese deseo por escribir un artículo, o que a su vez también le sirva en algún momento, como una referencia bibliográfica.



# VIRTUDES E INSUFICIENCIAS/ ACIERTOS Y DESACIERTOS DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (LGSDP)

*María Leticia Moreno Elizalde. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa. Instituto Americano de la Educación Educativa (ILCE). Actualmente Académica de la Facultad de Contaduría y Administración, perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango.*

***“La evaluación no es ni puede ser  
un apéndice de la enseñanza.  
Es parte de la enseñanza y del aprendizaje”  
por Gestionar-educar***

## RESUMEN

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), como todas las leyes, tiene contraposiciones. Es decir, aciertos y desaciertos: legalizar que una plaza docente se obtenga con base en los méritos y preparación profesional es un acierto; que sean elementos pedagógicos los que rijan la dinámica educativa y no intereses político-sindicales, también es un acierto. Asimismo, hacer de la evaluación obligatoria no sólo un instrumento para garantizar la continuidad de los estándares requeridos para la función docente y con funciones de dirección y supervisión sino también para premiar e incentivar los buenos desempeños y prácticas docentes, es un acierto, pues con ello se garantiza construir una calidad educativa acorde a la que se demanda en el texto constitucional. Por el contrario, entre los desaciertos podemos mencionar que hacer de la evaluación el soporte de la calidad educativa le resta efectividad al proceso educativo, pues no aborda con detalle lo referente al desarrollo profesional del docente, su actualización y formación continua ni tampoco es clara la estructura de incentivos, todo esto lo deja a posteriores lineamientos o reglamentos cuando debieron haber sido expuestos en la LGSPD.

**Palabras clave:** preparación profesional, evaluación, buenos desempeños, calidad educativa, desarrollo profesional.

## ABSTRACT

The General Teaching Professional Service Law (LGSPD), like all laws, has counterparts. That is, strengths and weaknesses: legalizing a teaching position based on merit and professional preparation is a success, making pedagogical elements govern the dynamic educational over political-union interests, is also an accomplishment. Also creating mandatory assessment, not only as an instrument to ensure continuity of the required standards for the teaching and managerial and supervisory functions, but also to reward and encourage good performance and teaching practices, is a success because this ensures building a quality education according to the Constitution document. By contrast, among the inaccuracies, we can mention that making the evaluation as support for quality education reduces the effectiveness of the educational process, since it does not address in detail, the professional development, updating and continuous training of teachers, nor is clear the incentive structure. All this, leaves it to subsequent guidelines or regulations when they should have been exposed in the LGSPD.

**Keywords:** professional training, evaluation, good performances, educational quality, professional development.

## INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2012, el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto presentó ante el Congreso una iniciativa de reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Una vez recibida por los legisladores, inició el proceso legislativo respectivo, finalizando en febrero de 2013 con la promulgación de dichas reformas. El texto constitucional estableció la obligación del Estado de garantizar la calidad educativa y se determinó que el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) y la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, será mediante concursos de oposición públicos, dejando a la ley secundaria su

reglamentación. Asimismo, la reforma constitucional creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), cuya coordinación estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En cuanto a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), ésta fue aprobada por el Senado de la República el 3 de septiembre de 2013.

La LGSPD regula a los docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, y asesores técnico pedagógicos de la educación básica y media superior que imparte el Estado. De acuerdo con el decreto publicado, la LGSPD tiene como finalidad: 1) reglamentar todo lo referente al SPD; en particular, los derechos y obligaciones; 2) establecer sus perfiles, parámetros e indicadores; y 3) asegurar su transparencia y rendición de cuentas.

Este ensayo muestra las virtudes e insuficiencias de la LGSPD aprobada en septiembre de 2013 en México. En este sentido, se apuntan sus aciertos y desaciertos. Al mismo tiempo se discute si la nueva ley constituye una primera fase en el camino por realizar una verdadera reforma educativa en el país, pero que de momento no resolverá los problemas del sistema educativo mexicano.

## **DESARROLLO**

Es importante dejar en claro que la LGSPD solamente regula lo referente al ingreso, permanencia, promoción, y reconocimiento de la actividad docente y con funciones de dirección y supervisión. En otras palabras, la ley no es el remedio a los problemas de deserción escolar, de financiamiento escolar, de aprovechamiento escolar, entre otros. Lo que la LGSPD si garantiza es que los integrantes del SPD tengan los conocimientos y perfil requerido para las funciones de docencia, dirección y supervisión en la educación básica y media superior. De esta forma, la normatividad tiene dos grandes virtudes: a) detectará a aquellos docentes que no responden a las expectativas que requiere la educación de calidad que requiere la Carta Magna; y b) excluye elementos político-sindicales en

la determinación del ingreso, permanencia y promoción del servicio docente: En los mecanismos de acceso a las plazas docentes de base y de promoción a los puestos directivos han prevalecido, por muchos años, criterios ajenos al trabajo académico o a las capacidades para el ejercicio del puesto, como el influyentismo o nepotismo, e incluso se realiza la cesión a familiares o la venta de las plazas docentes (Senado de la República, 2013).

Así, las promociones, de ahora en adelante, estarán sujetas al desempeño mostrado y a su permanente avance y no más vinculadas a intereses político-sindicales. Es decir, el nuevo sistema que se establece termina con la asignación discrecional de plazas y promociones. De ahí la pertinencia del artículo 23 de la ley que establece que las autoridades educativas cuando asignen plazas lo harán conforme al orden de predilección de los sustentantes que resultaron con los puntajes más altos obtenidos en el último concurso de oposición; y el artículo 62 el cual señala que los directores verificarán que los docentes cumplan con el perfil y que las autoridades educativas estarán obligadas a revisar la adscripción de los docentes cuando los directores señalen incompatibilidad del perfil con las necesidades de la escuela.

Por otra parte, la LGSPD tiene algunas insuficiencias, ya que no contempló un catálogo claro de premios e incentivos, por lo que esta ausencia demerita el atractivo de la pertenencia al SPD. Además, según se desprende del análisis de la LGSPD, la operatividad de la normatividad incurrirá en las burocracias locales que no han pasado por el filtro de los concursos de oposición ni del instrumento de evaluación que certifique la competencia de sus conocimientos. Por su parte, Silvia Schmelkes, consejera presidenta del INEE, afirmó que para el 2014 el instituto necesitará 350 millones de pesos (25% más de lo recibido en 2013 que fue de 280 mdp) para cumplir con lo que dictan las leyes secundarias en materia educativa (El Universal 8/9/2013).

De igual forma, la LGSPD, como todas las leyes, tiene contrastes; es decir, aciertos y desaciertos. Garantizar que una plaza docente se obtenga con base en

los méritos y preparación profesional es un acierto; que sean factores técnicos y pedagógicos los ejes rectores de la dinámica educativa y no intereses político-sindicales, también es un acierto, pues nunca más serán los intereses de un líder o funcionario los que decidan el ingreso o permanencia de un docente en el sistema educativo, sino un sistema de reglas objetivas las que lo determinen; que sean concursos públicos de oposición y no la venta y herencia de las plazas docentes es un excelente propósito.

Asimismo, hacer de la evaluación obligatoria no sólo un instrumento para garantizar la continuidad de los estándares requeridos para la función docente y con funciones de dirección y supervisión, sino también para premiar e incentivar los buenos desempeños y prácticas docentes, es un acierto; pues con ello se garantiza construir una calidad educativa acorde a la que se demanda en el texto constitucional. También, que la evaluación tenga un propósito formativo para mejorar las prácticas docentes es un acierto ya que también permitirá la rendición de cuentas. Este rasgo de la evaluación ya había sido demandado enfáticamente por varios estudios realizados sobre el sistema educativo mexicano (Miranda, Patrinos y López y Mota, coords., 2007).

Además, enfatizar que las nuevas reglas del servicio docente sólo serán aplicables al personal de nuevo ingreso y no a los que ya cuentan con una plaza definitiva, es un acierto que se adecua al precepto constitucional de la no retroactividad de las leyes. En ese sentido, reubicar y no despedir al personal docente o con funciones directivas o de supervisión que no aprueben las tres oportunidades que tendrán en igual número de años parece una disposición sensata. Es decir, los de nuevo ingreso al cabo de tres años que no den suficiente en las evaluaciones serán despedidos, mientras que el personal docente o con funciones de dirección o supervisión que cuentan con plaza definitiva que no alcancen un resultado suficiente en la tercera evaluación serán reubicados, como lo señala el artículo transitorio. Por otro lado, establecer una evaluación

contextualizada y estandarizada para todo el país es un acierto, pues tomará en cuenta las características de cada región.

De otro modo, entre los desaciertos podemos mencionar que hacer de la evaluación el soporte de la calidad educativa le resta efectividad al proceso educativo, pues está demostrado que la evaluación, por ejemplo, el aprendizaje y desempeño docente si bien son importantes, no agotan la solución al problema de la calidad educativa (Ramírez Raymundo, 2013, Martínez Rizo, y Blanco, 2010). Igualmente, un desacierto es que no aborda con detalle lo referente al desarrollo profesional del docente, su actualización y formación continua, ni tampoco es clara la estructura de incentivos. Todo esto lo deja a posteriores lineamientos o reglamentos cuando debieron explicitarse en la LGSPD. Asimismo, limita el derecho de audiencia y un debido procedimiento, por lo que genera significativas controversias laborales, en particular lo que establecen los artículos 22 y 53 de la ley que señalan que se “darán por terminados sin responsabilidad para la autoridad educativa”, como si fuese legítimo despedir a trabajadores sin la indemnización correspondiente.

Por tanto, hay que declarar que de haber continuado con el estado de cosas existentes hubiese ocasionado un gran conflicto, por lo que una reforma que modifica los procesos de las relaciones entre los distintos actores del ámbito educativo es bien recibida. En este sentido, la creación de un sistema, imparcial y objetivo en sustitución de mecanismos discrecionales y circunstanciales es un avance en esta materia. De hecho, puede constituir una primera etapa en dirección de una verdadera reforma educativa. Ciertamente, esta etapa no es el primer esfuerzo en ese sentido, pero es el más acertado (Zorrilla Fierro, 2002, Alcántara, 2008, y Miranda López, 2010). La segunda etapa sería dedicarse a los contenidos curriculares, revisión integral de los libros de texto, reexaminar planes y programas de estudio, así como una reflexión y discusión nacional sobre las características, perfiles, conocimientos y capacidades que debieran tener los docentes, directores y supervisores del sistema educativo nacional. Finalmente,

una tercera podría incluir su financiamiento, así como atender efectivamente los factores externos que tengan una importante incidencia sobre el ámbito educativo.

## REFLEXIONES FINALES

Hay que dejar en claro que LGSPD solamente regula lo referente al ingreso, permanencia, promoción, y reconocimiento de la actividad docente y con funciones de dirección y supervisión. Nada más y nada menos, por lo que no hay que exigirle a la ley lo que no tiene como propósito.

En otras palabras, la ley descrita no es el remedio a los problemas de deserción escolar, de financiamiento escolar, de aprovechamiento escolar, etc. Lo que la LGSPD si garantiza es que los integrantes del Servicio Profesional Docente tengan los conocimientos y perfil requerido para las funciones de docencia, dirección y supervisión en la educación básica y media superior.

En suma, lo que hay que señalar es que a pesar de que todas estas innovaciones tienen el propósito encomiable de favorecer a la calidad educativa, es difícil que puedan resolver la problemática educativa del país. En primer lugar, no se trata de una reforma educativa; más bien podemos afirmar que es una reforma política al ámbito educativo. Es decir, la reforma constitucional, así como las leyes secundarias, tienen como trasfondo invalidar el monopolio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en relación al ingreso, promoción y permanencia de las plazas docentes, directivas y técnicas del sistema educativo nacional.

En ese sentido, sólo altera la relación laboral entre los maestros, el sindicato y el Estado. Para que las modificaciones realizadas constituyan una reforma educativa, estas debieron haber abordado aspectos como la revisión de los libros de textos gratuitos, el contenido curricular de la enseñanza, los programas de aprendizaje y las metodologías de la enseñanza. Es decir, rebasar el ámbito laboral-administrativo de las reformas aprobadas. En segundo lugar,

comentar que es cierto, que la formación y capacitación son mencionadas por la normatividad pero deja sus contenidos y detalles a futuros reglamentos y lineamientos que emitirá la autoridad competente; cuando debieron haberse señalado en la LGSPD.

Finalmente, las leyes secundarias en materia educativa no resolverán el problema educativo del país porque los cambios introducidos no alcanzan a impactar en otras variables que inciden en el desempeño educativo de los alumnos; por ejemplo, la infraestructura, los recursos, la pobreza, la comunicación y transporte, el papel de los padres de familia, los recursos educativos, el contexto socioeconómico de la vida de los estudiantes, entre otros. Esto es, la ley se enfoca a una sola de las variables que inciden en el aprendizaje escolar: los maestros. En esa directriz, el problema educativo del país no sólo es producto de personas sino de instituciones, de recursos, de coordinación, de políticas públicas; en suma, de un amplio conjunto de variables externas e internas que incurren en el ámbito educativo; por lo que centrar el problema educativo en uno sólo de sus factores no es sólo equivocar el diagnóstico sino reducir el impacto de una posible solución. Sin embargo, las reformas aprobadas constituyen un primer paso en el camino por solucionar el problema educativo del país. En otras palabras, las reformas constituyen una base firme sobre la que podrá asentarse un nuevo sistema educativo de calidad, pero no es de entrada el remedio total al problema educativo.

### **Referencias bibliográficas**

- Alcances y desafíos, México, Senado de la república. LXIII Legislatura, pp. 123-139. Schmelkes, S. en El Universal, 8/9/2013.
- Alcántara, A. (2008). "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2008". En: Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 48, pp. 147-165.
- Diario Oficial de la Federación (2013). "Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación".

- Diario Oficial de la Federación (2013). “Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”.
- Diario Oficial de la Federación (2013). “Decreto por el que se reforman los artículos 3, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.
- Diario Oficial de la Federación (2013). “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, artículo 2.
- Martínez Rizo, F., Blanco, E. (2010). “La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos”. En: Arnau, A. y Giorguli, S. (coords.) Los grandes problemas de México. Educación, Tomo VII, México, Colmex, pp. 90-123.
- Miranda López, F. (2010). “La reforma curricular de la educación básica”. En: Arnau, A. y Giorguli, S. (coords.). Los grandes problemas de México, pp. 35-60.
- Miranda, F. Patrinos H. A., López y Mota, A. (coords.) (2007). Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas, México, Flacso-SEP-Banco Mundial.
- Ramírez Raymundo, R. (2013). “La reforma constitucional en materia educativa. ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?”. En: Ramírez Raymundo, R. (coord.), La reforma constitucional en materia educativa.
- Senado de la República (2013). “Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y de Estudios Legislativos, con Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”.
- Zorrilla Fierro, M. (2002). “Diez años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas”. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Núm. 2.

# RED NATURAL DE APOYO EN LA UNIVERSIDAD: UNA PUESTA EN PRÁCTICA

Inés Fanny Vázquez Ríos. Doctorado Instituto Universitario Anglo Español.

## RESUMEN

El presente documento comparte la práctica inclusiva que a raíz de un evento desafortunado en una estudiante de nivel maestría, quien, a pesar de que su condición física se vio afectada casi al final de sus estudios de maestría, decidió concluirlos en los tiempos establecidos. Esto, hizo indispensable para la institución, sus docentes y compañeros de clase, quienes no estaban preparados para enfrentar una situación así, modificar distribución de los grupos, estrategia de enseñanza, estrategias de aprendizaje, y trabajar no solo en equipo sino como una red de apoyo, que permitieran dar respuesta a las necesidades que su compañera requería. La experiencia fue una práctica clara de cómo las redes de apoyo a nivel universitario son una respuesta para la inclusión educativa, siguiendo su concepto, presentando objetivos y las estrategias, que en torno al tema, se llevaron a la práctica. Las conclusiones se destacan en la participación de alumnos y docentes, quedando de manifiesto que el tema, no ha sido considerado dentro de las prioridades de esta institución educativa, identificando que es necesario orientar acciones que prevean la atención hacia una diversidad estudiantil detonada a partir de Salamanca 1994. ¿Estarán las instituciones actuales, preparadas para recibir a esas generaciones que inspiraron estas Declaraciones?

**Palabras clave.** Inclusión, cooperativo, integración.

## ABSTRACT

This document shares inclusive practice that following an unfortunate event in a Masters level student, who, despite her physical condition was hit near the end of

her graduate studies, she decided to complete them on schedule. This was essential for the institution, their teachers and classmates, who were not prepared to face such a situation, change distribution of groups, teaching strategies, learning strategies, and work not only as a team but as a nettings of support, which would allow to meet the needs of your partner required. The experience was a clear practice of how nettings of support at the university level are a response to educational inclusion, following its concept, presenting objectives and strategies, on the topic, they are put into practice. The findings are highlighted in the participation of students and teachers, become clear that the issue has not been considered within the priorities of this educational institution, identifying the need to guide activities that provide attention to a student diversity detonated from Salamanca 1994. Existing institutions will be prepared to receive those generations that inspired these Statements?

**Keywords:** Inclusion, cooperative, integration.

### **Introducción al caso**

Hacia la segunda mitad del cuatrimestre de estudios mayo-agosto 2012, una estudiante de posgrado de una institución educativa privada, realizando un recorrido en las afueras de esta ciudad, sufren, ella y seis de sus compañeros ciclistas, los efectos de una descarga eléctrica provocada por un rayo en un día de lluvia.

“En la publicación del lunes 25 de julio, El Siglo de Durango se publicó una nota que menciona: "El sábado pasado un jovencito y dos mujeres que practicaban ciclismo cerca del poblado La Ferrería fueron alcanzados por un rayo, y sufrieron quemaduras de primero y segundo grado. Al respecto, Protección Civil Municipal informó a la ciudadanía que se esperan más tormentas eléctricas en Durango y que es necesario extremar precauciones para evitar salir lesionados".

En aquel trágico paseo ciclista participaron: Blanca Ortega, Jesica Ortega, Sandra Luján, Madaí Ibáñez, Édgar Ibáñez, Alberto Ortega, Mariana Ortega y Gerardo Ortega, además de Venus Barraza, quien conducía el vehículo de apoyo” (El Siglo de Durango, 2012).

Este hecho, que afortunadamente para ella y sus acompañantes no tuvo consecuencias de vidas que lamentar, si les provocó lesiones de tipo físico, como quemaduras en el cuerpo, y afectaciones auditivas y visuales, además de generarles cargas eléctricas en el cuerpo que durante casi seis meses posteriores al accidente, les mantuvieron lo más alejados posible de aparatos eléctricos, como: televisión, computadoras, teléfonos celulares, etc.

La estudiante de este caso de estudio, sufrió quemaduras en brazos y piernas, pero además por la posición que llevaba en el grupo, el resplandor de la descarga del rayo le causó un efecto temporal de visión borrosa, además de la transmisión de energía que su cuerpo generaba cerca de aparatos eléctricos.

Esta situación, generó la expectativa para la institución educativa, maestros y compañeros de clase de la estudiante, la posibilidad de que ella no concluyera sus estudios en ese ciclo escolar y solicitara la baja temporal, aun y cuando estaba a tan solo un mes de terminar la totalidad de sus estudios; lo anterior, considerando dos aspectos principales, primero su estado de salud que entre otros le impedía estar cerca de aparatos eléctricos, y segundo, que la naturaleza del plan de estudios, implicaba la necesidad de utilizar precisamente una herramienta como la computadora, indispensable en estos tiempos tanto para elaborar sus tareas, como para cursar y aprobar las actividades de la materia virtual.

### **Problemática**

Ante una lógica excluyente, derivada en una primera reacción por parte de la institución, maestros y compañeros de clase, sustentada en las condiciones físicas que presentaba la estudiante de maestría, los llevó a considerar que la situación

estaba resuelta; se generaría una baja escolar temporal, y sería hasta que recuperara su salud, que entonces, podría retomar sus estudios para finalizarlos, integrada con alguna otra generación de estudiantes.

Para sorpresa de algunos, la lógica no se aplicó; ya que, la alumna solicitó se le apoyara por parte de la institución para continuar en su ciclo escolar y finalizar en los tiempos estipulados para su generación de compañeros, a la cual pertenecía y de la que no quería quedar fuera; esto, respaldado también, en la autorización médica que le permitía realizar una vida normal, cuidando por supuesto, no exponer su integridad física, y tomar las debidas precauciones de su caso.

Al reincorporarse a lo que se esperaba, como un regreso a clases normal, y de cierta forma, rutinario; la estudiante, la institución, los docentes y compañeros de clase, empezaron a enfrentar una serie de problemáticas de carácter técnico y humano, que no se habían previsto, retos para los cuales no estaban preparados.

Dentro de los problemas de carácter técnico, se encontró que:

- El aula de sus clases presenciales estaba ubicada en el segundo piso del edificio, y la única vía para desplazarse hacia ella eran las tradicionales escaleras, las cuales no estaban adaptadas con rampa para silla de ruedas.
- Los medios de proyección, requeridos para la exposición de temas de clase, no estaban aptos para las personas sensibles a la luz; ya que se proyectaba sobre el pintarrón blanco y no sobre la pantalla recomendable para este tipo de dispositivos.
- El plan educativo, que incluye el cursar una materia totalmente en línea; donde la utilización de la computadora es indispensable, así como también, la comunicación con el profesor era por la misma vía.

Dentro de los problemas de carácter humano.

- No existe una preparación o conocimiento sobre el tema para atender a personas que requieren un trato normal a pesar de la diferencia. Si bien, en un

primer intento se trató de actuar en este sentido, se hizo evidente el desconocimiento de cómo manejar estos casos.

Entonces, las grandes preguntas surgieron: ¿Qué era necesario hacer como institución para atender a las nuevas demandas que se presentaban?, y que a su vez, despertaban la necesidad de prever futuros escenarios. ¿Cómo proceder para atender a las necesidades de la estudiante? ¿Se estaría ante un reto, donde los estudiantes y maestros, tenían que desempeñar un rol adicional? ¿Dónde encontrar las respuestas?

### **La inclusión educativa**

Parra (2010), indicó, que si bien el nacimiento de la escuela se puede decir es durante el siglo XVI, no es sino hasta el siglo XVIII, que ésta formalmente se desarrolla; sin embargo, en éstos y siglos anteriores, se pensaba que aquellos sujetos que presentaban características diferentes a las de una persona normal, eran creados por seres malignos o demoníacos, y eran encerrados e incluso sacrificados (López, 2011). Es hasta el año 1828 que en Francia

“Se abren las primeras escuelas de atención a deficientes, inspiradas en los resultados de Tirad (1775-1838), quien demostró mediante trabajos con deficientes, la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales. En esta misma época el abad de l'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas y, en Alemania, Samuel Heinecke desarrolló una metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal” (Parra, 2010, p. 74).

Lo anterior, nos acerca a ese interés demostrado por la educación de las personas con discapacidad o capacidades diferentes, que en definitiva no es ni debiera ser cuestión de moda o política, sino una cuestión permanente de reconocer que, así como las huellas digitales de nuestros dedos son diferentes y más aún, diferentes a las de cualquier otra persona, también somos diferentes en color de piel, cabellos, ojos, lenguaje, idioma y capacidades, y que el acceso a la

educación y sus espacios, son espacios que se pueden compartir en armonía, donde se puede aprender de todos.

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje” (UNESCO, 2005, p. 14).

La finalidad de la inclusión como indicó Blanco (2008), es más amplia que la de la integración. La inclusión, se preocupa porque se brinde educación de calidad a aquellos que por diferentes causas están excluidos o en riesgo de ser examinados, y la última ha tenido a bien, únicamente, asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes.

Egea y Sarabia (como se citó en López, 2011, p. 21), mencionaron que:

“La integración educativa supuso un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, pero aún no era suficiente. A pesar de sus buenas intenciones, mantenían unas concepciones basadas en el enfoque médico del CIDDM sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo de que presentaban una enfermedad y que evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para curarle”.

La UNESCO, según López (2011, p. 2), “reflexionó acerca de un modelo de intervención que pudiera mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con NEE, sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas”, y es así que, con la Declaración de Salamanca y su marco de acción realizada en el año 1994, se reconoce, partiendo de este principio de integración, la necesidad de tomar acciones que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (Salamanca, 1994).

Pareciera lo anterior, un ambiente ideal, propio y esperado en la sociedad del nuevo siglo, sin embargo, como mencionó Blanco (2004), “la exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo”; y estudios con resultados como los de Ocampo (2011), que

demonstraron que si bien un alto porcentaje de estudiantes de nivel universitario se promueven y concientizan sobre la práctica de la inclusión educativa, también es cierto que existe un 7.14% que dice afirmar que la universidad no es el lugar más apto para este colectivo de personas, y por ende, demuestran un desacuerdo hacia el hecho de facilitar el acceso a los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad.

Ante este tipo de pensamiento, se vuelve indispensable reforzar la puesta en práctica de acciones en pro de evolucionar en el pensamiento y en la acción, Parra (2010), ya lo mencionó, el establecimiento de escuelas de educación especial, son un ejemplo de como a través de estas, se fomentó la creación de medios que facilitarían el desarrollo como fue el lenguaje de señas y el sistema braille, demostrándose así, que las personas con capacidades diferentes o con alguna discapacidad eran capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física.

Además, según Parra (2010), el Informe Warnock, realizado en Estados Unidos en el año de 1978, marcó un antes y un después en la educación especial; ya que de éste se deriva, no el intento de convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en una persona normal, sino en aceptarla tal y como es, respetando sus derechos y reconociendo que tiene necesidades como los demás. El informe también proporcionó, propuestas para la integración escolar y social, así como también, promovió el concepto de NEE; con ello, se esperaba mejorar la autoestima y el desarrollo de capacidades de las personas con discapacidad, con aprendizajes acordes a su desempeño laboral real y su autonomía personal dentro de la sociedad.

Para Echeita (2010, p. 2), “hablar de inclusión educativa, es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerables y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros”; para este mismo autor, “el niño, el joven y hasta el adulto desean sentirse incluidos, esto es, reconocidos, tomado en

consideración y valorado en sus grupos de referencia” (Echeita, 2008, p. 10), y recomienda, tener muy presente, que en estos grupos, se pueden identificar, a quienes corren un mayor riesgo a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como podría ser incluso, una alumna que al presentársele una situación adversa, sea su deseo, concluir sus estudios con su grupo al que pertenece, a pesar del esfuerzo extra que su condición física actual, le implique.

Ocampo (2010), mencionó que las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (como se citó en Ocampo, 2012, p. 231) señaló que “es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad”.

### **Las estrategias para la inclusión. Abordar el caso**

Lo anterior, generó la pauta a un compromiso para la institución universitaria, si bien, el caso tomó por sorpresa a la comunidad estudiantil, integrada por la institución, maestros y alumnado; se coincide en el hecho de la responsabilidad que como institución se asume dar respuesta a su estudiante, y llevar el compromiso a buen término; pero no de forma individual, sino colectiva, donde cada uno tendrá que asumir un rol como grupo de apoyo, pero, ¿Qué significaba e implicaría (Pujolàs Maset, 2009) esto?

Fernández (2005), en un espíritu incluyente menciona la importancia de que para atender a la inclusión se hace necesario un proyecto común en el que está inmersa toda la comunidad educativa, donde los alumnos, sin importar condición social, cultura, capacidades e intereses, convivan y aprendan de ellos mismos; así también, propone un curriculum y servicios educativos que en base a la diversidad contemple una forma nueva de organización, donde la institución se muestre flexible, permeable, creativa, y colegiable.

Lograr esto no es fácil, para ello, Fernández (2005) menciona algunas estrategias que pueden apoyar las exigencias anteriores, estas van desde:

- Formación de grupos interactivos: grupos heterogéneos de 4 a 5 alumnos que colaborativamente resuelvan tareas y actividades de clase.
- Creación de espacios polivalentes: los espacios del centro deben estar acorde a las necesidades de los alumnos, dispuestas de una forma natural que el alumno se sienta en plena soltura.
- Planificación de tiempos flexibles: En función de las necesidades de los alumnos, los horarios sean adecuados para facilitar su aprendizaje.
- Agrupamientos flexibles: Que con estos se favorezca la atención a las diferencias individuales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje a los intereses y ritmos de cada alumno.
- Tutorías individualizadas: Que se promueva a través de ellas, que los alumnos mantengan la vinculación con su aprendizaje, evitando así, que se sientan aislados, perdidos o desatendidos en el aula.
- Dotación de servicios del centro: el profesorado es el encargado de identificar las necesidades y generar las propuestas que respondan a dichas necesidades.

Parrilla (2002), en lo que se considera una propuesta real y concreta, menciona primeramente que, la inclusión supone también la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad (p. 22); destaca que, orientarse hacia modelos comunitarios fundamentados en la psicología social, permitirá reforzar colaborativa y creativamente la inclusión, esto con la aplicación de dos planteamientos principales: los trabajos que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores, y las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula.

El primero, a decir de Parrilla (2002, p. 22) consiste en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales e incluso entre escuelas.

El segundo, consiste en aceptar y usar positivamente las diferencias entre alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes. Es decir, que sea a través de los propios compañeros de clase en grupos cooperativos, bajo un sistema de aprendizaje basado en tutorías, círculos de amigos, y/o comisiones de apoyo los que conviertan la clase y la escuela en una comunidad más inclusiva y acogedora (Parrilla, 2002, p. 22).

Así, encontramos en las propuestas de los autores Parrilla (2002) y Fernández (2005), la coincidencia en cuanto al compromiso de las instituciones de promover la integración de grupos cooperativos y colaborativos, que faciliten la inclusión y por ende el aprendizaje de los estudiantes, las estrategias, aunque diversas, son similares; dos puntos cruciales, mencionado por ambos, está en el apoyo entre estudiantes, finalmente, entre ellos el lenguaje se puede decir, es el mismo; y el otro punto, son el papel tan importante que juega el profesor, sin él, sin su participación activa y comprometida, se considera, que aun y cuando, se podrían tener diseñadas las mejores estrategias, de nada servirían; se requiere de docentes con plena convicción de que la inclusión educativa, es una práctica actual indispensable en el logro de los objetivos del aprendizaje de todos los alumnos.

Pujolàs (2009), afirmó que optar por la escuela que promueve la práctica inclusiva, tiene consecuencias decisivas con relación al aprendizaje cooperativo; y para el autor, son dos conceptos estrechamente relacionados; que fruto de ello, es que se pueden desarrollar estrategias

“para la atención a la diversidad dentro del aula, que permitan que todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias, en su conjunto, deben conformar un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes (Pujolàs, 2009, p. 15).

Con este fundamento, Pujolàs (2009), propone tres puntos principales a considerar para unir a estos conceptos bajo el nombre de dispositivo pedagógico, que consiste en:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos.
2. La autonomía de los alumnos y alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos.
3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender (Pujolàs, 2009, p. 19).

Los tres puntos mencionados por Pujolàs (2009), se identificaron en relación directa con el caso presentado en este documento; por una parte, se requerirá de acuerdo a las problemáticas presentadas, realizar una adecuación y/o ajuste quizás no del contenido que se enseña, sino, del cómo se enseña; es necesario tener presente, que aunque la situación de discapacidad visual que presenta la alumna, se espera sea temporal, es posible que ya exista entre el grupo de alumnos algunos más que también presentaban dificultades visuales dentro del aula y en su vida cotidiana, y hasta la fecha el docente y sus compañeros no habían orientado su atención hacia él; aunque, se menciona de que no son iguales ninguno de los estudiantes y con lo cual estoy de acuerdo, si

es importante, identificar que esa diversidad, es precisamente lo que los hace ser un detonador de cambio.

Finalmente, para Pujolàs (2009, p. 20), el aprendizaje cooperativo, como menciona, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Para Arnaiz (1996), partiendo de la consideración de que en el aula, alumnos y profesores se ayuda unos a otros, como una unidad básica de atención organizada heterogéneamente; las características que ésta debe reunir de acuerdo con Stainback y Stainback (1992), son:

- Filosofía del aula
- Reglas en el aula
- Instrucción acorde a las características del alumno
- Apoyo dentro del aula ordinaria.

La filosofía del aula se refiere al hecho de asumir que todos pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria; se postula que la diversidad fortalece y ofrece a todos los miembros de la clase mayores oportunidades de aprendizaje.

Las reglas en el aula, comunican los derechos de todos los miembros de la clase.

La instrucción acorde a las características de los alumnos, señala que el curriculum en general se ajusta y/o expande cuando sea necesario cubrir determinadas necesidades.

El apoyo dentro del aula ordinaria, indica que:

“Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes” (Arnaiz, 1996; p. 6).

Estos servicios se proveen, según Stainback y Stainback (como se citó en Arnaiz, 2006), a través de:

- Fomento de una red de apoyo natural. Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Distinguiéndose, un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo; dónde es de destacarse, la cooperación y la colaboración son promovidas, generalmente, entre los estudiantes y el profesorado.
- Acomodación en el aula. Cuando hace falta la ayuda de “expertos” venidos de fuera para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el curriculum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido.
- Autorización. El papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (Villa y Thousand, 1995).
- Promover la comprensión de las diferencias individuales. Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes.
- La flexibilidad que se discute aquí no implica una falta de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario.

Por otra parte, Aguerro (2008), acertadamente, aporta un punto aunque sensible, si necesario revisar; y es acerca de cómo las escuelas para lograr esa capacidad de atención a la diversidad, deben transformarse, pero desde un aspecto de la política educativa, lo que implica básicamente tomar en cuenta dos perspectivas. Por un lado respetar, comprender y hacerse cargo de la diversidad cultural, social e individual; y por el otro proveer acceso igualitario a una educación de calidad.

## La puesta en práctica

Los fundamentos encontrados permitieron proceder y definir las principales líneas de acción que facilitarían la atención del caso, de esta forma, la atención a lo que en un principio se identificó como problema de carácter técnico como:

- El aula de sus clases presenciales estaba ubicada en el segundo piso del edificio, y la única vía para desplazarse hacia ella eran las tradicionales escaleras, las cuales no estaban adaptadas con rampa para silla de ruedas.
  - La solución que puede denotarse como intuitiva, encuentra sustento en lo indicado por Fernández (2005), que indicó, que las aulas son dispuestas de una forma natural que el alumno se sienta en plena soltura; así, que la decisión para ello ante la imposibilidad inmediata de realizar adecuaciones físicas al edificio, fue disponer para el grupo el aula más amplia con que se cuenta en la planta baja del edificio, ello permitió que la alumna entrara sin problema en su silla de ruedas y pudiera desplazarse dentro de ella sin ninguna dificultad.
- Los medios de proyección, requeridos para la exposición de temas de clase, no estaban aptos para las personas sensibles a la luz; ya que se proyectaba sobre el pintarrón blanco y no sobre la pantalla recomendable para este tipo de dispositivos.
  - De la misma forma que la problemática anterior, con fundamento en Fernández (2005), en cuanto a disponer el aula de forma natural, se procedió a la adquisición de una pantalla de proyección que fue instalada en el aula más amplia de que se dispone en la planta baja del edificio.
- El plan educativo, que incluye el cursar una materia totalmente en línea; donde la utilización de la computadora es indispensable, así como también, la comunicación con el profesor era por la misma vía.
  - Las acciones para resolver esta problemática, se puede considerar, es el punto central de este documento; de acuerdo con lo indicado por

Fernández (2005), Parrilla (2002) y Stainback y Stainback (como se citó en Arnaiz, 2006); con respecto a la integración de redes naturales de apoyo, las cuales a través de la tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo y colaborativo, los compañeros de clase de la alumna, se organizaron de la siguiente forma: Dos días a la semana, se reunió un grupo de compañeros (4-5) en casa de la estudiante para realizar y resolver de manera conjunta las actividades indicadas para cada sesión de la materia; así, uno de ellos, imprimió los documentos y materiales de apoyo de la plataforma de la materia en línea; ya en grupo se procedió a realizar la lectura en voz alta y realizaron discusión en grupo para fortalecer el aprendizaje; posteriormente, otro de los compañeros, transcribió en la computadora lo que de viva voz de la alumna, consideró como las respuestas a la actividad, examen o ensayo, según correspondiera a la actividad. Y finalmente, el mismo u otro de los compañeros se responsabilizó de subir el archivo a la plataforma de la materia en línea, para que así, su compañera diera cumplimiento en los tiempos establecidos a la entrega de sus actividades. De igual forma se procedió para las actividades que implicaban participar en los foros y chats de la materia, donde en ocasiones se hizo necesario conectar una cámara y micrófono para que el profesor de materia en línea interactuara con la estudiante y verificara que efectivamente estaba cursando su materia como una alumna normal y común, logrando así un involucramiento por parte del profesor, ajustándose de esta forma a las necesidades y características del alumno.

Las líneas de acción que facilitarían la atención del caso de los problemas de carácter humano.

- No existe una preparación o conocimiento sobre el tema para atender a personas que requieren un trato normal a pesar de la diferencia. Si bien, en un

primer intento se trató de actuar en este sentido, se hizo evidente el desconocimiento de cómo manejar estos casos.

- Se solicitó el apoyo de uno de los docentes con estudios especializados en torno al tema de educación especial, para que a través de una conferencia, se difundiera el tema de inclusión educativa, y se lograría la sensibilización hacia el mismo. La conferencia se realizó en noviembre de 2012, bajo el título de La diversidad nos hace iguales. En esta conferencia, se destacó el hecho de que no es requisito que de nacimiento o por alguna causa derivada en la etapa infantil, actualmente se presente una discapacidad o necesidad especial en las personas adultas, basta en ocasiones un pequeño giro en la vida para que tu mirada, y tu corazón se hagan parte de todos.

Así, según la UNESCO (2005, p. 14), donde se establece que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación; se logró que en tiempo y forma, la alumna concluyera sus estudios de maestría, al lado del grupo al que pertenecía.

## **Conclusiones**

A más de 20 años de la declaración de Salamanca, y las subsecuentes conferencias y declaraciones realizadas a finales del siglo XX, y ya en pleno siglo XXI, aún se pueden encontrar, personas e instituciones que o bien desconocen o no han considerado las recomendaciones de éstas; afortunadamente, esta experiencia que con un trabajo cooperativo y colaborativo, dejó entre otros, un buen sabor de boca, al identificar que aun sin conocer del tema a fondo, fue posible diseñar y trabajar una red natural de apoyo; se reconoce, esa sensibilidad hacia quienes pareciera presentan un trato diferente o especial, para ser incluidos en los centros educativos; el conocer las cifras de la investigación realizada por

Ocampo (2011), y proyectar una investigación de esta naturaleza en los estudiantes del instituto universitario, después del trabajo realizado con la estudiante de este caso, nos puede orientar en torno a posicionar al alumnado en ese 93% que está de acuerdo en que las personas con NEE, sean atendidas y aceptadas en los centros universitarios, como un derecho que todos tenemos a la educación.

La experiencia que el caso dejó a la institución dejó de manifiesto como este tema nunca había sido considerado como posible; así las acciones y estrategias realizadas fueron de carácter reactivo, tomó por sorpresa a la institución, los docentes y hasta a los mismos alumnos, quienes no estaban preparados para una situación como la que se presentó. Sin embargo, la experiencia resultó exitosa, tomando como fundamento que el objetivo de apoyar para que la alumna finalizara sus estudios en tiempo y forma, se cumplió.

Se requiere por tanto, un compromiso por parte de la institución para fomentar una cultura de inclusión, que prevea, prepare, estimule, sensibilice e involucre, personal administrativo, docente y alumnado ante una realidad a la que no se puede permanecer ajeno o esperar que sea el problema de otros, sino por el contrario, ser parte de la solución y las alternativas para las personas que con capacidad diferente o alguna discapacidad, deciden continuar preparándose académicamente.

Dentro del nivel universitario, es probable sea este un espacio en el cual, no es fácil aceptar y mucho menos divulgar que se tiene una necesidad especial o discapacidad, pero en la medida en que los mismos estudiantes, lo acepten, soliciten ayuda y especialmente, ser incluidos, como el caso de esta estudiante, la práctica inclusiva será más fácil de permear, aplicar estrategias tan sencillas como el trabajo en equipo, con actividades colaborativas y cooperativas, la misión de llevarla a cabo, será más agradable y satisfactoria, para quien la recibe, la promueve y especialmente para quien es capaz de hacerla realidad.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Políticas de educación inclusiva. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, pp. 15-27.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), pp. 25-34.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro pp. 5-14. Ginebra.
- Calpa Enriquez, S. & Unigarro Ordóñez, E. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad de nariño. *Docencia, investigación, innovación*, 1 (1), pp. 38-57.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 9-18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (Mayo de 2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. España.
- El Siglo de Durango (13 de Septiembre de 2012). *El Siglo de Durango*. Recuperado el Abril de 2015, de Experiencia eléctrica: <http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/395899.experiencia-elect..>
- Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Si, pero, ¿Cómo? *Contextos educativos*, 8 (9), pp. 135-145.
- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, pp. 1-21.
- Ocampo González, A. ( septiembre 2012 - febrero 2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), pp. 227-239.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista\_ Isees* (8), pp. 73-84.

- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), pp. 11-29.
- Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*, pp. 15-93.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidad y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 32 (123), pp. 555-572.
- UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), pp. 1-21.

## UN ESCENARIO PARA LA GESTIÓN

Laurencia Barraza Barraza. Centro de Actualización del Magisterio. Durango

Isidro Barraza Soto. Centro de Actualización del Magisterio. Durango

### RESUMEN

En este artículo hacemos una revisión desde el campo de las políticas educativas respecto al concepto de gestión para detectar las estrategias mediante las cuáles se posicionó como un concepto central en el quehacer educativo, desplazando a la administración educativa del discurso pero sin hacer una distinción puntual sobre las diferencias que existen entre un concepto y otro. Intentamos demostrar que los límites entre estos campos de conocimiento no son claros y que se mueven en un espacio nebuloso de acciones superpuestas. Nuestro supuesto es que en el campo educativo se creó un escenario para introducir el concepto de gestión -educativa, institucional- porque connota ideas soportadas desde la corriente neoliberal.

**Palabras clave:** Gestión institucional.

### ABSTRACT

This paper presents a review on the field of educational policies aiming to detect the strategies that positioned the concept *gestion* as a central notion on the educational field, displacing 'educational management' from it without establishing the differences among these two concepts. This study aims to show that the limits between these knowledge areas are not clear and they move in a fuzzy space of overlapping actions. In this work, it is assumed that in the educational field, a scenario was created to incorporate the concept of *gestion* -educational, institutional- due to its connotation supported by the neoliberal stream.

**Keywords:** Institutional management.

## INTRODUCCIÓN

En este ensayo pretendemos construir el escenario bajo el que aparece de forma explícita el concepto gestión, en sus diferentes modalidades, en el lenguaje educativo, las connotaciones que entraña y las implicaciones que pudieran presentarse en la operación o implementación. Para lograr este objetivo nos hemos posicionado en el ámbito de las políticas educativas y temporalmente nos situamos a principios de los años noventa. Nuestra inquietud por abordar el tema surge de apreciar en la literatura límites borrosos entre los conceptos de administración educativa y gestión educativa.

### **Políticas que enmarcan el concepto de gestión**

A partir de la reforma educativa iniciada a finales de los ochenta y principios de los noventa, el lenguaje educativo sufrió cambios importantes, incorporó una serie de términos en los espacios educativos. Uno de esos conceptos fue el de gestión.

El marco en el que aparece el concepto gestión está vinculado a las políticas neoliberales que se impulsan a partir del periodo de Miguel de la Madrid, específicamente en lo que se conoce como la política de descentralización, la que fue incorporada, como uno de los retos en el programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, en la administración de Carlos Salinas de Gortari. En este escenario se plantea la necesidad de hacer más eficientes los servicios, para lo que se considera necesario la transformación en las formas de administrar y organizar, en este caso, el sistema educativo.

En el Programa para la Modernización Educativa (1989, p. 6), en el reto de la descentralización, se destacan por lo menos tres ideas relacionadas con el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano: 1) Acercar la atención de la función educativa y contar con la participación de todos los sectores de la comunidad local; 2) Racionalizar al máximo el empleo de recursos; y 3) Mantener

la unidad a partir del establecimiento de normas y el desarrollo de planes y programas educativos comunes. Las ideas enfatizan la participación y la racionalización de los recursos; la pretensión es lograr niveles de calidad más altos, utilizando los recursos existentes o bien, incrementar los recursos mediante la concurrencia de otros sectores y otros capitales. Bajo esta postura y anclados en un diagnóstico, se colocan los andamios para la construcción de un escenario donde las mayorías importan en función de lo que puedan consumir y legitimar. La educación, en los hechos, pierde su carácter de bien público para convertirse en un mercado.

Aunque el marco del concepto gestión es la descentralización, en el Programa para la Modernización se aborda de manera explícita el término gestión. En el reto “*la inversión educativa*” se cita: “Prevalece en todos los órdenes el imperativo de racionalizar los costos de producción de bienes y servicios, mejorando los sistemas de gestión, introduciendo cambios organizativos y tecnológicos” (Poder Ejecutivo, 1989, p. 14).

Resulta significativo que sea precisamente en este apartado donde se proponga. Puede inferirse que la gestión aparece en un marco cuya finalidad es la eficiencia y la racionalidad que la rige es la de costo-beneficio.

En el documento “*Hacia un Nuevo Modelo Educativo*”, SEP (1991) se perfila cómo debe ser la gestión en el escenario de la modernización educativa; se indica: la nueva forma de gestión que adopta la escuela favorece el logro de los perfiles de los educandos, la transformación de sus docentes, y la apertura y vinculación hacia la comunidad como reforzamiento al sentido de pertenencia de un sistema educativo nacional (p. 134).

Una de las características del modelo de gestión es la escuela como centro, señala:

La escuela estimula la creación de estructuras administrativas flexibles que facilitan la experimentación en la organización del trabajo escolar, la coherencia entre ciclos y niveles educativos, la articulación entre la

educación formal e informal, la coordinación con otros agentes sociales en el desarrollo de modelos educativos, de gestión de aprovechamiento de recursos humanos y mayores niveles de autonomía institucional (SEP, 1991, p. 134).

Otra de las atribuciones que le asigna a la escuela es el diseño de sistemas que permitan la estimación y gestión de niveles de avance de los perfiles educativos para mejorar la calidad; asimismo indica que la escuela debe ser recuperada por la comunidad mediante la corresponsabilidad en la gestión de los aprendizajes y proyectos de beneficio común (SEP, 1991).

Los aspectos que se destacan en el modelo de gestión perfilado en el marco de la modernización educativa son: a) La flexibilidad en las estructuras administrativas, b) Mayor aprovechamiento de los recursos humanos y financieros, c) La autonomía institucional; d) La corresponsabilidad y c) La escuela como centro en la toma de decisiones.

En la implementación del modelo hemos podido advertir que los rubros que mayor aplicación han tenido, son los referidos al aprovechamiento de los recursos y la corresponsabilidad; es decir, son los aspectos que de alguna forma contribuyen al financiamiento de la educación. Sin embargo, la apreciación que existe respecto a la flexibilidad administrativa, radica en que se ha complejizado y que lejos de contribuir a elevar los niveles de la calidad educativa, les ha estorbado, en función de que, con frecuencia ocupa el lugar de las cuestiones académicas (Barraza, et. al, 2007).

En cuanto a la autonomía institucional, ésta solamente aparece en el discurso, puesto que la mayor parte de las decisiones escolares trascendentes se toman en otros ámbitos, dejando a la escuela las decisiones que tienen que ver con ciertos aspectos de la organización escolar.

## **Siguiendo las pistas del concepto gestión**

En 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde uno de los ejes centrales es la *reorganización del sistema educativo*. Para alcanzar este objetivo se trazan dos estrategias; la primera es la *federalización educativa* y la segunda, *promover una nueva participación social*.

Las estrategias implementadas involucran formas diferentes a las que tradicionalmente se habían aplicado para la administración del sistema educativo. La federalización educativa implica la concurrencia de los diferentes niveles de gobierno en la reorganización del sistema educativo, situación que genera formas de proceder destinadas a lograr la eficiencia y la eficacia, conceptos identificados con la corriente neoliberal. La eficiencia y la eficacia están relacionadas a su vez con la gestión, si asumimos que el término gestión está vinculado con formas de proceder, con toma de decisiones y con la inclusión o participación.

En el ANMEB se cita:

Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios [...] con ello se logrará un más amplio concurso comunitario en la escuela, ejercer un control social más eficaz sobre la calidad de la educación y, responder consensualmente a los problemas y necesidades más inmediatos de la escuela (SEP, 1992, p. 7).

En el texto de la cita se percibe nuevamente la intención racionalista encaminada a reducir el costo educativo para el Estado, generando alternativas de financiamiento asociadas a procesos de gestión participativa.

En la segunda estrategia se ratifica el supuesto; se afirma:

Al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que

disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela *fomenta formas de apoyo horizontal* entre las familias que coadyuvan a reducir los índices de reprobación y deserción (SEP, 1992, p. 7).

En 1993, se aprueba la Ley General de Educación, donde se establece el marco normativo que regulará las acciones. Aunque en la Ley no aparece un capítulo para este rubro, se vincula con el capítulo VII donde se establece la estrategia para implementar la participación social, destacando la inclusión de los consejos de participación social en cuatro niveles: escolar, municipal, estatal y nacional, órganos a través de los cuales se desarrolla la corresponsabilidad educativa, la vinculación con la comunidad y la toma de decisiones compartida, rubros que forman parte del modelo de gestión perfilado. La réplica de estos aspectos aparece en la Ley de Educación del Estado de Durango de 1995.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea la visión al 2025 para la gestión del sistema educativo en los siguientes términos:

En el año 2025, el Sistema Educativo Nacional funcionará con un esquema de gestión integral, en el que las estructuras de los niveles federal, estatal y municipal trabajarán articulada y eficientemente a partir de las necesidades y características específicas de los alumnos, de las escuelas e instituciones de los diferentes tipos, niveles y modalidades educativas (SEP, 2001, p. 85).

Entre las características de este modelo de gestión integrado, se encuentran: la centralidad de la escuela: “el centro de gravedad del sistema estará situado en la escuela” (p. 85). La sociedad asumirá la educación como un asunto que le compete y participará en la toma de decisiones, contará con una normativa (marco jurídico) funcional y eficaz, tendrá mecanismos de evaluación eficientes y confiables, consolidará la planeación y evaluación participativas.

En este Programa Nacional se recuperan, con mayor precisión las líneas de política educativa que se trazaron durante el periodo de la modernización

educativa; aquí ya aparecen rasgos que permiten identificar cómo se opera o deberá operarse la gestión en los centros escolares. El marco de operación de este Plan es el federalismo educativo, entendido éste como la responsabilidad que asumen los estados en la implementación del mismo. Es decir, son políticas educativas que están centradas en la participación y en la corresponsabilidad como principios básicos.

En el 2008, aparece el documento “Alianza por la Calidad de la Educación”, donde se marca como uno de los ejes para la modernización de los centros escolares, *gestión y participación social*. Ratificando lo que se había propuesto en 1992 con el ANMEB y lo que se implementó con la Ley General de Educación (1993). Se plantea el establecimiento de dos modelos de gestión: estratégica y participativa, el núcleo son los consejos escolares de participación social y propone la creación de un sistema Nacional de Información de Escuelas que apoyará la gestión de los centros porque proporcionará información sobre diferentes aspectos de la institución escolar.

A partir de estas líneas de política educativa, trazadas a finales de los ochenta y principios de los noventa, se generan una serie de documentos destinados a apoyar la implementación de los modelos de gestión en los centros escolares. El “Programa Escuelas de Calidad” (PEC), en educación básica, fue uno de los instrumentos usados para este fin; en las escuelas normales fue el “Programa de Mejoramiento Institucional” de las Escuelas Normales (PROMIN) y en Educación Superior, lo que se conoce como “Programa Integral de Fortalecimiento Institucional” (PIFI).

El modelo de gestión que se implementa mediante el PEC es el de *gestión estratégica*.

## El cambio

Por décadas, en los centros educativos se habló e implementó un modelo centrado en la administración educativa, incluso en los años recientes consideramos que este modelo sigue imperando, debido a que se convirtió en uno de los soportes fundamentales para la escuela; lo podemos observar en las formas de hacer uso de los recursos materiales, económicos, humanos, la distribución del tiempo, la organización escolar, las estructuras organizacionales, la toma de decisiones, entre otras cosas. Con esto, queremos decir que el lenguaje ha cambiado pero las formas de operar conservan su esencia.

Aquí cabe preguntarse ¿por qué cambiar el concepto de administración por el de gestión? O bien, ¿por qué privilegiar el segundo sobre el primero? ¿Qué aspectos fomenta para la educación el segundo que no hace el primero?

Pozner (2000) afirma que la administración escolar ha estado funcionando durante un siglo, obteniendo grandes éxitos; sin embargo, indica, los administradores de hace 25 años no tenían urgencia de una transformación educativa porque los impactos de la globalización eran incipientes, tampoco había premura por cambiar los supuestos bajo los que se organizaba la educación y menos transformarlos. Señala que estos cambios desconfiguraron los sistemas educativos, los que se volvieron ineficientes y poco eficaces. Esto y otros factores dieron como resultado que se buscaran alternativas para transformar los sistemas educativos en América Latina, a partir del mejoramiento de su eficiencia y eficacia a través de la gestión de procesos y recursos educativos.

Noriega (1996) haciendo un análisis de la realidad que se presentaba a finales de los ochenta y principios de los noventa, afirma que se está pasando de un modelo *fordista* a uno *posfordista*, dando lugar a una nueva *realidad capitalista*. Las características que le asigna al posfordismo son:

Se define, fundamentalmente, por nuevos métodos de producción basados en la microelectrónica, prácticas del trabajo flexibles, una posición muy

reducida de los sindicatos en la sociedad y una nueva y más marcada división de los trabajadores. División que diferencia a trabajadores centrales de periféricos. Así como un mayor grado de individualismo y diversidad social y el dominio del consumo sobre la producción (p.15).

Asimismo, afirma que es en esta nueva realidad donde interactúan los sistemas educativos y que además se convierte en el sedimento sobre los que se emprenden los procesos de reforma. Actualmente, podemos asegurar que el cambio no solamente del modelo de administración, sino de un conjunto de aspectos, no se debió a su escaso funcionamiento, a la burocratización, a las estructuras pesadas y desacopladas sino a presiones provenientes del campo empresarial, que por supuesto, buscan incorporar valores que respondan a un cambio no sólo en las estructuras físicas sino mentales.

Llamas (2006) plantea:

La globalización ha colocado a la política educativa en el centro de atención de los gobiernos, tanto de los países desarrollados como los subdesarrollados. A comienzos del siglo XXI, los sistemas educativos se encuentran más adaptados a los valores y necesidades de los grupos empresariales que en cualquier época pasada. La presión para que los sistemas se ajusten a estos valores se fundamenta en la creencia de que éstos son los responsables de formar la fuerza de trabajo eficiente y capacitada necesaria para aumentar la productividad económica y la competitividad de los países (p. 15).

¿Qué hace diferente a la administración educativa de la gestión educativa? O ¿qué las hermana? En primera instancia, como hemos visto, surgen en escenarios diferentes. Supuestamente, una responde a criterios de bienestar mientras que la otra contiene criterios eficientistas.

Pozner (2000) hace una recuperación sobre el modelo de administración educativa que imperó por más de 30 años en los espacios escolares, señalando que la teoría predominante y las prácticas habituales llevaron a una simplicidad

conceptual el término administración escolar, concibiéndolo como “Las actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios” (p 7). En el escrutinio que realiza al modelo en cuestión encuentra que presenta varias patologías, entre las que están: la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal.

La caracterización que realiza Pozner (2000) del modelo de administración se resume en: La administración escolar: dirige la educación como cualquier otra empresa, regula rutinas; la autoridad y el control son ejercidos a través de indicadores formales, la cultura rígida engendra estructuras desacopladas; tareas aisladas, restricciones estructurales a la innovación, visión simplista de lo educativo y hay una pérdida del sentido de lo pedagógico. Este modelo lo ubica en una orientación vertical. Implicando la toma de decisiones de “arriba hacia abajo”. Es un modelo altamente jerarquizado.

Esta misma autora al referirse a la gestión educativa indica:

Ligado a la teoría organizacional la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales [...] la gestión educativa sólo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar (Pozner, 2000, p. 16).

Algunos de los rasgos que, la autora, enfatiza respecto a la gestión educativa son: implica participación, se asocia a la gobernabilidad, tiene que ver con la resolución de conflictos entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario, está relacionada con la incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos y una de sus funciones es generar y ampliar los desempeños para la calidad.

La propuesta de Pozner (2000) es un modelo de gestión educativa estratégica, cuyos rasgos consisten en que: a) Se centra en lo pedagógico; b)

reconfigura nuevas competencias y profesionalización; c) trabajo en equipo; d) apertura al aprendizaje y la innovación; e) asesoramiento y orientación profesionalizantes; f) culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro; y g) una intervención sistemática y estratégica.

Mientras tanto, Andrade (s/f) recuperando los modelos de gestión de Cassasus (2000), muestra la evolución de los modelos de gestión, los que responden a determinadas épocas y a escenarios diferentes. Esto es, en el mundo y en México la situación económica y política era diferente en los sesenta que en los noventa; las condiciones contextuales cambiaron, transitando de un estado de bienestar a uno de carácter eficientista. El primero con estructuras más rígidas, puesto que se estaba consolidando una idea de nación que provenía de principios del siglo XIX y que fueron expuestos durante el movimiento revolucionario de 1910; sin embargo, a finales de los años ochenta y principios de los noventa el país entró en una vorágine de cambios en un contexto globalizado que le implicó modificaciones en las estructuras que le habían sostenido, las que han tenido que flexibilizarse para responder a los retos planteados y para permitir la participación y la corresponsabilidad sociales. Así, en este escenario, el sistema educativo también tuvo que buscar alternativas para transformarse, entre las que se encuentra el cambio en la administración educativa.

Andrade (s/f) tomando a Cassasus (2000), expone los modelos de gestión que han estado presentes con mayor énfasis en cada una de las etapas. El primero es el *modelo normativo*, cuya centralidad de sus acciones se encuentra en la proyección y la programación, pero presenta un esquema verticalista y de línea, el futuro como escenario único. Este modelo surge a principios de los sesenta. *El modelo prospectivo*, tiene un enfoque proyectivo pero plantea más de un escenario; es decir, el futuro ya no aparece como escenario único. Aquí la gestión se aboca a la proyección de escenarios y la racionalidad es de costo beneficio. Este modelo aparece a finales de los sesenta. El *modelo estratégico* enfatiza o que se necesita hacer para alcanzar el escenario o futuros deseados y la acción

humana se sitúa en una perspectiva competitiva. El modelo estratégico situacional, que surge en contextos de crisis e incertidumbres, contempla la realización de análisis situacional; se reconoce también que cada realidad plantea sus propias condiciones de viabilidad. Dos lecciones para la gestión son: la necesidad de orientar esfuerzos hacia la búsqueda de acuerdos y concertación de intereses y la de abrir camino hacia la descentralización educativa. Se origina en los ochenta. Y finalmente aparece, en los ochenta-noventa, el modelo de Calidad Total. Entre sus características

Se reconoce la existencia de un «usuario» (o varios) con derecho a exigir un servicio de calidad educativo y se crean estándares y normas para «medir» la calidad, con atención especial a los procesos conducentes al logro de resultados. La gestión educativa vendrá a ser, entonces, un esfuerzo permanente y sistemático de re- visión y mejora de los procesos educativos. Esto implica: identificar y reducir las fuentes de error («defecto cero») y con ello reducir los costos; dar mayor flexibilidad administrativa y operacional, disminuyendo la burocracia; y generar aprendizaje, productividad y creatividad (p. 7).

### **Algunos ejemplos**

El modelo de gestión educativa estratégica, en el discurso, fue adoptado por el sistema educativo mexicano, por lo que sus rasgos se observan en la mayor parte de los documentos que se emitieron por parte de la SEP para los diferentes subsistemas. De esta forma, por ejemplo, para el subsistema de Formación Docente, se especificaron los rasgos deseables para la *gestión institucional*, entre los que están: a) Desarrollo de prácticas educativas sustentadas en el conocimiento y claridad de la misión de la escuela normal; b) Funcionamiento de la escuela como unidad educativa que se responsabilice de los resultados de aprendizaje; c) Formadores de docentes con la suficiente preparación y

compromiso profesional; d) Aprovechamiento del tiempo escolar para el logro del perfil de egreso de los estudiantes; e) Creación de ambientes propicios para el trabajo colegiado; f) Ejercicio de la función directiva centrada en las tareas educativas de las instituciones normalistas; g) Planeación participativa como estrategia para organizar la actividad institucional y promover el cambio y la innovación; h) Evaluación sistemática como medio de aprendizaje para la escuela; i) Utilización del espacio escolar como recurso de apoyo a los aprendizajes; j) Estructuras organizativas que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje; y k) Una normatividad escolar con un fuerte sentido pedagógico (SEP, 2003).

La cita enfatiza los aspectos que se plantean para la gestión institucional en las Instituciones Formadoras de Docentes, advirtiéndose la tendencia señalada en el documento anterior y apoyado en las líneas de política educativa planteadas a finales de los ochenta.

La línea de mejoramiento de la gestión institucional se propone contribuir a la transformación y el fortalecimiento de los procesos clave de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales: el trabajo colegiado, la planeación y evaluación institucional, el liderazgo de los directivos escolares, el uso del tiempo escolar y el aprovechamiento de los recursos educativos disponibles en las escuelas, entre otros. En este sentido, se busca que la gestión institucional sea congruente con el tipo de enseñanza y con los aprendizajes que se desea promover en los profesores y alumnos (SEP, 2003, p. 5).

### **El Programa Escuelas de Calidad (PEC)**

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es otro de los ejemplos que asume el *modelo de gestión estratégica*. Esto se advierte en los documentos oficiales donde se consigna que para la Secretaría de Educación del Estado de Durango

El Programa busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que permita generar un modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres niveles de gobierno (CGEPEC, Durango, Página Web, 2014. Sitio oficial).

De acuerdo a las referencias señaladas, este modelo nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, tales como:

- a) El estrecho margen de la escuela para tomar decisiones.
- b) El desarrollo insuficiente de una cultura de planeación.
- c) La ausencia de evaluación externa de las escuelas.
- d) La ausencia de retroalimentación de información para mejorar su desempeño.
- e) Las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector.
- f) La escasa vinculación entre los actores escolares.
- g) El ausentismo.
- h) El uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela.
- i) La limitada participación social.
- j) La existencia de prácticas docentes rutinarias.
- k) Las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

Los ejemplos muestran cómo el concepto de gestión se operó en los centros educativos, bajo la premisa de lograr mejores niveles en la calidad educativa, haciendo uso de información que revelaba las deficiencias encontradas en el Sistema Educativo Mexicano; sin embargo, la mirada estuvo centrada en la escuela, como núcleo básico e indispensable para lograr procesos de reconversión, decisiones que han mostrado poca eficacia, señalando que la

mejora de la calidad educativa no depende solamente de mejores procesos de planeación y gestión y que no pueden generarse procesos de reconversión solamente desde el sistema educativo, porque éste está atravesado por otros sistemas que deben ser modificados y con otros escenarios que no corresponden a lo meramente educativo como son por ejemplo los niveles de pobreza, el desempleo, la salud, entre otros.

### **Lo que se percibe respecto a la gestión educativa**

El concepto gestión aparece con mayor consistencia en el discurso oral y escrito de planes gubernamentales a partir de la década de los 80 y en el sector educativo a partir del Programa para la Modernización Educativa a finales de la misma década. Esto, en sustitución de los conceptos de planificación y administración escolar.

Para el objetivo de este escrito el concepto de gestión revisado a través de los anteriores autores, se circunscribe a lo siguiente:

- a) La gestión como premisa para lograr la eficiencia en el sector público
- b) Como estrategia para mejorar la administración pública, obviamente, dentro de ésta, la educación.

En Pozner (2000) se evidencia la aparición del concepto gestión como una estrategia que corregirá los daños ocasionados por una administración que no responde a los esquemas planteados por el neoliberalismo y la globalización mundial. En otras palabras, la administración significa lo antiguo lo viejo, lo desfasado, lo ineficiente, la corrupción en el sector público, el fracaso. Gestión en cambio, es sinónimo de lo nuevo, la eficiencia, lo racional, lo óptimo, la transparencia, el éxito.

En Noriega (1996), aunque no plantea ningún concepto de gestión se advierte el cambio de escenario de un modelo fordista a uno posfordista, donde en éste último se advierten claramente las características necesarias para incorporar

procesos de gestión acordes al modelo y en un contexto globalizado, cuyos criterios son la calidad, la eficiencia, la eficacia y la competitividad.

En Andrade (s/f) encontramos un concepto similar al de Pozner (1996) y Pozner (2000). Este autor, señala dos modelos de gestión: uno tradicionalista, rígido, inflexible, donde el resultado contempla un escenario siempre igual, inalterable, previsible, seguro, cierto y otro, al cual le denomina nuevo modelo de gestión, que está diseñado para enfrentar el mundo globalizado, cuyo objetivo principal es general el cambio en la administración escolar. Finalmente, en este autor se percibe una similitud entre gestión y administración y señala la evolución del concepto de gestión a través de tres modelos: 1) Modelo normativo (verticalista); 1) el modelo proyectivo (proactivo o por proyectos); y 3) el modelo de la calidad total. Su visión del concepto de gestión lo relaciona con la necesidad de una revisión y mejora del proceso educativo para llegar a la calidad total, o “defecto o error cero”, la reducción de costos, flexibilidad administrativa y una disminución de la burocracia, al incremento de la creatividad y productividad.

Podemos concluir que el concepto gestión en el ámbito educativo, se introduce con la finalidad de construir escenarios que favorezcan las políticas de carácter neoliberal. En los conceptos de gestión antes señalados, se advierte una aplicabilidad general; es decir, sus aseveraciones se refieren al empleo del concepto de gestión en cualquiera de las esferas de las actividades humanas como una estrategia para enfrentar la problemática que la globalización, el neoliberalismo y el libre mercado han generado no sólo en México sino en diferentes latitudes.

Asimismo podemos afirmar que la gestión en el campo educativo es un concepto que se utiliza con bastante plasticidad y no siempre responde a la descripción que de él se hace. En la revisión que realizamos pudimos darnos cuenta que existen límites nebulosos entre el concepto de gestión y el de administración educativa.

## Referencias Bibliográficas

- Andrade, A. P. (s/f). Gestión educativa para una educación democrática. *En cuadernos de Gestión 1*. Recuperado de:  
<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4769/1/BVCI0004031.pdf>.
- Barraza L., Rodarte H. y Barraza, G. (2007). *El programa Escuelas de Calidad (PEC) desde la óptica de los docentes en el municipio de Durango*. México: COMIE.
- Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de Educación. México: Poder Ejecutivo. Recuperado de:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima).
- Llamas Huitrón, I. (2006). *El mercado en la educación y situación de los docentes*. México: Plaza y Valdes/UAM.
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Poder Ejecutivo (1989). *Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994*. México: Autor. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx>
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires: IPE/UNESCO
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- SEP (1991). *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*. México: Autor.
- SEP (2003). *El mejoramiento de la gestión en las escuelas normales*. México: Autor.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación (2008)*. Secretaría de Educación Pública. México: Autor.

## SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

**Minerva Elena Barba Moran.** Docente del Nivel de Educación Especial en Durango, Dgo.  
Estudiante del Doctorado en Gestión con Visión Humanista. ISPAME.

### RESUMEN

El presente estudio es una sistematización de experiencia desarrollada durante mi práctica como maestra de apoyo de una USAER de la ciudad de Durango. Se aplicó el método integral a un niño con discapacidad intelectual, este método posibilita la adquisición de la lectura y escritura de forma comprensiva. La experiencia permitió dar cuenta del avance que tuvo el alumno y de cómo en determinado tiempo llegó al logro de la lectura y escritura.

**Palabras clave:** Sistematización de experiencias y discapacidad intelectual.

### ABSTRACT

The present study is a systematization of experience developed during my practice as a support teacher USAER city of Durango. The integral method was applied to a child with intellectual disabilities, this method enables the acquisition of reading and writing comprehensively. The experience allowed to account for the progress that had students and how at one time came to achieving reading and writing.

**Keywords:** Documentation of experiences and intellectual disabilities.

### EL INICIO DE LA EXPERIENCIA

El eje central de esta sistematización responde a la necesidad de lograr en un alumno con Discapacidad Intelectual mejores resultados en su proceso de adquisición de la lectura y escritura, herramienta que le servirá para que se apropie del currículo del grado que cursa y de la cultura en general, de igual forma participe de la actividad social de la comunidad a la que pertenece, resuelva

problemas cotidianos de la vida diaria y finalmente adquiriera los conocimientos que le sean pertinentes para que se pueda desenvolver como ciudadano activo.

La metodología que se emplea para la realización de la experiencia es la proporcionada por Oscar Jara (1994); uno de los principales precursores de organización de experiencias de vida, la sistematización tiene como característica el dar un ordenamiento a partir de una serie de pasos que el mencionado autor sugiere. La sustentación epistémica de esta metodología es la dialéctica, ya que se centra en el devenir de la historia del hombre y posibilita la oportunidad de dar a conocer mediante evidencias los logros obtenidos.

Antes de iniciar con la descripción de las actividades de esta sistematización, es necesario mencionar que he trabajado con el alumno en el aula de apoyo ofreciéndole diversas propuesta metodológicas para la enseñanza de la lecto-escritura tales como: método doce, método global de análisis estructural, método silábico y método alfabético, tanto de manera individual como subgrupal sin efectos positivos y observando además en él un gran descontento por los pobres resultados obtenidos, ya que se da cuenta de que no avanza, demostrando su enojo y frustración. Esta parte actitudinal es la que me llamó sobremanera la atención pues entendí la necesidad que tiene de aprender a leer y escribir, y fue lo que me hizo seguir buscando otras metodologías que resultaran exitosas para él y que respondieran a su necesidad de adquirir la lecto-escritura ya que este aprendizaje le servirá también para formar parte activa de la dinámica de su salón de clases. Observé que le gusta participar pero se siente inseguro pues sabe que es un alumno de cuarto año y aún no sabe leer y escribir; así es como lo expresa cuando se le pregunta acerca de cómo se siente en la escuela.

### **El eje de la sistematización**

La sistematización se centra en el proceso de aprendizaje de la lectura de un alumno con discapacidad intelectual que cursa el cuarto año de primaria, y que a

pesar de haber trabajado con él distintos métodos, no ha logrado adquirir este proceso, por lo que se tomó la decisión de aplicar el Método Integral de la Enseñanza de la lecto-escritura de manera sistemática con cada una de las etapas que marca la autora, tomando registros y muestras significativas de trabajo para observar la evolución en el proceso y evaluaciones periódicas que den reporte tanto de los avances obtenidos por el menor como de la eficacia de la metodología elegida y así darme cuenta si este método logra el éxito esperado.

### **Objeto de análisis**

Toda experiencia es motivo de sistematización, para darle un ordenamiento lógico y congruente del desarrollo de la misma, el sentido de la innovación es lo que permea el presente trabajo, tomando en cuenta que al ser mi práctica como docente de apoyo en escuela regular, me situó en la detección de aquellas necesidades que presenta el estudiante en su entorno de aprendizaje y de inclusión, y una de éstas, por parte del alumno, es la de ser usuario de la lengua escrita, pero también me di cuenta que mi interés como docente era encontrar la herramienta adecuada para que mi alumno resolviera su necesidad por lo que busqué métodos, técnicas y estrategias que, le pudieran ayudar a dar respuestas a José Luis. En dicha búsqueda me encontré con el Método Integral para la Enseñanza de la Lecto-escritura para niños con Discapacidad Intelectual de Leticia Valdespino, después de analizar el método, lo consideré muy práctico ya que se ajustaba a las características del alumno, tomé la decisión de aplicarlo en el alumno, dentro del aula de apoyo tres veces por semana, por espacio de una hora cada vez. El método es muy específico ya que marca prerrequisitos, que constituyen actividades del método perceptivo-discriminativo.

Empecé a trabajar con José Luis estas actividades con el fin de implementar, desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento necesarias para el acceso al método de lecto-escritura. Estas actividades consistieron en lo

siguiente: desarrollo del estado de alerta, atención, asociación, discriminación, secuenciación, nominación, emparejamiento, clasificación, uso de la memoria y todas las actividades que le ayudaran a fortalecer el pensamiento lógico necesario para el desarrollo de cualquier actividad académica. En cada una de estas actividades el alumno tenía que explicar por qué había realizado las actividades de tal o cual manera, esto dio paso al desarrollo del lenguaje pues al argumentar sus decisiones las tenía que clarificar verbalmente para que yo lo entendiera. Al respetar sus decisiones y entender sus argumentos se dio por añadidura mayor seguridad en el alumno lo cual incrementó el nivel de logro en esta fase inicial.

Hasta este momento se han obtenido buenos resultados en las actividades, el alumno trabajaba más rápido, justificaba sus acciones, comentaba cuestiones relacionadas a la actividad y se había establecido confianza entre ambos. Cuando se trabajaba de manera subgrupal José Luis, se comunicaba con los demás intentando ayudarles a resolver alguna situación que no entendieran, esto me gustó y el alumno se sentía contento por colaborar.

En referencia al Método Integral para la Enseñanza de la Lecto-escritura para Alumnos con discapacidad Intelectual de Leticia Valdespino quiero mencionar que me pareció el más adecuado para el alumno debido a que es sencillo, económico y muy estructurado, además de permitir una actividad dinámica por parte de él pues requiere de reconocer, remarcar, manipular, recortar y ordenar enunciados, palabras, sílabas y letras por parte del alumno con intervención de mi parte solo para dar instrucciones, regular el proceso, cuestionar y edificar al alumno.

Después de aplicar el método de estimulación perceptivo-discriminativo ya mencionado, y constatar que el alumno ha desarrollado habilidades suficientes para acceder al trabajo con la lecto-escritura se inician las actividades de este método el cual consta de seis enunciados:

- Memo llama a Susi
- Memo baja la escalera

- Memo bota la pelota
- Dora lava la ropa
- La enfermera llama a Gabriel
- El dentista saca la muela.

Como se puede observar, estos enunciados se elaboraron con sílaba directa, indirecta, mixta, trabada y diptongo, es decir se cuenta con todo el patrón silábico que se requiere para leer y escribir, están elaborados con información del contexto próximo al alumno, son sencillos y fáciles de recordar.

Estos enunciados los escribí en computadora con letra Berlín Sans FB, letra grande para su fácil manipulación, se trabajan uno por uno de manera sistemática, primero remarcándolo con tres colores diferentes cada enunciado, ésta etapa pareciera muy mecánica y repetitiva pero es necesaria para que el alumno se apropie de cada una de las palabras, así que le entregue una hoja de máquina que contenía el enunciado escrito Memo llama a Susi, escrito cinco veces las mismas que fueron remarcadas cada enunciado con tres colores, se le pide al alumno que repita el enunciado cada vez que lo remarca. Cuando terminó de remarcar, le pedí que lo leyera todo completo y luego le señale algunas de las palabras para que me dijera qué decía allí. En ese momento el alumno descubrió que ya sabía leer algunas palabras.

La segunda etapa consiste en analizar cada una de las palabras que constituye cada enunciado presentándoselo de la siguiente manera: el primero de ellos es; **Memo llama a Susi**. El cual se le entrega por escrito puede ser a mano o en computadora y con letra grande, se le pide al alumno que lo lea y se le cuestiona sobre él: ¿Qué dice todo junto?, ¿Dónde dice llama? ¿Dónde dice Memo?, ¿Qué dice en lo rojo?, y en lo verde, etc., se recorta enfrente del niño cada palabra y se le pide que las ordene para formar los enunciados en el orden que se le indique, ejemplo:

Susi llama a Memo  
a Memo llama Susi

Susi a Memo llama

Memo a Susi llama

Cuando el alumno ha dominado esta etapa y puede formar con facilidad los distintos enunciados y además logra entender que el cambio de orden de las palabras altera el significado, entonces se pasa a la tercera etapa.

En este momento se le presenta al alumno el enunciado de la siguiente manera:

**Memo** llama a **Susi**

El objetivo de esta etapa es que el alumno reconozca las sílabas de las que está constituido el enunciado. Se insiste nuevamente para que el alumno lea todo el enunciado, posteriormente se le dice *fíjate lo que voy a hacer*, y se recorta cada una de las sílabas cuestionándolo de manera constante acerca de ellas ¿Qué dice aquí?, señalando las sílabas, ¿Dónde dice **Me**?, ¿Dónde dice **su**? Y así sucesivamente se le pregunta por todas las sílabas del enunciado con el fin de que las identifique, mencione y pueda utilizarlas al momento de dictarle palabras las pueda formar primero con las sílabas móviles y posteriormente las escriba en ausencia del modelo.

De esta manera pueda formar palabras como: sima, llamo, sulla, silla, mella, llame, etc. Estas palabras las forman con las sílabas móviles, las escribe, las lee y las identifica en diferentes textos que se le proporcionen expreso para él.

En la cuarta etapa se le presenta al alumno un el enunciado de la siguiente manera

**Memo** llama a **Susi**

Como se puede ver, ahora cada letra tiene un color diferente y, es necesario pedirle al alumno que observe el enunciado para saber si se da cuenta de los cambios, si no es así entonces se lo hago notar. De igual mañanera, se lee el enunciado, se le cuestiona al alumno por los elementos que lo constituyen tanto por palabra como por sílaba y se le pide; *fíjate lo que voy a hacer*, y se recortan

cada una de las letras, se cuestiona de la siguiente manera ¿Cuál es la letra que está de color rojo?, ¿Cuál letra está de color verde? Y así sucesivamente hasta que reconozca todas las letras. Se le pide que forme todo el enunciado completo en el orden inicial.

Posteriormente y cuando ya reconoció cada una de las letras, estimulé al niño para que formara nuevas palabras tales como: mesa, amo, ama, misa, musa, ema, etc. La dinámica continúa igual; forma palabras con las letras móviles, se las retiro, las escribe en una hoja y posteriormente las lee y las reconoce en otros textos. Es importante comentar que hasta el momento la ortografía no es importante, sino el valor sonoro grafico que descubre el alumno para formar palabras diferentes con significado.

Es necesario comentar que en este momento el alumno ya siente satisfacción por lo que está haciendo pues ordena y desordena enunciados y palabras de manera comprensiva, la sencillez de la actividad le proporciona éxito y seguridad en lo que hace.

Desde el primer momento en que el alumno remarca el enunciado número uno, sabe que ya está leyendo y no de manera mecánica, el reconocimiento de las palabras y la manipulación de las mismas al cambiarlas de orden, permite que el propio alumno reflexione sobre algunas características del sistema de escritura; el cambio de orden de las palabras, sílabas y letras, cambia también el significado.

De esta manera se trabaja el segundo enunciado; **Memo baja la escalera**, se efectúa las mismas etapas, pero además se agregan las letras del enunciado **Memo llama a Susi** como se puede observar el alumno ya cuenta con más repertorio de letras que puede utilizar y formar una mayor cantidad de palabras.

Podemos entender que al cubrir el trabajo con los seis enunciados el alumno prácticamente ya dominó todo el alfabeto, tiene capacidad de escribir y leer todas las palabras que involucran esas letras, accede a nuevos textos y puede elaborar textos propios.

Quiero mencionar que el trabajo con el método perceptivo-discriminativo no se abandonó, ya que durante el trabajo con los enunciados, sílabas y letras se fueron intercalando actividades para seguir estimulando las habilidades del pensamiento del alumno, por la condición de discapacidad intelectual de José Luis, nunca debe dejarse de lado la estimulación.

Otra cosa muy importante para mí fue la necesidad de monitorear el proceso a través de dictados continuos que realizaba de las mismas palabras para poder observar si había evolución o no en los escritos que realizaba el alumno, encontrando un avance significativo entre la muestra de trabajo inicial y la última que iba aplicando, esto me daba la seguridad para seguir continuando con el mismo método.

Es necesario aclarar que creí pertinente enriquecer este método con otro tipo de actividades que por mi experiencia en el trabajo con la enseñanza de la lecto-escritura consideré que reforzaría esta adquisición, de tal manera que agregué actividades tales como: la palabra perdida, la sílaba faltante, la letra inquieta, los platos silábicos, y todas esas actividades que los maestros utilizamos para reforzar cualquier método y que sabemos por la experiencia que son necesario implementar.

### **Recuperación de lo vivido**

En este apartado explico de manera global los principales acontecimientos ordenados cronológicamente para lo cual cuento con los registros de los hechos.

José Luis es un alumno que cursa con Discapacidad Intelectual, muy bajo rendimiento escolar, poco sociable, problema de marcha, con un lenguaje ininteligible y baja autoestima. Desde un principio tanto la familia como la escuela tenían bajas expectativas para él, consideraban lograr a los sumo una integración social solamente dejando de lado la posibilidad de que se apropiara del currículo escolar.

Empecé a trabajar en el aula de apoyo a partir del tercer grado escolar, ofreciéndole distintas metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura sin ningún resultado. Con la ayuda del maestro de educación artística se incluyó al alumno en diferentes actividades propias de la asignatura, en las cuales a pesar de su mínima participación del alumno, él decía estar de acuerdo en participar e incluirse en ellas.

Estos trabajos artísticos (pintura, música y danza) lograron rescatar habilidades de pensamiento y desarrollar intenciones comunicativas. A partir del análisis de sus productos, me di cuenta que se logró descubrir una esencia en el alumno; el gusto por hacer algo significativo para él, mostrando su agrado con una leve sonrisa apenas percibida, por tal motivo se focaliza más la actividad en él, se introdujeron actividades de tipo perceptivo-conceptual, de atención, memoria, discriminación, asociación, pertenencia y no pertenencia etc. Todas estas actividades permitieron un mayor nivel de participación pero solo en el aula de apoyo y en actividades cívicas de la escuela. En su grupo permanecía al margen de toda participación.

### **Objetivo de la sistematización**

Posibilitar el acceso a la lecto-escritura de manera funcional a un alumno con discapacidad intelectual. El logro que se ha obtenido, es la adquisición de la lectura y la escritura de manera elemental, más comunicación con sus compañeros de grupo, seguridad en el alumno y mejores niveles de participación en la escuela. Las dudas al respecto se relacionan con la preocupación acerca de que si lo aprendido no se perderá cuando el niño acceda a la escuela secundaria y se emplee otra forma de trabajo, y si este aprendizaje le va a servir de manera eficaz, eficiente y oportuna en las actividades diarias.

Expreso con claridad que una de las dificultades que se presentan en este trabajo desarrollado es la falta de tiempo y la ruptura metodológica que se da

cuando el alumno regresa a su salón de clases, ya que las maestras de grupo aunque son informadas de lo que el alumno está logrando y cómo lo ha hecho, y además de sentirse contentas por los logros observables en el menor, no pueden sumarse a la metodología y lo ponen a trabajar con las mismas actividades mecánicas y rutinarias.

Los directivos de la Escuela y de USAER, al igual que los padres de familia, tienen la percepción de que el trabajo realizado con José Luis ha sido provechoso, que se le ha permitido la oportunidad de enriquecerse y que aún se pueden lograr nuevos objetivos con él; tales como incorporarlo al currículo de su grado al que pertenece, la confianza de estos actores, el desempeño positivo del alumno así como su actitud ante el trabajo, me han motivado para que siga aplicando estrategias diferenciadas con él, para confirmar que se pueden obtener más logros académicos y éxito en el aprendizaje y en la participación del menor. Al ver que el objetivo se está cumpliendo es necesario trazarse nuevos, los cuales están relacionados con el desarrollo de la habilidad lógico-matemático, el uso y aplicación de las cuatro operaciones fundamentales en la resolución de problemas de la vida diaria.

### **Reflexiones de Fondo**

De manera reflexiva es necesario mencionar que este proceso que se aplicó con el menor, desde un principio se llevó con gran optimismo, nunca se perdió la confianza de lograr el éxito en este objetivo, una de los elementos que contribuyeron fue la disposición del menor para realizar cada etapa del método por difícil que pudiera parecer al principio por el desconocimiento y falta de experiencia al respecto, pero durante el desarrollo del método se fue asegurando cada paso. Una de las dificultades que hasta la fecha persisten es el resolver la sílaba trabada al momento de escribirla y de los fonemas /r/, /f/, /d/, al momento de leer. Se presenta también dificultad para que la maestra de grupo de continuidad a

lo aprendido en el salón de clases pues se restringe al alumno al copiado aunque la maestra tenga conocimiento de que ya puede construir palabras, frases y textos breves, aun así continua encargándole la copia del libro de texto y del pizarrón.

El éxito obtenido tiene que ver con lo siguiente:

- Tomar en cuenta el nivel real de conceptualización de la lengua escrita del alumno y partir de este nivel, para esto le aplique al alumno un dictado que incluyera la lectura del mismo por parte del alumno para ubicarlo adecuadamente en el nivel escritor.
- Evalué su estilo y ritmo de aprendizaje así como de los canales sensoriales que más utiliza. Los aspectos cognitivo, motores, lenguaje y comunicación, autonomía personal y disposición hacia el trabajo, comportamiento en lo individual y en grupo.
- Preparar al alumno cognitivamente (método perceptivo-discriminativo), emocionalmente (que se sienta aceptado y reconocido no por lo que sabe o se espera de él sino por lo que es).
- Tener los materiales físicos que el alumno requiera (papel, lápiz, goma, colores, etc.) así como los enunciados en letra grande, con colores diferentes, pero sobre todo con letra entendible.
- Preparar un ambiente para el aprendizaje reconocido para las necesidades particulares de José Luis, según lo marca el abordaje funcional y ecológico.
- Trabajar de manera continua y no por periodos aislados o muy alejados uno de otro.
- Retroalimentar siempre respecto a lo que se trabajó en la sesión anterior.
- Mostrar al alumno sus logros por mínimos que sean.
- Reiterarle constantemente que se confía en él.
- Informarle a la familia, a la maestra de grupo y los demás docentes que se involucran en el trabajo del alumno sobre lo que se está llevando a cabo.

Encuentro indispensable sistematizar el trabajo con el alumno y no me refiero solo a la práctica, sino darle a él la certidumbre del día a día que se

realizará para que sepa qué se va a hacer, cómo y cuándo, (encuadre) de cada sesión, lo que se espera de él y lo que debe esperar él mismo, es decir, un proceso de comunicación abierta entre docente y discente. Evaluar periódicamente el proceso para no confundirse con logros engañosos y que se tenga la certeza de que el aprendizaje que está obteniendo sea permanente y no se pierda en la cotidianidad, por falta de un seguimiento continuo de la actividad o por un trabajo superficial y poco sistemático, además es necesario que el propio alumno se dé cuenta de lo que ha aprendido y sea consciente de su propio proceso. Realizar actividades donde el alumno pueda ir aplicando lo que ya sabe, transmitir los resultados a todos los actores implicados y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, maestro de grupo, de educación física y artística, inglés, padres de familia, equipo de apoyo, directivo, etc.

### **Reflexiones finales**

Fue un reto pero también una satisfacción dar cuenta de que con una adecuada metodología lo imposible es posible. Los cambios que se han suscitado en el nivel de educación especial han permitido que como docente en la función de apoyo muestre que todo cambio tiene sus lados positivos, el incluir a un alumno con discapacidad intelectual en el entorno escolar, muestra que el sentido de comunidad democrática y solidaria permite el crecimiento y desarrollo de todo sujeto con necesidades educativas especiales, entonces, incluir no es integrar, es ir más allá, incluir es adentrar al alumno en las actividades académicas y por consecuencia van propiciando que avance en su desarrollo social, emocional y motriz.

Lo anterior es una muestra de que todo docente requiere esforzarse por ver cambios sustanciales, innovando en el sentido de crear espacios y ambientes adecuados de aprendizajes.

### **Referencia Bibliográfica**

Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias. Guadalajara, Jalisco.  
IMDEC/ALFORJA.

# LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: INGLÉS Y DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN INGLÉS: GÉNESIS, PRAXIS Y VALORACIÓN DEL ETHOS

**Carlos Geovani García Flores.** Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación (IUNAES). Es profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés (ByCENED).

## RESUMEN

Este artículo ofrece una visión crítica de la problemática de los planes de estudio de lenguas extranjeras en la escuela secundaria y en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, su eficacia para la adquisición de conocimientos, la práctica docente y la teoría educativa subyacente. El objetivo del documento es (1) revisar la historia de los planes de estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras, y (2) la magnitud de los efectos de tener 2 currículos, uno en educación secundaria y el otro en educación normal que divergen entre sí.

El autor revisa los planes de estudio de la enseñanza de idiomas extranjeros, a partir de los planes de estudio de principios del siglo XX, hasta llegar a los nuevos currículos vigentes de la educación secundaria y de las escuelas normales. En cada plan de estudios el autor realiza una breve descripción, que incluye el enfoque del plan de estudios, los resultados, la eficacia, y cualquier otra información pertinente a este estudio.

La revisión de los diversos currículos reveló que existe evidencia convincente de que hay 2 planes de estudio: uno para la escuela media y otro para las Escuelas Normales, ambos a nivel nacional que necesitan ser reconciliados. El autor llega a la conclusión de que es hora de que la Secretaría de

Educación Pública trabaje en equipo para diseñar ambos planes de estudio con el mismo enfoque, propósitos, competencias, etc.

**Palabras clave:** currículo, plan de estudio, inglés.

## **ABSTRACT**

This article provides a critical overview of the problem of the foreign language curricula in middle school and in the BA in English Teaching, their effectiveness for knowledge acquisition and clinical performance, and the underlying educational theory. The focus of the paper is on (1) the history of the curricula in foreign language education, and (2) the magnitude of the effects on having 2 oppose curricula for middle education and Teachers' Colleges.

The author reviewed the foreign language education curricula, starting with the early curricula at the beginning of the twentieth century and moving on to the newest curricula in both middle education and Teachers' colleges. In each curriculum the author wrote a brief description, which included study design, outcome, effectiveness, and any other information relevant to the research conclusion.

The review of the curricula revealed convincing evidence that there are 2 curriculums: one in for middle school and the other for nation-wide Colleges of Education that need to be reconciled. The author concludes that it is time for the Mexican Secretariat of Public Education to work as a team to design both curricula with the same approach, aims, competencias, etc.

**Keywords:** curriculum, syllabus, English.

El estudio de una lengua extranjera va aparejado con el poderío económico, político o militar del imperio que domina una región, y que por tanto se convierte en la *lingua franca* de las áreas de influencia. Tal como sucedió en la edad antigua con el sumerio en el 3000 antes de la era común, hablado en Mesopotamia y

estudiado por los eruditos de las provincias sometidas como instrumento de comunicación con la metrópoli. En ese tiempo no existía un currículo para tal efecto, el método de aprendizaje se asemejaba al del aprendiz de un oficio, que seguía las instrucciones del maestro sin discutir las y aprendía las reglas de las estructuras y el léxico de memoria. El aprendizaje del sumerio como lengua extranjera, solo era llevado a cabo por la élite de los países dominados.

En la misma área geográfica del oriente medio, el acadio reemplazó al sumerio como *lingua franca*, más o menos por el segundo milenio antes de la era común. Con el advenimiento del imperio aqueménide, el arameo antiguo sustituyó al acadio como la lengua de comunicación en el medio oriente. Pero al igual que con el sumerio, solo unos cuantos doctos de las élites dominadas aprendían las lenguas extranjeras para efectos de transacciones comerciales o para la diplomacia. El aprendizaje seguía siendo el mismo que para el sumerio.

El griego koiné alcanzó popularidad como lengua global con las conquistas del macedonio Alejandro Magno, a partir del siglo IV a. E. C. Se hablaba desde Egipto hasta Mesopotamia. Evolucionó en la edad media como el idioma del Imperio romano de oriente y posteriormente, del bizantino. Sin embargo el pueblo continuaba siendo ajeno al aprendizaje de las lenguas extranjeras. El famoso Homero desarrolló una gramática griega en el 850 a. E.C. para fines de enseñanza (Campbell, 2001), al más puro estilo de la academia de Platón para los hijos de las elites sojuzgadas. El tratado de Homero funcionaba como manual, plan y programa de estudio.

El siguiente idioma global fue el latín, originalmente desarrollado en el Lacio, una pequeña región de Italia central, se convirtió en una verdadera lengua internacional con el establecimiento del Imperio romano. El latín fue el primer idioma hablado en tres continentes: Europa mediterránea, Asia Menor y el norte de África y no solo por las elites sino por personas del pueblo que lo aprendían por el contacto cotidiano con los opresores, aunque quizás la gramática de Donato (Campbell, 2001) difiriera un poco del lenguaje del pueblo, ésta, al igual que el

tratado de gramática de Homero cumplía los mismos fines. El latín posteriormente evolucionó para convertirse en las lenguas romances: como el francés y el español. Sobrevivió en la edad media como lengua de divulgación científica y literaria, y hasta nuestros días, como la lengua de trabajo de la iglesia católica romana de occidente. Era enseñado en los monasterios siguiendo la gramática de Donato o documentos similares.

Con el ascenso del Islam y la guerra 'santa' ordenada por el Corán, comenzó la expansión del Imperio. Primeramente, con el Califato Omeya (661-756) con capital en Damasco; luego, con el Califato Abbasí (756-1258) cuya capital fue Kufa (756-762) y después, Bagdad (762-1258) y finalmente El Cairo (1258-1517). En seguida, el Califato Fatimí (909-1171) con capitales en Kairuán (909-973) y El Cairo (973-1171); finalmente, el Califato Omeya de Córdoba (929-1031). Durante estos califatos el árabe en su variante koiné fue utilizado como la lengua de comunicación, primero en la península arábiga hasta rodear prácticamente el Mediterráneo. En este caso el árabe funcionaba como segunda lengua prácticamente en todos los territorios mencionados, con la excepción de España y Portugal que le tenían aversión por ser la lengua de los infieles, en estos países eran los musulmanes ilustrados quienes tenían que aprender el castellano para poder comunicarse con los conquistados. Los Persas, Turcos e Indonesios lo han utilizado como lengua ceremonial. El árabe coránico se enseñaba, y se continúa enseñando en las mezquitas hasta nuestros días. El plan de estudio y manual lo constituía el Corán.

Con la expulsión de los moros de la península ibérica, la unificación española con los reinos de Castilla y Aragón, así como la conquista de nuevas tierras en el recientemente descubierto continente americano, el castellano se convirtió en lengua global y no fueron pocos los eruditos y diplomáticos europeos que lo aprendieron como lengua extranjera. No fue sino con la derrota de la armada invencible en 1588, que el español perdió este privilegio; aunque si bien, se quedó como la lengua oficial de las antiguas colonias, y actualmente es lengua

de trabajo en muchos organismos internacionales y es aprendido como lengua extranjera en los Estados Unidos y en Europa Occidental con gran popularidad, claro está después del francés.

El francés sustituyó al español como la lengua extranjera favorita para ser aprendida en Europa, gracias principalmente, al poderío económico y militar del Imperio francés de Napoleón. El prestigio del francés hizo que tuviera una gramática según el modelo latino, mucho antes de la gramática española de Nebrija, que dicho sea de paso funcionaban, como las anteriores, como currículos y manuales de enseñanza. Sin embargo, nada es para siempre, y con la derrota de Bonaparte, en la batalla de Trafalgar, los ingleses se convirtieron en los nuevos amos del mundo y llevaron su idioma a nuevos mundos, entre ellos los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, África subsahariana y Asia oriental.

Atrás quedan los años en los que un oscuro idioma germánico, el anglosajón, hablado por un puñado de bárbaros que se instalaron en lo que hoy es Inglaterra, comenzaba a imponerse a los nativos celtas. Después serían invadidos por tribus de vikingos noruegos creando una nueva mezcla, a la que se agregaron palabras latinas de la liturgia y una docena de palabras de los habitantes originales de la isla. Con la invasión de los franceses normandos al mando de Guillermo el conquistador, en 1066, el idioma anglosajón incorporó muchísimas palabras francesas, lo que dio origen a una nueva lengua, la de Chaucer, la que fue impresa en sus famosos Cuentos de Canterbury: el Middle English. Con el Gran Cambio Vocálico del sistema fonológico del Middle English y la creación de cientos de palabras atribuidas a Shakespeare y recogidas en sus sonetos y dramas, el idioma evolucionó en el Early Modern English, que con la incorporación de nuevas palabras de las colonias y ajustes en su sintaxis, se creó el inglés moderno que se encuentra en plena vigencia. El inglés se fortaleció con el ascenso del imperio inglés, que desbancó al francés como lengua de comunicación y como la lengua extranjera de aprendizaje en el mundo.

Sin embargo, con el surgimiento de la nueva potencia estadounidense, el inglés se convirtió en la *lingua franca* global y en la segunda lengua de numerosos países en África suroriental y el subcontinente indio. En la actualidad el inglés es la lengua extranjera preferida por la mayor parte de las instituciones educativas para su enseñanza y debido a Los Beatles, Harry Potter, Mr. Bean y Disney-Pixar, la lengua preferida del mundo.

Una visión muy interesante es la que ofrece Jenkins (2014), la autora expresa que cada vez más se utiliza el inglés por personas cuya lengua madre es distinta, por lo tanto, un mexicano y un chino, se pueden comunicar más fácilmente en inglés, independientemente de cuan marcado sea el acento de cada uno de ellos, siempre será más económico que aprender mandarín para el mexicano, o español para el chino. Así que el inglés ha dejado de ser la lengua del Reino Unido o de los Estados Unidos para convertirse en la lengua del planeta Tierra.

El estudio de las lenguas extranjeras en nuestro país, comenzó con la conquista de los antiguos pueblos nativos de México que hablaban lenguas pertenecientes a las familias lingüísticas Yuto-azteca, como el náhuatl o Yucateco-lacandonas, como el maya. Al mismo tiempo que los soldados españoles sometían a los naturales con la espada y los arcabuces, un ejército de frailes con una agenda muy bien programada, pertenecientes a una multitud variopinta de órdenes religiosas, sustituían las supersticiones indígenas, por otras supersticiones igualmente dañinas, y hacían lo mismo con los tesoros lingüísticos nativos, prohibiéndolos y obligando a los naturales a aprender la lengua extranjera de los conquistadores, el español.

Posteriormente, durante la República restaurada y el Porfiriato, la lengua extranjera de moda era el francés, aprendido por las elites del país, pero como sucedió en el resto del mundo, su popularidad decayó y pronto el inglés tomó su lugar.

La formación de profesores de lenguas extranjeras en México, según Pérez López (2003), inició en 1881, cuando se funda la Escuela Normal y de Altos estudios que tendría por objeto formar profesores para la enseñanza secundaria. Esta institución fue posteriormente reorganizada en 1924 bajo el nombre de Escuela Normal Superior, funcionando junto con Facultad de Graduados y con Filosofía y Letras. La enseñanza del inglés como lengua extranjera, inició de manera oficial, en la educación secundaria, bajo el decreto presidencial de Plutarco Elías Calles en 1925. Dicho documento instaba a que se fundaran dos planteles educativos federales y se le otorgaba personalidad jurídica al nivel educativo. Entre las asignaturas obligatorias además de la aritmética, el castellano, la botánica y la historia, se incluía también la enseñanza de las lenguas extranjeras: el inglés, y en menor medida el francés. El objetivo de la educación secundaria era de extensión, se pretendía solamente profundizar los contenidos vistos en la escuela primaria.

López Pérez (2003) añade que la Escuela Normal Superior funcionó dentro de la Universidad Nacional Autónoma, de 1929 a 1933 y en 1936, el Gral. Lázaro Cárdenas, refundó la Escuela Normal Superior como el Instituto de Preparación del Magisterio de enseñanza Secundaria, se desarrolló el Plan de Estudios 1936, impregnado de la filosofía materialista dialéctica, con un carácter marcadamente socialista y de servicio altruista al país. Estaba estructurado con ocho especialidades: Civismo, Historia, Geografía, Ciencias Biológicas, Lenguas Vivas (extranjeras: inglés y francés), Lengua y Literatura Españolas, Matemáticas y Física; el plan de estudios se cursaba en 3 años. En 1942, la Ley Orgánica de la Educación Pública, el Instituto se renombra Escuela Normal Superior, cuyas finalidades eran: perfeccionar la cultura general y pedagógica de los estudiantes; formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico; capacitar a los maestros para funciones administrativas. La formación para maestros de escuelas secundarias, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria o bachillerato tenían una duración de estudios

de cuatro años. En marzo de 1945, se implanta un nuevo Plan de Estudios con once especialidades: Lengua y Literatura Españolas, Física y Química, Ciencias Biológicas, Geografía, Artes Plásticas, Inglés o Francés, Matemáticas, Civismo, Historia Universal, Historia de México y Maestro de Normal y Técnico en Educación. En 1959 se crearon nuevos planes y programas para la Escuela Normal superior. Para 1968 había en el país 16 Escuelas Normales Superiores en el interior del país; los planes y programas de estudio que se seguían en estas escuelas eran los mismos de la Escuela Normal Superior de México.

El método prusiano o de gramática-traducción era utilizado en ese tiempo para enseñar lenguas extranjeras, había sido creado en Prusia en el siglo XIX y adoptado en México como una novedad didáctica en las escuelas normales superiores, una novedad didáctica que tuvo su origen en la Grecia y Roma clásicas, hace más de 2300 años.

Básicamente el método prusiano consistía en una secuencia de actividades fijas propuestas por el docente a los discentes, a saber: 1. Enseñanza del vocabulario a través de una lista de palabras de la lengua meta con su correspondiente traducción en lengua castellana. 2. Lectura de un texto en idioma extranjero por parte del docente en donde se incluye el vocabulario tratado en la primera parte de la clase. Algunas veces el docente leía el texto de enunciado en enunciado solicitando a los alumnos que repitieran cada enunciado hasta terminar el texto. 3. Explicación de la gramática utilizada en el texto. Usualmente la gramática iniciaba con el artículo, continuaba con el sustantivo, luego el adjetivo, el pronombre, el verbo y el adverbio, y así sucesivamente hasta concluir con todas las partes de la oración con todos sus accidentes: género, número, caso, persona, etc. 4. Traducción del texto de la lengua extranjera a la lengua materna por parte de los alumnos. El docente corregía al instante cualquier error en la producción del texto final. 5. Traducción de algunos enunciados en lengua materna a la lengua meta. De la misma forma que en el número 4, el docente censuraba cualquier error que los discentes pudieran cometer (Richards 2001).

De las habilidades lingüísticas básicas, el método prusiano se concentraba sólo en dos: la producción escrita y la comprensión lectora. Los alumnos egresaban de la escuela secundaria con algunos conocimientos gramaticales y algo de vocabulario en inglés, pero carecían de la capacidad para comunicarse con un grado mínimo de efectividad en la lengua meta. Las actividades de pronunciación se remitían a la lectura de enunciados y a la repetición de palabras, con algunas correcciones por parte del docente.

La Secretaría de Educación Pública (1974) estableció nuevos planes y programas para la educación secundaria, los cuales fueron operados oficialmente por primera vez en el ciclo escolar 1975-1976. Estos planes y programas nacieron como una consecuencia política del gobierno del presidente populista Echeverría al movimiento estudiantil del 68, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de los estudiantes a través de una apertura “democrática”. Es así como mediante los acuerdos de Chetumal (SEP, 1974) se concretizó la Reforma Educativa en Educación Secundaria como una continuación lógica de la reforma de la educación primaria de 1972. La reforma conceptualizaba la lenguas extranjeras como entes independientes de todo conocimiento, no existía transversalidad, sólo la fragmentación y la atomización del conocimiento. La reforma planteó la necesidad de agrupar las asignaturas de la escuela secundaria en áreas del conocimiento, biología, física y química se concentraron en el área de ciencias naturales y geografía, civismo e historia, en el área de ciencias sociales. Desafortunadamente, las escuelas normales superiores continuaron con sus planes y programas por especialidades que se ajustaban a los planes de educación secundaria por asignaturas, y no por áreas. En el caso de inglés, a pesar de que no se incorporó a un área, el programa de secundaria sufrió cambios significativos.

Esta reforma marcó un profundo cambio, al menos en el documento, en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país, ya que a pesar de

la obligatoriedad del Programa de estudios de 1974, muchos docentes de la asignatura, continuaron trabajando con el método prusiano.

La reforma en la asignatura de inglés se centró fundamentalmente en la aplicación didáctica de los postulados de la psicología conductista de Skinner en combinación con los principios de la lingüística estructural de Bloomfield que dieron origen al llamado método audio-lingual para la enseñanza de las lenguas extranjeras. La idea del método audio-lingual consistía en incorporar los avances de la ciencia a la enseñanza de las lenguas extranjeras (Richards 2001). Los docentes de la asignatura adoptaron en masa la serie de textos como *My First English Book* de los autores mexicanos Hess, Astivia y Ramírez (1975), quienes interpretaron a la perfección los principios del audiolingualismo, y se apegaban al currículo en vigor, basado en los principios de Tyler (Kemmis 1988): un desglose del tema en subtemas, objetivos generales, específicos y particulares, con actividades previamente diseñadas por ‘expertos’, y que debían ser aplicadas por los operarios técnicos: los docentes.

El Plan de Estudios de Educación Media Básica (secundaria) de 1974 se gesta con las resoluciones de Chetumal (SEP, 1974), en este documento se plasma el objetivo de este nivel educativo: “Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social” (SEP 1974). En cuanto al programa de estudio de la materia de inglés, se estableció el método audio-lingual a pie juntillas, aunque si bien se tardó más de 20 años en hacerse, ya que este método, diseñado en los Estados Unidos, alcanzó su pico a mediados de los años cincuenta. Como se mencionó arriba, el conductismo, aunado a la lingüística estructural, fueron los padres putativos del método, por lo que la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaba en la creencia de que los alumnos adquirirían el idioma extranjero a través de un proceso mecánico de formación de hábitos.

Los docentes comenzaban las clases pidiendo a los alumnos que escucharan una grabación que contenía un diálogo entre hablantes nativos, el cual debía ser memorizado y reproducido por los alumnos utilizando los fonemas, acentuación, ritmo y entonación específicos. El error debía ser evitado a toda costa y si se presentaba, el docente tenía que corregirlo ipso facto. Enseguida, aplicaba ejercicios de tipo canevá, llamados drills en inglés, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de las estructuras de manera efectiva, o sea libres de error. Con estas prácticas se creía que el alumno automatizaría un elenco finito de estructuras que podría utilizar cuando fuera necesario. La prioridad se daba a la expresión oral y a la comprensión auditiva, en detrimento de las habilidades escritas. Sin embargo, las actividades sobre pronunciación se realizaban de manera mecánica y no a través del análisis y la asimilación. Las clases eran monótonas y repetitivas, poco motivantes para los adolescentes y sobre todo, los alumnos no cumplieron con las altas expectativas expresadas en el programa de estudios. Los alumnos finalizaban la educación secundaria sin poder trasladar las estructuras memorizadas a otros contextos. Sin embargo la gran incongruencia era que los estudiantes normalistas eran adiestrados con el método de gramática traducción y los alumnos de las escuelas secundarias debían aprender el idioma con el método audio-lingual.

Al no modificar la Escuela Normal Superior sus planes y programas en concordancia con los planes y programas de educación secundaria de 1973. La Secretaría de Educación Pública, mediante el acuerdo N.º 106 (1983), formó una comisión para reestructurar académica y administrativamente a la Escuela Normal Superior, en consecuencia se diseñó e implantó el Plan de estudios 1983, según el Acuerdo N.º 135 (1988) en donde se elevaba al nivel de licenciatura los estudios de profesor de secundaria, por lo que los alumnos requerían del título de profesores en educación primaria o preescolar para continuar con sus estudios de licenciatura en las escuelas normales superiores, los que durarían 4 años en la modalidad escolarizada y 6, en la semiescolarizada. El plan de estudios estaba

estructurado en 4 líneas de formación: social, psicológica, pedagógica, científica e instrumental, organizadas en un torno a un tronco común a todas las licenciaturas, incluida la de lengua extranjera, inglés. Las nuevas licenciaturas tenían como objetivo preparar docentes de inglés para que trabajaran con el método audio-lingual que ya se llevaba en las escuelas secundarias desde 1974.

Sin embargo, en 1993 un nuevo Plan y Programa de Estudio para la educación secundaria fue puesto en vigor (SEP, 1993), conjuntamente con la obligatoriedad de la educación secundaria para nuestro país. De acuerdo con el plan su propósito consistía en elevar la formación de los alumnos de primaria mediante el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y valores para enfrentar los retos que la vida les plantea. En el caso concreto de la asignatura de lengua extranjera, el plan proponía privilegiar el estudio de los elementos de mayor uso en la lengua real. Además, el programa significó un cambio importante en la manera en cómo se habían venido enseñando las lenguas extranjeras en México, se proponía pasar de la memorización de estructuras lingüísticas al desarrollo de la comunicación en la lengua meta (SEP, 1993).

El plan y programa de estudios incorporaba el enfoque comunicativo desarrollado en Inglaterra a mediados de los años 60 para sustituir el método audio-lingual que había quedado en desuso, pero que seguía utilizándose en las escuelas normales para formar a los maestros de inglés.

El enfoque comunicativo se construyó a partir de las ideas acuñadas por el lingüista estadounidense Noam Chomsky en relación con la capacidad del ser humano de construir el lenguaje a través de una gramática generativa-transformacional, y los conceptos de competencia y desempeño, es decir la capacidad para hablar y entender una lengua y el uso real de ésta en situaciones concretas. Por primera vez, Chomsky ponía sobre la mesa la noción de competencia en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Además del aspecto lingüístico, el enfoque comunicativo se basaba en las teorías cognitiva y constructivista del aprendizaje para proponer estrategias y actividades

didácticas capaces de facilitar la construcción de la comunicación de una manera significativa (Richards 2001).

La característica propia de enfoque, proporcionó a los docentes de inglés la flexibilidad y la libertad en el diseño y aplicación de estrategias didácticas que los métodos anteriores no lo permitían por ser rígidos y contener actividades específicas que se debían seguir al pie de la letra. Asimismo, el enfoque introdujo, además de la utilización de las estructuras lingüísticas en la clase de lengua extranjera, la noción o contexto, y las funciones del lenguaje, que están constituidas por los diferentes objetivos, propósitos y servicios que se le dan al lenguaje al comunicarse. Según este enfoque las estructuras no son suficientes para lograr la comunicación en la lengua meta, sino que son necesarios también el contexto o situación comunicativa y las funciones del lenguaje. Este aspecto en particular marca un hito en la manera en cómo se habían enseñado las lenguas extranjeras en el mundo.

La clase típica encuadrada en este enfoque contenía actividades didácticas que tenían como principal objetivo la comunicación en la lengua meta. Iniciaba con ejercicios funcionales pidiendo a los alumnos que se reunieran en pareja. Estos ejercicios consistían en comparar fotografías, formar una secuencia de imágenes, seguir instrucciones para realizar un dibujo, etc. Con el avance del ciclo escolar, los grupos estaban listos para trabajar actividades comunicativas como ejercicios orales situados en contextos específicos, para lo que se establecía alguna noción como por ejemplo, comprar una hamburguesa en un restaurante de comida rápida; luego se seleccionaban las funciones del lenguaje, v. gr. ordenar comida, preguntar el precio, pagar, etc.; conjuntamente con las estructuras y el vocabulario necesarios para llevar a cabo la actividad, solicitando a los alumnos que practicasen en parejas o equipos de no más de 4 alumnos. Al avanzar el año, los alumnos podían trabajar diálogos con pautas; después, juegos de roles o simulaciones y finalmente, diálogos improvisados.

Las escuelas normales tardaron 6 años en diseñar y operar un plan y programa de estudios que satisficiera las necesidades de los alumnos de secundaria que utilizaban el plan de estudios 1993. Este plan formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. El plan de estudio, que se encuentra vigente a la fecha, se enfoca en lograr que los estudiantes normalistas se apropien de los rasgos del perfil de egreso: 1. que posea habilidades intelectuales específicas como comprensión lectora, exprese sus ideas, resuelva problemas intelectuales, posea capacidad para mejorar su práctica, seleccione y utilice información eficazmente. 2. Que conozca y domine los contenidos de la educación secundaria, en nuestro caso de la asignatura de inglés. 3. Que posea competencias didácticas como planear, organizar, desarrollar y evaluar actividades didácticas, utilizando materiales adecuados. 4. Que posea identidad profesional y ética. 5. Que posea la capacidad de interactuar y entender a la comunidad (SEP, 1999).

El plan de estudios (SEP, 1999), también manifiesta que es posible y se puede contextualizar al entorno local. Además el plan establece una relación progresiva con el trabajo académico en la escuela normal y la práctica en la escuela secundaria. Este trabajo será apoyado con las reuniones de los claustros de profesores. El mapa curricular de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés contiene actividades escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica en las secundarias desde el primer al sexto semestre y una práctica real en condiciones reales en la escuela secundaria en el séptimo y octavo semestres, una novedad que incrementaría el tiempo efectivo de inmersión en la profesión de profesor de inglés en la escuela secundaria, a diferencia del plan anterior. Asimismo, la organización de los contenidos de la licenciatura se agrupa en torno a una formación general para docentes de educación básica, otra común a todas las especialidades de la licenciatura en educación y otra específica para la especialidad de inglés.

En el caso específico de la especialidad de inglés, los programas de las asignaturas incorporaron, aunque tarde, el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras para formar docentes que compensaran las necesidades de los planes y programas de la educación secundaria 1993.

Desafortunadamente, el Programa de educación secundaria 1993 fracasó dramáticamente, debido a que los alumnos no podían comunicarse en la lengua inglesa al final de la secundaria, en parte porque la mayoría de los docentes continuaban utilizando actividades de los antiguos métodos como la lectura en voz alta, la traducción y el trabajo con drills, entre otras, que distaban mucho de lo propuesto por el documento rector. Con todo, el logro del Programa consistió en priorizar la comunicación por sobre el aprendizaje de la gramática clásica o la lingüística estructural. Sin embargo, al preponderar la comunicación en la clase de lengua extranjera se dejó de lado el desarrollo de la competencia fonético-fonológica de la lengua que es fundamental para desarrollar la inteligibilidad entre los hablantes.

En respuesta al fiasco del Plan 1993 para secundaria, en 2006, un nuevo Plan de Estudios para secundaria fue desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). El propósito de este plan proporcionar a los adolescentes herramientas para que continúen aprendiendo a lo largo de la vida como: el uso adecuado del español, analiza y utiliza información de diversas fuentes, soluciona problemas mediante el razonamiento, comprende la dinámica social, entre otras, por lo que debe articularse a los demás niveles de la educación básica: primaria y preescolar, el reconocimiento de la realidad de los adolescentes, la interculturalidad, el desarrollo de competencias en congruencia con los aprendizajes esperados.

En el caso de la asignatura inglés, el motivo fue el diseño de una metodología específica para nuestro contexto nacional derivada de los avances de la ciencia pedagógica y la lingüística aplicada: el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2006). Los maestros de inglés tuvieron que lidiar con

una nueva propuesta sin una correcta capacitación por parte de las autoridades educativas. Empero, poco a poco, con la lectura de los materiales y la socialización informal con los colegas, los docentes finalmente, pudieron comenzar a aterrizar el nuevo enfoque en las aulas. Aunque en las escuelas normales superiores todavía seguía vigente el plan de estudios 1999, por lo que los catedráticos tenían que hacer modificaciones curriculares para incorporar el método utilizado en las escuelas secundarias del país. Por segunda ocasión, el plan y programas de las normales superiores permanecían estáticos, mientras los de la educación secundaria continuaban evolucionando. En otras palabras, maestros formados en escuelas normales con un plan de 1999, basado en un plan de secundaria 1993, trabajando con un plan 2006.

La mayor aportación del currículo 2006 para inglés en secundaria fue la utilización de estándares internacionales para evaluar el desempeño de los alumnos de acuerdo con descriptores precisos diseñados por el Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lenguas Extranjeras. Por lo que los docentes contaban ya con referentes internacionales para verificar los niveles de logro de los alumnos. De hecho, la asignatura de inglés fue la primera en trabajar con estándares de calidad.

La clase típica incluía las actividades siguientes: 1. La presentación de un texto oral o escrito a los alumnos. 2. Los alumnos escuchaban la grabación o leían el texto. 3. El docente propiciaba la reflexión gramatical de las estructuras presentadas en el texto a través del trabajo inductivo. 4. Proponía a los alumnos actividades controladas para practicar las habilidades productivas: escritura y expresión oral. 5. Los alumnos practican libremente aplicando lo trabajado anteriormente, a manera de producto de evidencia oral o escrita.

El programa exhortaba a los docentes a plantear a los alumnos actividades comunicativas basadas en el trabajo con textos auténticos para enriquecer su vocabulario y fortalecer las prácticas sociales de la lengua, integradas por estructuras lingüísticas, nociones y funciones, contrastadas con estándares

internacionales. Sin embargo, la tendencia global del aprendizaje basado en competencias y la instauración del Programa Nacional de Inglés en Preescolar y Primaria, obligaron a la SEP a desarrollar nuevos planes y programas para la educación secundaria. Por lo que, en 2011 se hicieron vigentes los Programas de estudio 2011, Ciclo 4: 1o, 2o y 3o de Secundaria (SEP, 2011). En dichos programas, la enseñanza de la lengua inglesa en la educación secundaria incluía finalmente el enfoque del aprendizaje por competencias, el trabajo por ciclos, la transversalidad, la flexibilidad y el desarrollo del pensamiento complejo.

El programa 2011 propone el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje a través de contextos y competencias específicas que se traducen en actividades de aprendizaje que derivan de los componentes de dichas competencias: hacer con el lenguaje (capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes); saber sobre el lenguaje (conocimientos); ser con el lenguaje (actitudes y valores).

El programa presenta también, la novedad del trabajo por ciclos de aprendizaje que incluyen oficialmente y donde los recursos económicos lo permitan, el estudio de la lengua inglesa desde el tercer grado de preescolar hasta el tercero de secundaria. El primer ciclo se integra por el tercer grado de preescolar, el primero y segundo grados de primaria. El segundo ciclo contiene el tercero y cuarto grado de primaria. El tercer ciclo está conformado por el quinto y sexto grados de primaria. El cuarto ciclo se encuentra compuesto por los tres grados de secundaria. Los ciclos se encuentran articulados firmemente y representan un todo que abarca los tres niveles educativos, no está fragmentado.

El programa es abierto y flexible, siguiendo un modelo de tipo Stenhausiano (Kemmis 1988), porque contiene orientaciones generales que permiten a los docentes de la asignatura una gran libertad en el diseño, ejecución y evaluación de estrategias didácticas que faciliten la adquisición de las competencias enunciadas de acuerdo con los estándares de calidad nacionales e internacionales, que incorporan además de las cuatro habilidades lingüísticas

básicas: comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita, estándares multimodales y actitudes hacia el lenguaje y la comunicación. La flexibilidad permite actividades diversas, motivantes e integradoras. Algunas veces los alumnos trabajan con una exposición de artefactos científicos, prestan servicios comunitarios, presentan cuentos de su propia autoría, celebran plenarias, debates y mesas redondas sobre temas de actualidad, calculan pronósticos, conducen entrevistas, presentan los sistemas del cuerpo humano, participan en recitales, confeccionan historietas, realizan doblajes para películas cortas, describen e ilustran máquinas y aparatos electrónicos, escriben autobiografías, describen acontecimientos históricos, interpretan obras de teatro, etc.

La transversalidad se logra en el programa, con el trabajo integrado de la utilización del idioma inglés con los contenidos curriculares de las demás asignaturas del currículo: ciencias, literatura, matemáticas, arte, historia, etc.

En cuanto al desarrollo de la competencia de la pronunciación, marginada en los anteriores planes y programas, el nuevo programa propone en el apartado de actividades acústicas, la enseñanza del sistema fonológico de la lengua, la acentuación, el ritmo y la entonación, que se trabajan de manera integrada con el desarrollo de las competencias y las prácticas sociales. El programa pretende, por primera vez en la historia de la enseñanza del inglés en México, desarrollar en los alumnos las competencias: lingüística y comunicativa lo que les permitirá comunicarse de manera eficaz en la lengua inglesa.

No obstante lo anterior, y a manera de conclusión, queda aún mucho por hacer en el currículo de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés. Aunque si bien es flexible a la manera de Stenhouse (Kemmis 1988). Es inconcebible que aún se estén utilizando los planes y programas de 1999 para formar a los docentes de inglés según los planes y programas de educación secundaria de 1993, cuando ya se han aplicado planes y programas para la educación secundaria en 2006 y 2011. Expresado de otra manera y no sin un tono de admiración, maestros formados en escuelas normales con un plan de 1999,

basado en un plan de secundaria 1993, trabajando con un plan 2011, con propósitos y enfoques diametralmente opuestos. Por lo que esto conlleva a diseñar ipso facto, un nuevo currículo para dicha licenciatura en inglés, para poder atender las necesidades de los alumnos que se forman en las escuelas secundarias con el plan de estudios 2011. O bien, sin un dejo sarcástico, solicitar al Director General de Escuelas Normales que le pregunte al Subsecretario de Educación Básica de la SEP, cuando piensa diseñar un nuevo currículo para educación secundaria, con el afán de que sea desarrollado previamente el currículo para la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés.

Además, es necesario capacitar a los futuros docentes y a los maestros en servicio del idioma, en los conceptos básicos de la fonética y la fonología y desarrollar en ellos la competencia de la pronunciación, por lo que el trabajo en las escuelas normales y en cursos de actualización y capacitación debe centrarse en empoderar a los estudiantes y docentes del idioma en la pronunciación inglesa para facilitar la comprensión auditiva y la expresión oral, primeramente en ellos mismos y luego en sus alumnos.

### **Referencias Bibliográficas**

- Hess, F., Astivia, M., & Ramírez, E. (1975). *My First English Book*. México: Servicios Pedagógicos.
- Kemmis, S. (1988). "Prefacio, La naturaleza de la teoría del "currículum" y Cap. 2: El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, pp. 11-75.
- Pérez López, F. (2003). Génesis y desarrollo de la Escuela Normal Superior de México 1881-1999. Recuperado de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/austre1.htm>

- SEP (1974). Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio. Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1983). Acuerdo 106 por el que se establece la Comisión que se encargará de la elaboración del proyecto de reestructuración académica y, administrativa de la Escuela Norma Superior de México. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a106.pdf>
- SEP (1988). Acuerdo número 135, por el que se autoriza el plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a135.pdf>.
- SEP (1993). Planes y Programas de Educación Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999). Plan de Estudios 1999, Licenciatura en Educación Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). Educación básica. Secundaria Plan de Estudios 2006. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). Programa Nacional de Inglés. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4 1o, 2o y 3o de Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- The history of Linguistics. (2001). In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.). The Handbook of Linguistics (pp. 81-104). Oxford: Blackwell Publishing.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UN CAMINO PARA LOGRAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Fernando Rodríguez Carrillo. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.  
[emsadjagustincastro@hotmail.com](mailto:emsadjagustincastro@hotmail.com) José Antonio Martínez López. [jantoniomtzi@yahoo.com](mailto:jantoniomtzi@yahoo.com)  
Rocío Margarita López Torres. Instituto Tecnológico de Durango. [rmlt74@hotmail.com](mailto:rmlt74@hotmail.com)

### RESUMEN

El que un docente tome en consideración las estrategias de aprendizaje como camino para lograr un aprendizaje significativo no es tarea sencilla, ya que se debe considerar el contenido a abordar así como características e intereses de los alumnos, sin dejar de lado la pericia que tenga el docente para implementar dichas estrategias. La presente investigación tiene como objetivo general contribuir a lograr un aprendizaje significativo mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje. Teóricamente se abordó su estudio desde el enfoque conceptual de las estrategias de enseñanza-aprendizaje haciendo énfasis en las estrategias de aprendizaje así como en la teoría del aprendizaje significativo. Para el logro de los objetivos se utilizó el enfoque cuantitativo y cuasiexperimental. El estudio se realizó con dos grupos de sexto semestre de la materia de taller de investigación I. Los grupos fueron de la especialidad de eléctrica y electrónica. Se aplicaron 24 cuestionarios. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los alumnos si utilizan estrategias de aprendizaje.

**Palabras clave:** estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategia de aprendizaje y aprendizaje significativo.

### ABSTRACT

The fact that a teacher takes into consideration the learning strategies as a way to achieve meaningful learning is not an easy task, and to consider the content to be addressed as well as characteristics and interests of the students, without ignoring

the expertise that has the teachers to implement these strategies. This research has the general objective to contribute to a meaningful learning through the application of learning strategies. Theoretically the study was approached from the conceptual approach to teaching and learning strategies emphasizing learning strategies as well as the theory of meaningful learning. To achieve the objectives and quasi quantitative approach was used. The study was conducted with two groups of sixth semester of the subject of research workshop I. The groups were specialty electrical and electronics. 24 questionnaires were applied. The results show that most students if they use learning strategies.

**Keywords:** Teaching and learning strategies, learning strategy and meaningful learning.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente en el ITD se imparte en el curso propedéutico el taller de aprendizaje sinérgico en el cual se enseñan diferentes estrategias de aprendizaje tales como: mapa mental, mapa conceptual, resúmenes, ensayos, lectura comentada, cuadro sinóptico, taller, entre otros.

Para crear un ambiente de aprendizaje más apropiado se ha pensado hacer énfasis en las estrategias de aprendizaje en los semestres posteriores, acordes al contenido de las asignaturas, creando un ambiente de respeto y confianza, reconociendo sus éxitos y logros, para alcanzar un aprendizaje significativo. Se espera tener como resultados menor índice de reprobación.

## OBJETIVO

Aplicar estrategias de aprendizaje como factor de contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes de Ingenierías eléctrica y electrónica del Instituto Tecnológico de Durango.

## MARCO TEÓRICO

El docente de educación superior tiene el compromiso de conocer e implementar estrategias de aprendizaje desde que los alumnos inician el curso propedéutico y en el momento de abordar los contenidos de las asignaturas que imparten.

### Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Del Río (2009) en su libro estrategias enseñanza –aprendizaje para su aplicación en una educación superior, un enfoque constructivo grupal, comenta que el concepto de estrategia es muy amplio o muy específico, dependiendo de la perspectiva de quien lo define. Pero él define estrategia como el conjunto de medios, recursos, procedimientos o técnicas que de manera específica o en combinación, son empleados para desarrollar el proceso de enseñanza y propiciar aprendizaje. Así mismo que comenta que se denomina estrategia de enseñanza si se centra en el que enseña y de aprendizaje si se centra en el que aprende.

Del Río clasifica las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la siguiente manera:

Estrategias de lectura y comunicación escrita: Lectura de comprensión, lectura comentada, planteamiento de analogías, empleo de refranes, elaboración de ensayos y redacción de textos narrativos.

Estrategias para análisis y reflexión: Lluvia de ideas, preguntas de diagnóstico, preguntas orientadoras, preguntas intercaladas, preguntas generadoras y preguntas integradoras.

Estrategias para organizar e integrar información: Representación gráfica, diagramas, mapas, resúmenes y síntesis.

Estrategias de análisis y discusión grupal: Concordar, discordar, grupos de discusión, rejilla y estudio de casos.

Estrategias de investigación: Investigación documental, seminario, guía de observación y técnica heurística UVE.

Comenta Pimienta (2012) en su libro Estrategias de enseñanza-aprendizaje que estas estrategias son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar o estructurar contenidos. Una adecuada utilización de tales estrategias puede facilitar el recuerdo.

Pimienta (2012) contempla los siguientes tipos de estrategias:

Estrategias para indagar sobre conocimientos previos: Lluvia de ideas, preguntas-guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA (que sé, que quiero saber, qué aprendí) y RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).

Estrategias que promueven la comprensión mediante organización de la información: Cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, técnica heurística UVE de Gowin, correlación, analogía, diagrama radial, diagrama de árbol, diagrama causa-efecto, diagrama de flujo, mapa mental, mapa conceptual, mapa semántico, mapa cognitivo tipo sol, mapa cognitivo de aspectos comunes, mapa cognitivo de ciclos, mapa cognitivo de secuencias, mapa cognitivo de cajas, mapa cognitivo de calamar, mapa cognitivo de algoritmo, QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), resumen, síntesis y ensayo.

Estrategias grupales: Debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario y taller.

## **Aprendizaje significativo**

Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del estudiante de forma no arbitraria, ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.

Muñoz López (2009) comenta, que el aprendizaje significativo, para Ausubel (1976), es aquel en el que la tarea del aprendizaje sea o no potencialmente significativa depende de dos factores que intervienen en esta clase de relación: la naturaleza del material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva del estudiante, en tanto que Arredondo y colaboradores (1979) enfatizan que el propósito fundamental de la docencia es propiciar aprendizajes significativos, suscitando o promoviendo las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca; los aprendizajes pueden resultar o aparecer como significativos en la medida en que corresponden al sentido y valor que socialmente se les asigna de acuerdo a exigencias concretas de la propia realidad social (cultura e ideología dominante).

Continúa diciendo que en el aprendizaje significativo los materiales son significativos únicamente en potencia, ya que el significado real lo da o no el psiquismo del sujeto.

Sintetizando, los materiales potencialmente significativos lo son en la medida que guardan relación con:

1. Los conocimientos previos del sujeto cognoscente.
2. Los que tienen connotación o importancia social.
3. Los que son asequibles a la complejidad de la estructura mental del estudiante.

4. Los antecedentes socioculturales.
5. La posibilidad de utilizarlos para hacer generalizaciones y transferencias (parataxis).
6. La posibilidad de utilizarlos para relacionarse o conocer el medio.

## **METODOLOGÍA**

Se llevó a cabo la investigación empleando el enfoque cuantitativo, se realizó un estudio cuasiexperimental ya que se recabaron datos sin introducir cambio alguno y se estudió el fenómeno tal y como ocurría para luego analizarlos. No se manipulan las variables ya que no se intenta establecer causalidad.

El estudio se realizó con dos grupos de sexto semestre de la materia de taller de investigación I. Los grupos fueron de la especialidad de eléctrica y electrónica y se aplicaron 24 cuestionarios.

A partir de que los estudiantes adquieren las estrategias de aprendizaje en su curso propedéutico nos dimos a la tarea de investigar si estas estrategias se continúan aplicando en sus materias posteriores al curso, así como también conocer si ellos consideran si estas les ayudan a obtener un aprendizaje significativo.

Antes de finalizar el semestre se aplicó el instrumento para analizar la información y obtener resultados.

## **RESULTADOS**

Después de aplicar la encuesta los alumnos comentaron que de las estrategias que más recuerdan son: mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura de comprensión y resúmenes.

Pimienta (2012) en su libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* comenta que los mapas mentales ayudan a:

- Desarrollar y lograr metacognición
- Desarrollar la creatividad
- Resolver problemas
- Tomar decisiones
- Integrar partes de un todo o desglosar el todo en sus partes
- Incrementa la capacidad para asimilar, procesar y recordar información
- Realizar una planeación eficiente de una situación dada
- Llevar a cabo un estudio eficaz.

Así mismo indica que los mapas conceptuales ayudan a:

- Identificar conceptos o ideas de un texto y establecer relaciones entre ellos
- Interpretar, comprender e inferir la lectura analizada
- Promover un pensamiento lógico
- Establecer relaciones subordinación e interrelación
- Insertar nuevo conocimientos en la propia estructura del pensamiento
- Indagar conocimientos previos
- Aclarar concepciones erróneas
- Identificar el grado de comprensión en torno a un tema
- Organizar el pensamiento
- Llevar a cabo un estudio eficaz
- Visualizar la estructura y organización del pensamiento.

Y señala, también, que el cuadro sinóptico permite:

- Establecer relaciones entre conceptos
- Desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías
- Organizar el pensamiento
- Facilitar comprensión de un tema.

Además apunta que el resumen permite:

- Desarrollar la comprensión de un texto
- Presentar un texto o una lección

- Concluir un tema
- Desarrollar la capacidad de síntesis.

Del Rfo (2009) comenta en su libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* que la lectura de comprensión como estrategia de aprendizaje se emplea para ubicar, definir y entender la idea central y los conceptos relacionados con el tema de estudio.

Los alumnos también comentaron en materias posteriores (aparte de taller de investigación) que utilizan más las estrategias de lectura de comprensión y resúmenes.

En la materia de taller de investigación I las estrategias de aprendizaje que se manejaron fueron: cuadro comparativo, cuadro sinóptico, matriz, mapa mental, taller y reportes. Al finalizar la materia comentaron que el utilizar dichas estrategias les apoyo a relacionar conceptos, a obtener aprendizaje significativo, a utilizar su creatividad y a convertir las limitaciones en oportunidades.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje para los alumnos, por tanto, es indispensable que los docentes de educación tecnológica se den a la tarea de conocer cuáles estrategias de aprendizaje les son útiles a los alumnos para que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan ser desplegadas en clase y con la firme convicción de que se obtendrán resultados favorables tanto para el docente como para el alumno.

## **Referencias Bibliográficas**

Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw-Hill.

- Del Rio, F. (2009). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para su aplicación en educación superior, un enfoque constructivo grupal*. Durango, Durango: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- González, D. y Castañeda, S. Maytorena, M. (2009). *Estrategias referidas al aprendizaje la instrucción y la evaluación*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México: Pearson.
- Muñoz López, Temístocles. (2009). *Los Sistemas Educativos. La educación y las organizaciones que educan*. Saltillo, Coahuila: Editorial de la Universidad Autónoma de Coahuila.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México: Pearson.

## LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES

Mario César Martínez Vázquez. Asesor Técnico Pedagógico de Educación Primaria adscrito a la Zona Escolar No. 104. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español. [mmartinez\\_70as@hotmail.com](mailto:mmartinez_70as@hotmail.com).

### RESUMEN

Este artículo trata de manera inductiva-deductiva, de dar a conocer lo que se entiende por Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa, a fin de establecer algunas de sus implicaciones que puedan coadyuvar a efectuarla. Entendiendo, que la integración educativa en México vive un proceso de transición que va desde la apropiación conceptual por quienes la viven hasta su concreción efectiva en las escuelas. Por tanto, la integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no se dará por decreto, es necesario un cambio de actitud y de cultura en el modo de responder hacia esta situación por parte de todos los actores involucrados en la realidad social y educativa, y un trabajo de todos como equipo interdisciplinario.

**Palabras Clave:** Integración educativa, Necesidad Educativa Especial, Inclusión, Barrera para el aprendizaje.

### ABSTRACT

This article deals with deductive inductive way to make known what is meant by Special Needs Education and Educational Integration, to establish some implications that may help to effect it. Understanding that the educational integration in México is going through a transition process that goes from the conceptual appropriation by those who live up to their effective realization in schools. Therefore, the educational integration of students with special educational needs will not by decree, requires a change in attitudes and culture in how to

respond to this situation by all the actors involved in social and educational reality, and all work as interdisciplinary team.

**Key words:** Educational integration, special educational needs, inclusion, barrier to learning.

## INTRODUCCIÓN

La integración educativa en México vive un proceso de transición, es decir, pasa por situaciones de apropiación conceptual por parte de quienes la vivencian hasta una falta de concreción procedimental efectiva en las escuelas debido a diferentes circunstancias.

Por una parte, los agentes implicados de manera directa como son los docentes, padres de familia y alumnos, la conciben como la simple incorporación de los alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial a las aulas regulares sin considerar que esto implica condiciones de mayor complejidad. Y por otra, la escuela regular como espacio físico, no está construida ni preparada para recibir a este tipo de alumnos por considerar que se encuentran fuera de lo “normal”, esto es, de la norma, de los cánones de enseñanza propios de una escuela estandarizada.

Igualmente, los docentes evidencian prácticas positivas y negativas sobre lo citado, que van desde la indiferencia hacia las personas con estas características hasta la interacción constante con los mismos, que sin embargo, manifiesta una clara disonancia entre su actuación y su discurso (Damm, s. f.).

Para entender lo anterior, en el presente artículo se tratará de dar a conocer lo que se entiende por Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa, a fin de establecer algunas de sus implicaciones que puedan coadyuvar a efectuarla.

## **Método**

El procedimiento seguido para elaborar el texto intenta un proceso de construcción teórica que inicia de modo inductivo, con elementos y supuestos epistemológicos referenciales propios para luego establecer definiciones teóricas de diferentes autores estudiosos del tema tratado de que a la luz del comentario, el contraste y el análisis de las aportaciones, apoyen en deducir de forma condensada un concepto propio y viceversa, de manera secuencial.

## **Entendiendo las Necesidades Educativas Especiales**

La construcción del concepto de Necesidades Educativas Especiales históricamente ha sido diverso y polisémico, debido a que se ha cimentado a partir de concepciones que tienen que ver con las definiciones que se tienen desde “anormalidad”, “deficiencia”, “excepcionalidad” hasta “discapacidad” o “minusvalía”, para referirse a personas con alguna deficiencia física o sensorial o con problemas de aprendizaje o de conducta.

Sin embargo, por su carácter peyorativo ha transitado en un continuum de una visión discriminatoria hasta una de mayor integración social. Así, circula desde la que la refiere como discapacidad hasta como Necesidad Educativa Especial.

En este contexto, ¿qué son las Necesidades Educativas Especiales? Ante un mundo complejo, lleno de diversidad que contempla diferencias y valora la heterogeneidad, se reconoce que todos, niñas o niños, tienen necesidades educativas diferentes, y que la escuela y el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, entre otras).

Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales. Entonces, se reconoce que todos los alumnos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de

aprendizaje distintos; por lo que se deja de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asume que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente (Secretaría de Educación Pública, 2002).

En México, se definió que un niño o una niña con Necesidades Educativas Especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2002).

De esta manera, las Necesidades Educativas Especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular.

En tal sentido, las Necesidades Educativas Especiales son las barreras para el aprendizaje, y constituyen los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo.

García et al. (2002) señalan que también las Necesidades Educativas Especiales tienen un origen interactivo con el medio, con el contexto –no son solamente una condición individual- ya que en su atención se toma en cuenta la realidad social y cultural en la cual se enmarca cada ambiente educativo, reconociendo la complejidad actual de los escenarios escolares y la necesidad de optar por una educación más abierta que reconozca que todos pueden aprender desde sus diferencias y su diversidad social. Además, que las Necesidades Educativas Especiales son relativas, es decir, no todos los niños con discapacidad tienen Necesidades Educativas Especiales ni todos niños sin discapacidad están libres de ellas. Igualmente, éstas pueden ser temporales o permanentes.

Ante esta perspectiva, se deben incluir estos alumnos en la escuela regular más que como fruto de una legislación sobre ello en el entorno educativo, primordialmente por un cambio de conciencia en la manera de concebirlos, es decir, como seres con igualdad de derechos y condiciones físicas y cognitivas similares o diferentes a las de cualquier sujeto social.

### **¿Qué es la Integración Educativa?**

Indica García et al. (2000), que es necesario buscar los medios apropiados que faciliten la integración satisfactoria de las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos.

Pero entonces, ¿qué se entiende por Integración Educativa? Se puede señalar, que la integración constituye un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades” (DGEE, 1991, 4, como se citó en García et al., 2000, p. 44).

La Integración Educativa puede entenderse de diferentes maneras desde la perspectiva que se la mire. Así, alcanza a concebirse como la atención y escolarización de niños de educación especial por la escuela regular; como la búsqueda de hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados; como la organización interna o el fortalecimiento de las escuelas, con el fin de que sean más activas y se conviertan en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación, lo cual implica buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños, tengan o no necesidades educativas

especiales; o, como el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños (García et al., 2000).

La Integración Educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (Secretaría de Educación Pública, 2002).

En concreto, es la posibilidad de que los niños con Necesidades Educativas Especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños, ofreciéndoles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada alumno puedan ser satisfechas; y, la importancia de que el niño y el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial siempre que sea necesario.

Por tanto, si se pretende que la acción del docente se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos, debe planificarse adecuadamente, es decir, que realmente contemple y atienda las necesidades de los alumnos y de los profesores y guíe el trabajo cotidiano de la enseñanza (García et al., 2000). Ello involucra, necesariamente, aunque parezca obvio, como se muestra en la tabla No. 1, el conocimiento cabal de los planes y programas de estudio vigentes, de la institución y de las características de los niños.

Tabla 1  
*Elementos para las adecuaciones curriculares*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
Planeación	- Conocimiento de los planes de estudio
	- Conocimiento de las características institucionales
	- Conocimiento de los alumnos
Evaluación	- De los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Fuente: García et al., 2000

En consecuencia, las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, esencialmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Éstas pueden realizarse, según el contexto, directamente al currículo o, a los elementos del currículo.

Igualmente, la evaluación del alumno, procura establecer las necesidades especiales y las correspondientes adaptaciones intentando realizar un juicio de valor que ha de sustentarse en una evaluación psicopedagógica amplia del alumno en interacción con el contexto escolar en el que se desarrolla y aprende.

De manera que en las adecuaciones curriculares hay que considerar al menos cuatro elementos que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Elementos de las adecuaciones curriculares*

<b>Evaluación psicopedagógica</b>	<b>Necesidades Educativas Especiales</b>	<b>Respuesta educativa</b>	<b>Seguimiento</b>
Evaluación del alumno en interacción con el contexto en el que se desarrolla y aprende para identificar sus necesidades educativas y fundamentar la respuesta educativa: - Nivel de desarrollo y de Competencia curricular del alumno. - Factores que facilitan su aprendizaje. - Contexto y respuesta educativa del aula y centro. - Contexto socio familiar.	Establecer las necesidades educativas individuales que se consideran especiales porque requieren para ser atendidas recursos y medidas de carácter extraordinario de forma temporal o permanente.	Decisiones relativas a: - Propuesta curricular - Modificaciones en el contexto educativo. - Provisión de ayudas personales, materiales y modalidad de apoyo. - Colaboración con la Familia.	Registro de los avances y revisión de las medidas adoptadas para introducir los ajustes necesarios.

Fuente: Blanco (s. f.)

## **Implicaciones**

Integrar al alumno con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular, indudablemente constituye un gran reto para el docente pues lo enfrenta ante

situaciones pedagógicas de las que tal vez no tenga formación. Además, porque como dice Damm (s. f.) sus representaciones, creencias y estereotipos que maneja influirán de forma determinante en su consecución y actuación pedagógica; sin embargo, son circunstancias inherentes a su práctica ya que todos los individuos -tengan o no tengan Necesidades Educativas Especiales- ofrecen aspectos y características diversas para construir conocimiento, por lo que requieren de oportunidades de aprendizaje distintas, lo cual cimienta la labor cotidiana del docente.

También, incluir a un niño con Necesidades Educativas Especiales es un suceso que ocupa a varias personas. Esta inclusión debe ser preocupación de un grupo comprometido y multidisciplinario.

Para fortalecer el proceso de Integración Educativa es necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Igualmente, la comunidad en general requiere información sobre las posibilidades que tienen los niños, las niñas y los jóvenes con Necesidades Educativas Especiales de ser integrados en las escuelas de educación regular. Por lo que debe estar sensibilizada, comprometida y contar con información precisa para participar de manera activa en el proceso de integración educativa a fin de que quede claro lo que le corresponde a cada uno en relación con esas personas (Secretaría de Educación Pública, 2002; Companioni, s. f.).

Para Blanco (s/f), implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por tanto, si en el currículum se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las

ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

Lo anterior exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad. Lo cual implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la Administración Educativa.

Continúa expresando Blanco (s.f.), que la respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro, e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma y toma de decisiones compartidas. La experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de la integración es que ésta sea debatida en profundidad y asumida por toda la comunidad educativa.

Según Pedraza y Acle (s.f.) otras de las razones para la integración educativa son, ofrecer un entorno que permita a las personas con discapacidad la adaptación al entorno, el contacto y la socialización con otras personas. Ya que cuando los niños con discapacidad participan en las actividades socioculturales propias de su edad y conviven desde la infancia con compañeros regulares, estos últimos desarrollarán habilidades de tolerancia ante la diferencia y la discapacidad. De esta forma, se busca que en las aulas integradoras se establezca un ambiente dónde se desarrollen lazos afectivos y de apoyo para los niños con discapacidad, punto de partida para crear un contexto social integrador.

Todo lo anterior implicaría necesariamente vencer las resistencias naturales que se dan por parte de los docentes y demás involucrados para ofrecer ambientes lo menos restrictivo posibles (Sáenz, s. f.).

En efecto, propiciar una educación inclusiva que se convierta en un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, que se entiende como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos y, que parte del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. Con lo se posibilitará que las escuelas atiendan a todos los niños y, en particular, a aquellos con Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 2009).

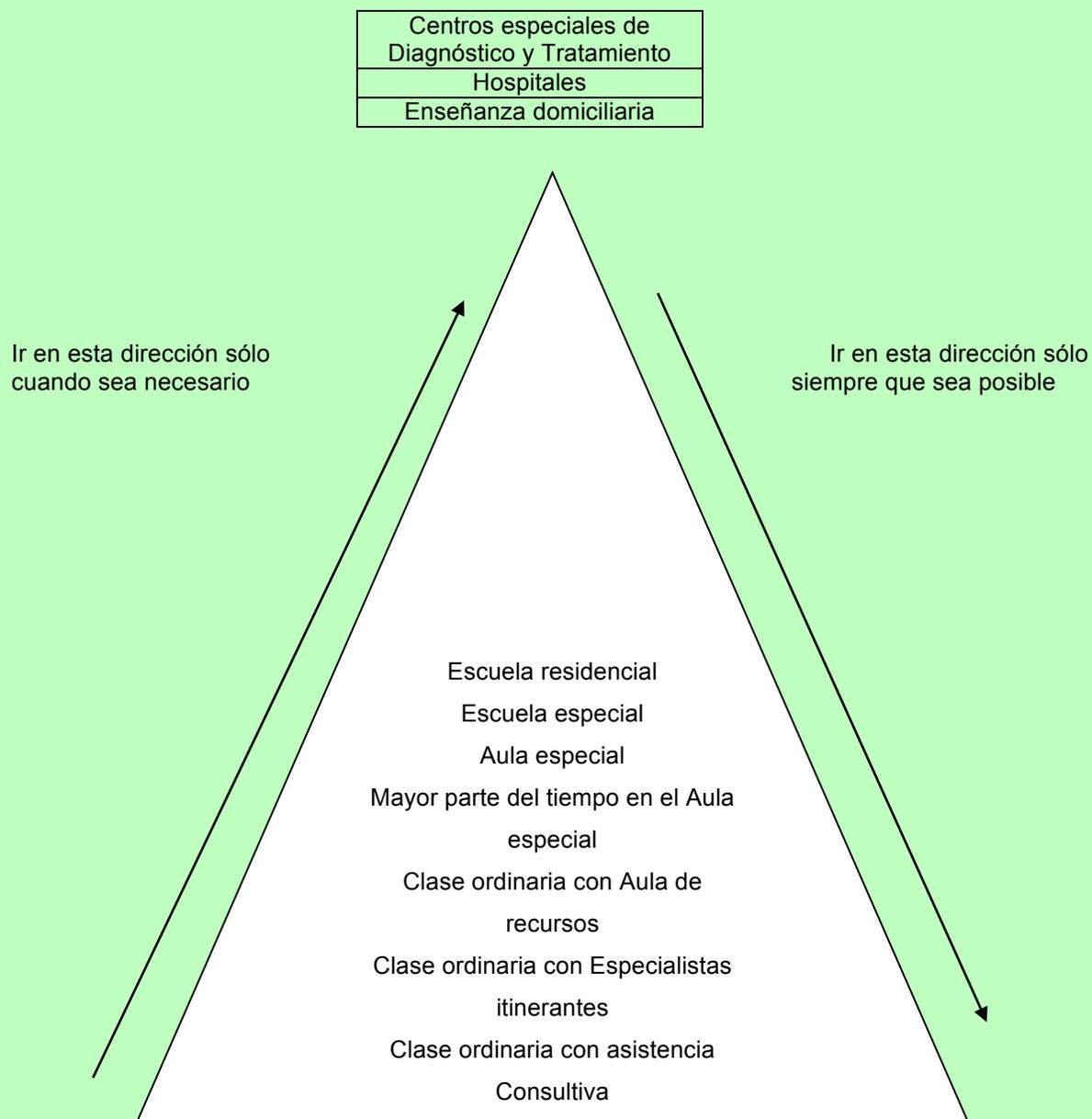
A este tenor, que se diera una nueva forma de evaluar, que utilizara diversos mecanismos e instrumentos de evaluación en diferentes momentos sobre el currículo nacional adaptado a las características de la pluralidad. Que respete la individualidad, las características y el ritmo de cada niño y a la vez considere de manera diferente la uniformidad del plan de estudios. Es decir, evalúe lo homogéneo y lo heterogéneo de la diversidad.

Muy importante es de igual forma, enfatizar el fomento a la posibilidad de que la diversidad de los niños aprenda en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños. Que compartan el mismo espacio y el mismo tipo de educación, lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Para ello, es necesario incrementar esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos en las escuelas regulares. Por lo que es necesario mencionar que existen diferentes niveles o modalidades de integración; dado que es un proceso gradual, existen los extremos: por un lado están las instituciones que de educación especial en la que los niños permanecen tiempo completo y que en ocasiones son segregados, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar. Un ejemplo de esos niveles es el sistema de cascada de Reynolds que se presenta en la Figura 1 (Monereo, 1985 como se citó en García et al., 2000).

Figura 1

Sistema en cascada de Reynolds  
ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES



Fuente: García, 2000

## Discusión y Conclusiones

Según las reflexiones anteriores se puede señalar que las Necesidades Educativas Especiales son las barreras o dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos en comparación con sus compañeros y que necesitan mayores o diversos apoyos que les permitan acceder de manera diferenciada a los contenidos homogéneos del currículo.

Asimismo, que la Integración Educativa involucra la inclusión efectiva de manera normalizada de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a la escuela y el aula regular a fin de que reciban apoyo integral para desarrollar todas sus potencialidades. Es decir, como señala García *et al.* (2000), en un ambiente menos restrictivo y con una inclusión plena, que logra que las escuelas regulares eduquen mejor a todos los niños en sus comunidades, puesto que se consideran el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de aceptación, construir una comunidad integradora y lograr la educación para todos (UNESCO, 2009).

Como indudablemente que la Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no se dará por decreto, es necesario un cambio en el modo de responder hacia esta situación por parte de todos los agentes involucrados en estas circunstancias presentes en la realidad social y educativa, y un trabajo de todos como equipo interdisciplinario. Así, como advierte Cuomo (1992, como se citó en García *et al.*, 2000), la inserción de un niño al escuela regular debe conducir como resultado de la reflexión de la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a la integración.

De manera particular, requiere una nueva actitud del docente que venza las resistencias y esté fundamentada en un cambio en sus representaciones y creencias que involucren un respeto a la pluralidad y a la diversidad.

Una actitud que sea propositiva y que permita la toma de decisiones en la que este inherentemente involucrada la capacitación, la formación, el diálogo y la

comunicación entre todo el conjunto de apoyo interdisciplinario para conformar redes colaborativas que constituyan un nuevo imaginario colectivo que fomente una actitud positiva, prospectiva y contextual de todos ante la variedad de características físicas, fisiológicas, psicológicas, sociales y culturales de todo ser humano.

Como producto de la capacitación y la actualización sobre el tema, habrá que dar cuenta de una nueva forma de planificación que involucre los ajustes físicos de los centros escolares y las adaptaciones curriculares y evaluativas ante la heterogeneidad que permitan la adaptación y concreción de la evaluación de la homogeneidad.

### **Referencias Bibliográficas**

Blanco, R. (s. f.). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología. En línea:

[www.inclusioneducativa.cl](http://www.inclusioneducativa.cl)

Companioni, O. (s. f.). La inclusión de niños con necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad. Consultado el día 20 de Junio de 2014 en *monografías.com*

Damm, X. (s. f). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. pp. 25-35.

*Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009). Francia: UNESCO  
García, I., Escalante I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A. & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP.

Mendoza, M. del R. (2008, Octubre). La Integración Educativa una mirada desde la práctica docente. Culiacán, Sinaloa.

Pedraza, H. & Acle Tomasini, G. (s. f.). La Integración Educativa ¿Es una realidad para los niños con Discapacidad Intelectual?

*Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.* (2002). México: Secretaría de Educación Pública.

Sáenz, O. (s. f.). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. Universidad de Granada.

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA ASIGNATURA DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL AVANZADO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL

José Antonio Martínez López. [jantoniomtzi@yahoo.com](mailto:jantoniomtzi@yahoo.com) Rocío Margarita López Torres.  
Instituto Tecnológico de Durango. [rmlt74@hotmail.com](mailto:rmlt74@hotmail.com) Fernando Rodríguez Carrillo. Red  
Durango de Investigadores Educativos, A. C. [emsadjagustincastro@hotmail.com](mailto:emsadjagustincastro@hotmail.com)

## RESUMEN

El diseño de una planeación del curso aplicando estrategias didácticas constituye un gran reto en la actividad docente desarrollada, la presente investigación utiliza estrategias didácticas las cuales comprenden actividades de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, esta propuesta utilizada para el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura de Análisis Estructural Avanzado, actividades preparatorias, diseño y elaboración de material de aprendizaje, actividades de aprendizaje, actividades remediales y actividades de evaluación para determinar el nivel de competencia adquirido por el estudiante; las actividades de aprendizaje sugeridas se realizan en equipos de tres integrantes para propiciar el conflicto cognitivo en los temas de las unidades de aprendizaje buscando que el aprendizaje sea significativo y en consecuencia la transferencia del conocimiento se de en forma adecuada en la resolución de problemas reales relacionados con la carrera de Ingeniería Civil.

**Palabras claves:** Estrategias didácticas, estilos de aprendizaje, conflicto cognitivo.

## ABSTRACT

Designing a course planning teaching strategies implemented is a major challenge in teaching developed, this research uses teaching strategies which include learning activities based on problem solving and learning styles of students, this

proposal used for the development of the specific competencies of the subject of preparatory activities Advanced Structural Analysis, design and development of learning materials, learning activities, remedial activities and assessment activities to determine the level of competence acquired by the student; suggested learning activities are carried out in teams of three members to encourage cognitive conflict in the areas of learning units looking to make learning meaningful and therefore the transfer of knowledge adequately in solving real problems the career of Civil Engineering.

**Keywords:** Teaching strategies, learning styles, cognitive conflict

## ANTECEDENTES

La carrera de Ingeniería Civil en el Tecnológico Nacional de México (DGEST), ha sufrido cambios substanciales en el diseño curricular desde el 2007 con la implementación del modelo educativo basado en un enfoque por competencias profesionales hasta nuestros días, es importante mencionar que estos cambios se dan a partir de la actividad de la enseñanza basada en un modelo conductista en el cuál el aprendizaje se presenta cuando la conducta opera en el ambiente para generar consecuencias (Primero G., 2003); es importante señalar que bajo este modelo la mayoría de los docentes que actualmente laboramos en el SNIT nos formamos y el modelo educativo en su momento fue adecuado, sin embargo, los cambios que ha sufrido la sociedad tienen que impactar en los modelos educativos actuales, pasando de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje, en el caso de Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos el modelo educativo actual inicia con el Modelo Educativo del Siglo XXI el cual surge en el 2005 sufriendo algunas adecuaciones a partir del 2007 con un Enfoque Basado en Competencias Profesionales hasta la fecha, sin embargo, estos cambios no se han reflejado en su totalidad debido a la falta de actualización docente con este enfoque.

Actualmente los cambios que se están dando a nivel nacional como es la aprobación de las leyes secundarias de la reforma energética obliga a que el ingeniero civil desarrolle competencias específicas o emergentes en el Diseño Curricular y en consecuencia se incluyan en los programas de estudio de las asignaturas de Análisis Estructural Avanzado y Diseño.

### **Diagnóstico de la Asignatura de Análisis Estructural Avanzado**

La asignatura está formada por cuatro temas, en el tema 1 se plantea el método de distribución de momento para el análisis de vigas continuas sometidas a diversas condiciones de servicio.

El tema 2 desarrolla y aplica el método de flexibilidades en su planteamiento tradicional para resolver vigas, marcos y armaduras estáticamente indeterminadas.

En el tema 3 se aplica el método de las rigideces en vigas, marcos y armaduras sometidas a diversas combinaciones de carga.

Por último en el tema 4 se utiliza software profesional existente en el mercado para el análisis y diseño estructural.

### **Diagnóstico del problema**

Esta investigación se realizó a un grupo de 33 estudiantes, de acuerdo a un diagnóstico realizado, se encontraron las siguientes dificultades en el aprendizaje de los temas en general.

Variable observada	Comentario
Bases deficientes en la solución de problemas en forma simbólica	El estudiante está acostumbrado a resolver problemas con números, es importante que el desarrollo de los temas en donde se resuelvan problemas se realice en forma simbólica para que el estudiante desarrolle algunas competencias genéricas como la capacidad de análisis, una recomendación es diseñar los problemas de menor a mayor grado de dificultad.
Motivación por aprender la asignatura	Esta variable quizá es la más importante para tener éxito en la estrategia ya que si el conocimiento no le es significativo no va a encontrar su aplicación inmediata. En este punto el docente tiene que propiciar actividades que involucren al estudiante en forma directa al aprendizaje de los temas además de concientizarlo en su papel que tiene ante la sociedad.
Estilos de aprendizaje	Se tienen que diseñar las actividades de aprendizaje en estilos multimodales auxiliándose de las tecnologías de información, videos, tutoriales, e-learning y otros.
Evaluación por competencias	Este punto es básico para medir el nivel de competencia adquirido, para esto se sugiere que el número de estudiantes sea de 20, para que la evaluación sea más real y se le dé más atención al estudiante ya que en grupos numerosos los resultados no son tan reales debido a que las actividades de aprendizaje son numerosas.

Para el diseño del material de aprendizaje se apoyó en los resultados del cuestionario Honey-Alonso (CHAEA), el cual es utilizado para investigar el perfil de aprendizaje en forma numérica y gráfica, esta información permite conocer como recibe mejor la información el estudiante para su organización y procesamiento (Alonso C., Gallego, D. y Honey, P. 1999), el cuestionario se encuentra disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>

El modelo comprende cuatro estilos de aprendizaje:

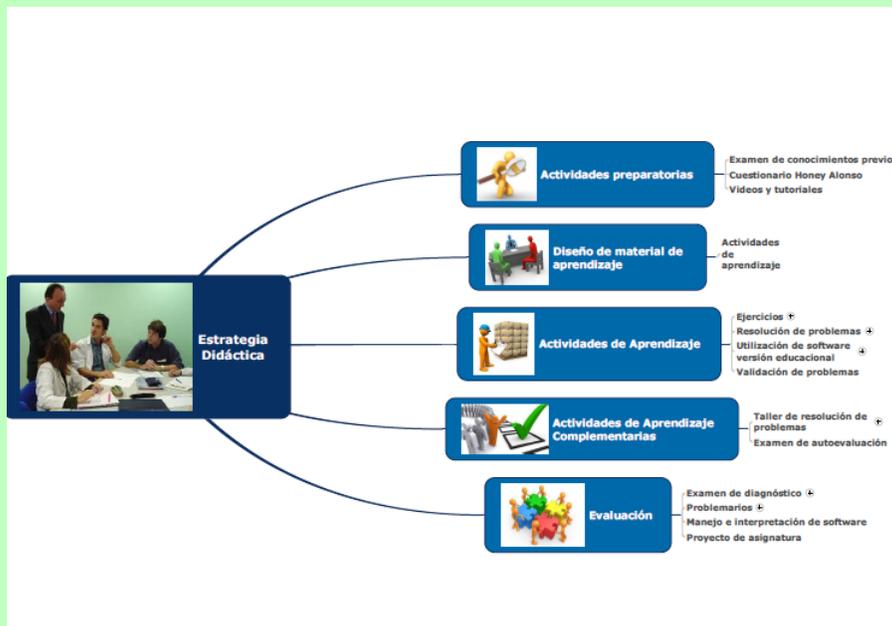
1. Vivir la experiencia: Estilo activo
2. Reflexión: Estilo reflexivo
3. Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo teórico
4. Aplicación: Estilo pragmático.

Los resultados obtenidos en el grupo son los siguientes:

Estilo de aprendizaje	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0%	6%	44%	15%	32%
Reflexivo	18%	24%	44%	12%	6%
Teórico	0%	12%	56%	29%	3%
Pragmático	3%	9%	47%	29%	12%

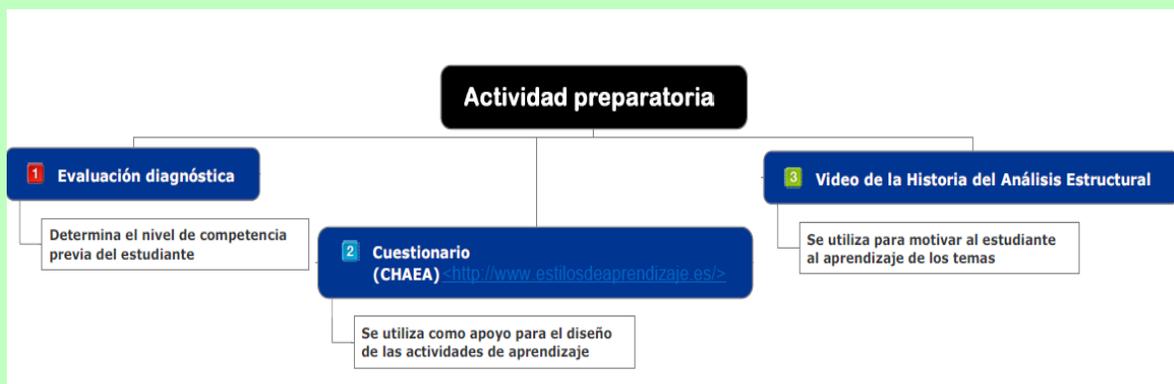
Como es complejo el proceso de aprendizaje del estudiante, se busca que en el diseño de estrategias didácticas se incluyan aspectos relacionados con la motivación, información y orientación para la realización de sus aprendizajes (Graells, Pere Márquez, 2001); con esto es posible que el estudiante desarrolle las competencias genéricas y específicas de la asignatura y en consecuencia pueda transferir el conocimiento en la resolución de problemas reales relacionados con su contexto.

El siguiente esquema presente la estrategia didáctica para el desarrollo de un tema en general de la asignatura:



En forma más detallada se presenta los esquemas de la estrategia didáctica para el tema 1 “Método de distribución de momentos aplicado en vigas continuas con diversas condiciones de carga y apoyos”.

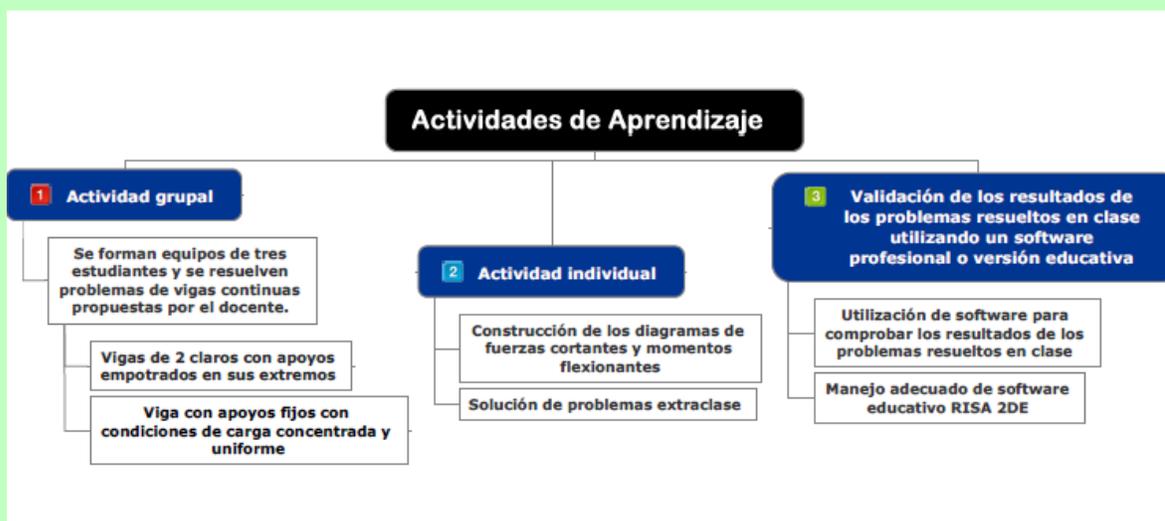
La **secuencia de las etapas de la estrategia didáctica** se realiza siguiendo el orden de los diagramas de bloques mostrados iniciando con el esquema 1 en cual presenta actividades preparatorias.



Esquema 1 Actividades preparatorias

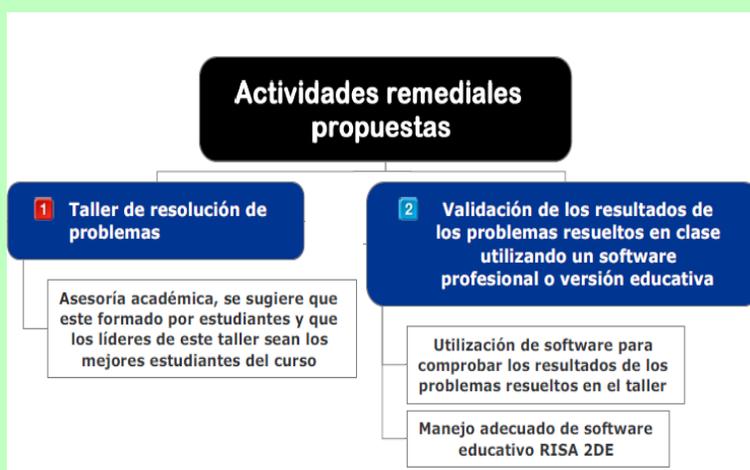
Con los resultados de las actividades preparatorias se realiza el diseño de los materiales didácticos que serán de apoyo para el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura, el esquema 2 presenta estas

actividades de aprendizaje las cuales se basan en la resolución de problemas y su aplicación se realiza a través de equipos de trabajo formados por tres integrantes para posteriormente trabajar en forma individual y validar los resultados utilizando el software RISA 2DE.



Esquema 2 Actividades de aprendizaje

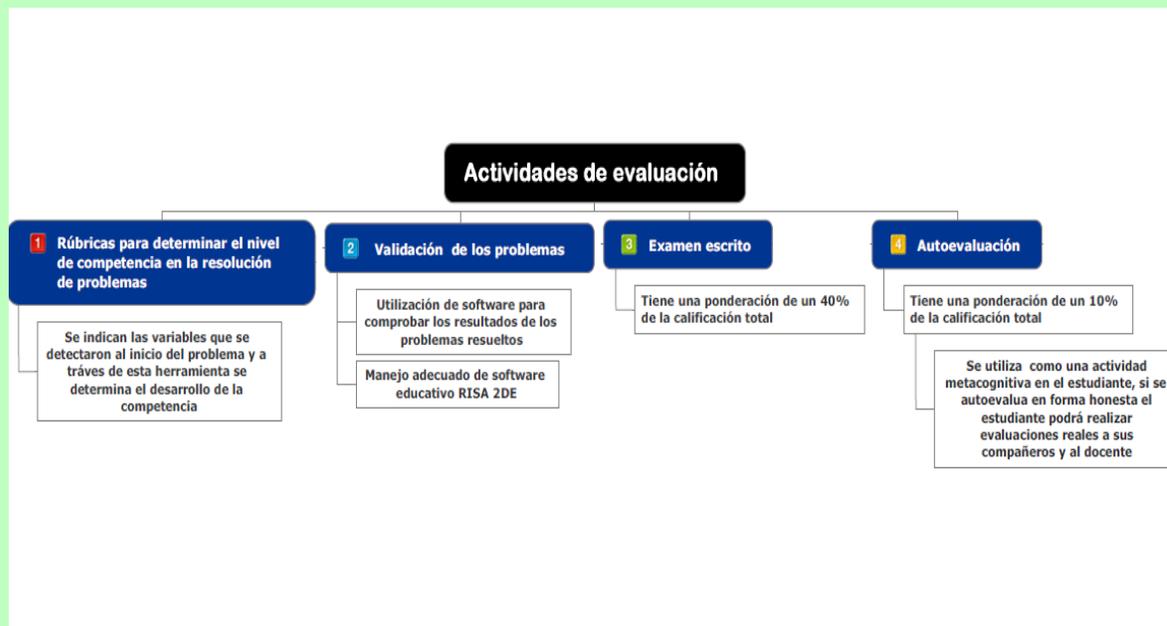
De acuerdo a lo observado por el docente se procede a implementar una serie de actividades remediales que permitan al estudiante fortalecer sus debilidades, siendo estas actividades las que se indican en el esquema 3.



Esquema 3 Actividades remediales

Por último se proponen las actividades de evaluación (esquema 4).

Este conjunto de actividades tiene como objetivo medir el nivel de competencia alcanzado por el estudiante.



### Observaciones de la aplicación de la estrategia didáctica

Cuando se aplicó la estrategia didáctica, los estudiantes mostraron mayor interés en el aprendizaje de los temas debido a que encontraron la aplicación y la utilidad de dominar estos métodos, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación como una herramienta en el aprendizaje electrónico a través de tutoriales fue un gran apoyo para el estudiante.

### Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos al implementar esta estrategia didáctica, se reflejaron en un mayor interés del estudiante por aprender los temas de la asignatura, el utilizar software educativo para validar los resultados de los problemas resueltos en el

aula y extraclase motivaron al estudiante a aprender software más especializado en el diseño estructural encontrando una herramienta muy útil en asignaturas posteriores en donde se realizan proyectos estructurales como son las asignaturas de Diseño de elementos de concreto reforzado, Diseño de elementos de acero y Diseño de cimentaciones, el aplicar esta estrategia didáctica a la enseñanza del Análisis Estructural Avanzado representó cambiar de un modelo tradicional de enseñanza expositiva al uso de las tecnologías de información dando lugar a un modelo más dinámico y entretenido.

El desarrollo de la competencia específica de la asignatura “Resolver sistemas estructurales estáticamente indeterminados en el plano, aplicando los métodos de distribución de momentos, flexibilidades y rigideces”, en su mayoría tuvo un nivel aceptable, reduciendo considerablemente el índice de reprobación el cual pasó de un 35% en la enseñanza tradicional a un 10% con la utilización de la estrategia didáctica.

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. En: Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero. España.
- Graells Pere Márquez (2001). *Didáctica: Los procesos de enseñanza y aprendizaje. Motivación*. Revista “*Procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Martínez López, J. (1997). *Influencia de la materia de Resistencia de Materiales en la Enseñanza del Análisis Estructural*. XXV Conferencia Nacional de Ingeniería, León, Gto.
- Primero, G. (2003). *Características fundamentales del pensamiento de Skinner* [En línea]. En: Desarrollo de tesis. Materiales del Curso de la MCEC, SIVED (2005). México.

# INTERNACIONALIZACIÓN O TRANSNACIONALIZACIÓN: ¿EN DÓNDE SE UBICA EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN VÍA INTERNET?<sup>1</sup>

**Dr. Jaime García Sánchez.** [egruen59@hotmail.com](mailto:egruen59@hotmail.com). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET).

**Dra. Patricia Jáuregui Arias.** [ariaspaty@yahoo.com.mx](mailto:ariaspaty@yahoo.com.mx). Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG).

## RESUMEN

Una de las ideas persistentes hoy en día es que la educación, en teoría y cuando menos dentro del nivel superior, debe de estar a la “altura de las circunstancias” impuestas por la dinámica global y en particular acorde con las políticas educativas derivadas de un modelo económico y político fuertemente concentrador de la riqueza y por lo tanto sumamente excluyente: el neoliberalismo. Dichas circunstancias derivan, dentro de muchas otras más y de toda índole, en buscar denodadamente la internacionalización de las carreras y, por ende, de los planes de estudio. Estos sucesos tienen que ver con eventos que se desprenden de las complejidades propias de la globalización y la denominada “sociedad del conocimiento”, así como de todos los factores que en ella intervienen. En tal sentido, dentro de los “nuevos” requerimientos, ficticios o reales es que la nueva educación, cuando menos la de orden superior, y el profesionista resultante de la misma, tenga una visión y una actuación correspondiente a una cosmovisión global. Luego entonces, una de las obligaciones e imperativos es, reiteramos que en teoría, la obtención de una perspectiva global o internacional.

---

<sup>1</sup> Los contenidos del presente documento forman parte muy pequeña del análisis teórico que fundamenta la investigación que, en forma de libro, está siendo desarrollado por los autores, denominado: “**Mercantilización y transnacionalización de la educación superior vía Internet en México: el papel de los proveedores externos**”. Consideramos el presente trabajo solamente como un pequeño acercamiento teórico a una parte de un problema sumamente amplio, poco abordado y en expansión.

**Palabras clave:** Educación presencial y virtual; Internacionalización; Transnacionalización; Mercantilización.

### **ABSTRACT**

One of the persistent thoughts today is that education, in theory and at least into university level, must be to "rise to the circumstances" imposed by the global dynamics and in particular in accordance with the educational policies derived from a strong economic and political hub of wealth and hence extremely exclusive model: neoliberalism. Such circumstances arise within many others and of all kinds, to seek earnestly the internationalization of racing and therefore the curriculum. These events are related to events arising from the complexities of globalization and the so-called "knowledge society", as well as all the factors involved therein. In this regard, within the "new" requirements, fictitious or real it is that the new education, at least the higher order, and the practitioner resulting therefrom, have a vision and an action corresponding to a global worldview. Thereupon, one of the obligations and constraints is, we reiterate that in theory, obtaining a global or international perspective.

**Keywords:** face-to-face and virtual education, Internationalization, Transnationalisation, Commercialization.

### **PRESENTACIÓN**

Los contenidos del presente documento forman parte del análisis teórico que fundamenta a la investigación que, en forma de libro, está siendo desarrollado por los autores, denominado: "Mercantilización y transnacionalización de la educación superior vía Internet en México: el papel de los proveedores externos". Consideramos el presente trabajo solamente como un muy breve acercamiento teórico a una parte de un problema que es muy actual pues se encuentra en plena fase de desarrollo y que, de igual manera, es bastante mayúsculo y complejo,

aparte de que aún no se ha conformado un corpus teórico apto para generar explicaciones más exactas sobre el mismo pues dada su relativa novedad es que existen pocos estudios al respecto, cuando menos en México.

## **LA CUESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA**

La internacionalización como conjetura, supone, cuando menos en teoría, el enriquecimiento de la visión del estudiante no solamente en el ámbito académico y profesional sino también personal al lograr interactuar con otros sujetos y sistemas educativos inherentes a una cultura o una nación distinta a la de origen. Bajo tal tesitura, se presupone que dicha acción permite no solamente mejorar y enriquecer, con base en la convivencia y relación con otros sujetos procedentes de sociedades e instituciones educativas distintas, su formación profesional.

Este evento, cuando menos en lo discursivo, presume que el conocimiento, y convivencia, dentro de una cultura distinta a la de origen, hacen florecer y acrecentar una visión más global del entorno del profesionista en ciernes. Visto en perspectiva, este planteamiento tiene visos de resultar cierto y racional en un mundo completamente globalizado. Por tal motivo, muchas instituciones educativas han iniciado por establecer convenios de colaboración e intercambio con otras instituciones similares ubicadas en países diversos. Tales arreglos incluyen acciones como las siguientes:

- Intercambio estudiantil: un estudiante puede ser aceptado en una institución extranjera para iniciar o concluir sus estudios teniendo, en la mayoría de los casos, la posibilidad de una “doble titulación”, es decir el reconocimiento de sus estudios por dos instituciones diferentes ubicadas en un espacio geográfico y cultural distinto.
- Intercambio docente: la planta docente o algunos de sus miembros puede, mediante permuta, trasladarse de una a otra institución para la impartición de

cátedra, investigación y vinculación en circunstancias de igualdad con sus pares académicos con el fin de aumentar su experiencia educativa y cultural.

- La colaboración para el establecimiento de redes académicas con el fin de favorecer las áreas de investigación, desarrollo y edición de revistas o textos científicos de manera conjunta.
- La generación de asociaciones, agrupamientos o “consorcios” institucionales en función de fines comunes.

En perspectiva, parece ser que tales situaciones no son contrarias al espíritu académico “clásico”, pese a lo anterior, es pertinente aclarar que sí rompen con el estatus “normal” de una institución y abren la puerta a otras posibilidades que no se ubican dentro de los planes originales.

En general, lo antepuesto se conoce como “internacionalización de la educación”. La internacionalización, vista de dicha manera, privilegia los eventos académicos de forma tal que, bajo dichas circunstancias, no se puede considerar como un hecho negativo o nocivo para cuanto acontece en el fenómeno educativo. Sin embargo, este proceso tiene puntos de convergencia con otra dinámica muy contraria a su esencia: la transnacionalización. Este fenómeno implica la tendencia a la privatización y la prevalencia del mercado por cuanto acontece en el ámbito educativo, por lo que son eventos si bien contrapuestos, contrariamente e íntimamente complementarios.

## **LA TRANSNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Lejos de los esquemas clásicos seguidos por la educación privada, la educación transnacional puede ser proveída tanto por instituciones que guardan un carácter público en su lugar de origen, como por aquellas de tipo privado o bien, en un momento dado, por consultorías. En general, podemos afirmar que su característica fundamental es la búsqueda de ganancias económicas.

En términos ordinarios, este tipo de educación se manifiesta en las siguientes formas de operación:

1. Organizaciones educativas extranjeras que abren una filial en un país distinto al de origen.
2. Organizaciones extranjeras que se asocian con una Institución u organización local mediante una *joint venture* (asociación conjunta) para la impartición de servicios educativos.
3. Organizaciones extranjeras que “compran” o “adquieren” organizaciones educativas locales con el fin de monopolizar los servicios educativos y crear consorcios de carácter nacional, multiregional o mundial.
4. Organizaciones, públicas o privadas extranjeras que, sin abandonar o desplazarse de su ámbito territorial nacional, promueven en el mercado sus programas educativos vía Internet.
5. Organizaciones privadas extranjeras que sin tener un referente material, instalaciones o infraestructura física y humana, promueven programas vía Internet, siendo ellas mismas organizaciones totalmente virtuales.

El primer caso (organizaciones que abren filiales en el extranjero), es una situación que se ha venido generalizando con la expansión cada vez más continua del capital financiero. Al igual que el mismo capital, los servicios se han venido transnacionalizando. En este sentido, la educación no está externa de ser envuelta por dicho fenómeno. Las instituciones educativas más poderosas, en términos económicos y no necesariamente en los ámbitos académicos, tienden a expandirse en espacios territoriales, de forma tal que terminan siendo verdaderos consorcios educativos a nivel mundial. De esta manera, reproducen las formas de operación de las grandes multinacionales, pero dentro de la esfera educativa y cultural.

Una de las acciones cada vez más recurrentes es la existencia de organizaciones extranjeras que se asocian con una Institución u organización local mediante una *joint venture* (asociación conjunta) para la impartición de servicios

educativos. Ello lleva, tarde o temprano, no sólo a la pérdida de la identidad propia de la institución local. También, a la larga y por obvias razones, desemboca en la absorción de una institución por otra. Esta es una forma diferente, distinta a la antes descrita de cómo se inician y conforman los consorcios educativos que, tarde o temprano, terminan acaparando y dominando un mercado educativo en plena expansión.

Podemos decir que en una alianza estratégica, las empresas cooperan por una necesidad mutua y comparten los riesgos a fin de alcanzar un objetivo común. Las alianzas estratégicas permiten acceder a mucho más recursos de los que puede poseer o adquirir una sola empresa. Este proceso puede ampliar considerablemente su capacidad para crear nuevos productos, reducir costes, incorporar nuevas tecnologías, penetrar en otros mercados, desplazar a los competidores, alcanzar la dimensión necesaria para sobrevivir en un mercado mundial, y generar dinero para invertir en tareas esenciales (Lewis, 1993, p. 23).

Cuando las leyes de inversión extranjera de un país lo permiten, la compra directa de organizaciones educativas locales con el fin de monopolizar los servicios educativos y crear consorcios de carácter nacional, multiregional o mundial resulta ser una de las operaciones más socorridas. Ello admite expandir al consorcio, aumentar su población cautiva, así como sus ganancias económicas. Se debe tener presente que, en todos los casos, no importando la operación que se realice en función de la privatización y mercantilización de lo educativo, invariablemente y particularmente la educación vía Internet termina siendo una formación “vacía” dado que no va asociada a la investigación, la difusión de la cultura o la generación de conocimiento nuevo.

Bajo este esquema de operación, comprendido en el punto tres antes enunciado, en México, el ejemplo más clásico está representado por las acciones del consorcio “*Laureate University*” quien adquirió la Universidad del Valle de México y más recientemente las organizaciones privadas denominadas

Universidades Tecnológicas de México (UNITEC). Es importante aclarar que con anterioridad Roberto Rodríguez Gómez (2010), se había ocupado de éste fenómeno al afirmar que: “Uno de los participantes más activos en el contexto de la educación superior transnacional es el consorcio Sylvan. En su origen, la firma estaba dedicada al diseño de servicios de capacitación, entrenamiento y educación formal mediante contratos con instituciones y empresas (*Sylvan Education Solutions*)” (Rodríguez, 2010, p. 8). Sylvan cambió, posteriormente a su denominación actual: *Laureate University*.

Ante eventos como éste, Se debe tener presente tal como lo explicita Karina Avilés (2005), que en algunos países como México, las regulaciones a esa “enseñanza” transfronteriza privada – sin calidad que se vende en Internet- son laxas. De igual manera, Sylvie Didou (2005), define que la legislación en materia de regulación de la educación superior deja amplios espacios de discrecionalidad y/o de no imposición. Por su parte, José Galán (2006), considera que la transnacionalización de la educación superior en México es un hecho, aunque se desconoce su grado de penetración debido a la existencia de lagunas legales y la permisividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por otra parte, existen otras dos formas mediante las cuales se mercantiliza y se privatiza la educación, mismas que trataremos a continuación. De hecho, tales esquemas, por la problemática que aborda el presente trabajo, son las que más nos interesan. La primera de ellas tiene que ver con las organizaciones, públicas o privadas extranjeras, que sin abandonar o desplazarse de su ámbito territorial nacional promueven en el mercado, vía Internet, sus programas educativos.

Esta forma de operación pone en tela de juicio la llamada internacionalización de la educación dado que, por donde se mire, representa una competencia para las instituciones educativas locales. Una competencia completamente “desleal” puesto que no aporta nada en beneficio del país receptor

y generalmente sólo acarrea problemas a los estudiantes que se atreven a “comprar” sus servicios.

Los problemas inician desde el momento en que las respectivas legislaciones de los países afectados que, en la mayoría de los casos, no reconocen la validez de tales estudios. En la mejor de las situaciones, puede existir cierto nivel de convalidación de materias o asignaturas. De cualquier forma, el egresado perderá tiempo y dinero en un difícil y tortuoso camino por el reconocimiento de asignaturas, títulos o grados. Se debe tener en cuenta que en diversos países se ha iniciado el establecimiento de leyes proteccionistas para tratar de evitar una ola que parece irreversible y que en muchos de los eventos raya en el fraude y la venta de títulos.

En tal sentido, Juan Antonio García Rocha (2005), plantea el hecho de la casi inexistencia de regulaciones o reglamentaciones en los países latinoamericanos, de hecho, solamente expone la existencia de leyes reglamentarias en la Argentina y el Brasil, mismas que surgieron a partir de una verdadera “invasión” de programas “educativos” transnacionales. De igual manera, expone la debilidad, por cuanto respecta dentro de la legislación mexicana que a partir de la firma del tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y el Canadá, muchas de las facultades de la SEP se transfirieron a Secretarías tales como Hacienda, Economía o Relaciones Exteriores.

Luego entonces, y como ejemplo, exponemos el caso de la Resolución 1717 promulgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, emitida el 29 de diciembre de 2004, en cuyo artículo 4º dice al calce: “En ningún caso el reconocimiento oficial y la validez nacional otorgados hasta el presente o que se otorguen en el futuro a un título que prevea su desarrollo mediante la modalidad presencial implicará el reconocimiento y validez del mismo si la carrera se cursara mediante la modalidad a distancia. A este efecto deberá tramitarse el correspondiente reconocimiento oficial y consecuente validez nacional, no pudiendo iniciarse actividades académicas antes de la obtención de

dicho reconocimiento oficial” (Resolución 1717 promulgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, 2004, p. 3).

Tal postura radical surge no sólo de la invasión desmedida y sin control de la educación transnacional, sino del hecho de que muchas, si no la mayoría de tales organizaciones, de una manera descargada hacen a un lado las leyes nacionales y dicen acogerse al pacto internacional de la Haya.

Una versión de lo anterior (el último punto de nuestro listado), más radical y comercial, tiene que ver con aquellas organizaciones privadas extranjeras que sin tener un referente material, instalaciones o infraestructura física y humana, promueven programas vía Internet, siendo ellas mismas estructuras totalmente virtuales. Se promueven mediante sitios donde, en teoría, exponen sus instalaciones físicas y su cuerpo docente a pesar de que ello en la práctica no existe.

Cuando en su momento, sea por denuncias ciudadanas de los afectados o porque los gobiernos locales se dan cuenta del fraude que se está cometiendo, tales organizaciones se cambian de localidad y vuelven a promover “sus servicios”. Ello en el mejor de los casos en una “organización” medianamente estructurada. El caso más patético se ubica en la venta directa de títulos y certificados educativos que, por lo general, se promueve vía correo electrónico. De esta manera, la educación como bien afirma Gilles Lipovestky (2010), ya de por sí desacralizada termina siendo una vulgar mercancía.

Otra vía por la que corre la privatización y mercantilización de la educación (no descrita en el listado antepuesto), es la utilización comercial, vía publicidad, de los espacios tanto escolares como virtuales. Las firmas comerciales, principalmente en el orden alimenticio, ropa, calzado y entretenimiento, han comenzado a hacer un *mall* (centro comercial) del espacio educativo. Con el gancho de los apoyos económicos o en especie, han convencido a los “nuevos administradores” escolares para ocupar y copar literalmente, la topología

educativa. De esta manera, generan espacios y audiencias cautivas para sus productos.

Es importante considerar que tal evento no es poco significativo, sobre todo si se piensa en la cantidad de personas que acceden a un sitio de Internet o que pueblan una o varias instituciones de corte presencial:

Basta ver algunas universidades en Estados Unidos y Canadá cuyos patios centrales se asemejan a un *mall* comercial lleno de establecimientos con las franquicias de grandes transnacionales (*Microsoft, McDonald's, ScotiaBank, etc.*) permite entender que si la vida escolar es vista con ojos emprendedores y desde la perspectiva de la venta de servicios, viene a ser uno de los campos más prolíficos y estratégicos (Aboites, 2007, p. 29).

La publicidad en espacios restringidos y con gran audiencia resulta ser un privilegio para las grandes firmas. Más aún, se pueden documentar el establecimiento de franquicias tales como *McDonald's*, cadenas de pizzerías o ropa de marca dentro de los propios espacios escolares, especialmente en los Estados Unidos, aunque no exclusivamente, sólo por poner un ejemplo, lo que conlleva a la expropiación de un espacio dedicado al orden educativo y transformado en un centro comercial.

Dentro de todos los meandros que confluyen en la mercantilización de lo educativo, se incluye la promoción de firmas comerciales vía “apoyos” tales como cuadernos, útiles escolares o ropa deportiva que implícitamente traen impresa la “marca”, de forma tal que el usuario se vuelve un promotor involuntario de la misma, pues la porta y la exhibe ante diversas audiencias y espacios sociales. Ello resulta ser una publicidad gratuita para las firmas, mismas que con una poca inversión reclutan un ejército de publicistas a su favor:

Una tendencia más engañosa ligada a esta entrada de los intereses del mercado en la enseñanza es el desarrollo impresionante del “*marketing* escolar”, en este sentido hay seis formas de comercialización de la enseñanza:

- a) La “*esponsorización*” de programas o actividades escolares, esto va desde la carnicería del pueblo, para pequeñas fiestas, hasta compañías de talla mundial, para grandes eventos.
- b) Los acuerdos de exclusividad para la provisión de ciertos productos en los centros. En tal sentido, *Coca-Cola Company* es el campeón en todas las categorías con sus máquinas distribuidoras de bebidas.
- c) Los programas de “motivación”; ciertas acciones comerciales cuyo objetivo es fomentar el consumo de una marca con el pretexto de apoyar a los centros. *Pizza Hut* ha regalado, en 53.000 escuelas americanas, bonos de comidas gratuitas a los alumnos con especiales méritos en el campo de la lectura. *Coca-Cola* en varios países ha regalado ordenadores a los centros que consumen buenos hectolitros de sus productos. Aquí también entramos en el ámbito de lo que los anglosajones llaman *cause-related marketing*: se financia una “buena causa” con el fin de mejorar la imagen de la marca ante la opinión pública.
- d) La apropiación del espacio. Esta forma comprende el alquiler de espacios publicitarios en las paredes (exteriores o interiores) de los centros educativos.
- e) La *esponsorización* del material educativo: Nestlé enseña a los alumnos lo que es un desayuno “sano”, Colgate les educa para que se cepillen bien los dientes.

El *marketing* electrónico: los centros escolares deben garantizar también que su alumnado constituirá una “audiencia cautiva”. La sociedad americana *Zapme Corporation* propone actualmente a los centros escolares la dotación de ordenadores y de conexiones de alta velocidad a Internet (Hirtt, 2003, pp. 13-14).

Otra acción privatizadora y comercializadora tiene que ver con el franquiciamiento de “firmas escolares”, de tecnologías educativas y la promoción de editoriales mediante libros y revistas. Las grandes firmas económicas se han dado cuenta de la importancia de un mercado como el educativo. En tal sentido, han comenzado a crear “consorcios” educativos que compran establecimientos

previamente acreditados y venden sus “productos educativos” como paquetes para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, una de las tendencias actuales en el ámbito educativo privatizado o privatizador es la generación de asociaciones, internas o externas, que terminan en consorcios donde, entre otras cosas, confluyen la televisión, las editoriales; sean periódicos, revistas o libros, el cine y en menor medida, en Internet. De esta forma, tal y como lo plantea David Brooks:

Una de éstas es la *Washington Post Co*, empresa matriz de *The Washington Post*, que ahora gana más en su sector de servicios de educación que en el negocio del periódico. La empresa es dueña de *Kaplan University*, una cadena de universidades con fines de lucro, y la empresa financiera *Goldman Sachs*, que compró parte de la cadena de universidades con fines de lucro EDMC. Los ejecutivos de estos centros de educación ganan millones de dólares por su trabajo (Brooks 2012, p. 1).

Todo lo anterior lleva a una estandarización de lo educativo donde la diferenciación individual no existe o se da por descontada en función de la ganancia y no del verdadero conocimiento. La transnacionalización y la mercantilización de lo educativo, no se agota en lo descrito con anterioridad. En realidad, el mercado es completamente expansivo y pasa por diversas vertientes que convergen en la escuela y fuera de la escuela en el caso de la educación vía Internet.

La mercantilización abarca la generación y venta de libros, exámenes estandarizados, paquetes instruccionales y sistemas de financiamiento (becas) a cargo de bancos y distintas organizaciones financieras.

## **LOS TRATADOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN**

Otro factor que ha influido en la mercantilización educativa tiene que ver con la firma de tratados de libre comercio entre diversos países así como la

conformación de bloques económicos entre ellos. En el caso particular de México, quizá los tratados más significativos se encuentran representados por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Canadá (TLCAN), así como el signado con la Comunidad Europea y los relativos a los países de Asia y el Pacífico. En tales tratados, particularmente el TLCAN, se incluyen cláusulas relativas al área educativa y los servicios profesionales, situación que trataremos de plantear muy brevemente a continuación.

Un primer punto de análisis es que durante las negociaciones para la firma del TLCAN, nunca se convocó a la comunidad académica del país para la presentación de propuestas o la emisión de su parecer. De hecho, de igual manera, tampoco la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue consultada. Los “trámites”, por llamarlos de alguna manera, corrieron a cargo de las autoridades hacendarias y económicas y, en menor medida, por la Secretaría de Relaciones Exteriores. De esta manera, se aceptaron y convalidaron condiciones poco propicias para el crecimiento y sustentabilidad del sistema educativo mexicano sobre todo, por cuanto concierne particularmente al nivel superior. Es así que se aceptan ciertas reglas que no lo favorecen a la educación en general y si permiten generar todo un influjo privatizador y mercantil.

Todo ello afecta al sistema educativo mexicano, aun cuando no se encuentren en operación en su totalidad, la apertura de los llamados “servicios educativos” particularmente los dirigidos al ámbito superior, aun cuando, en la práctica comercial abierta ello esté aconteciendo con el beneplácito tácito o no del Gobierno Federal.

Hugo Aboites (2009), plantea una serie de “ejes” que afectan a la educación, en función de la generación y operación de los tratados de libre comercio; tales ejes son a *grosso modo* los siguientes:

- Son parte de un proceso de transición de lo público a lo privado que se está operando en los países latinoamericanos.

- Representan una pérdida de espacios y participación democrática tanto para el conjunto social como al interior y exterior de las instituciones educativas.
- Se contraponen al espíritu de “lo público” y lo comunitario, pues tienden a la exclusión y la precarización social y económica.
- Como resultado de lo anterior, significan una confrontación con las nociones del libre acceso, libertad de oportunidades para todos, la visión laica, la escuela gratuita y tienden a establecer parámetros de evaluación de corte empresarial.
- Tienden a generar esquemas donde el eje central es la “competitividad” en todos los órdenes escolares, lo que conlleva al rompimiento tanto en los valores propios de los esquemas históricamente establecidos y que afecta las prácticas y cosmovisiones de las comunidades tradicionales propias de cada país.
- Promueven el capitalismo académico puesto que suscitan y privilegian la generación de esquemas de pensamiento y operación en los que el conocimiento y los desarrollos académicos que son apoyados son aquellos que tienden a la obtención de ganancias económicas con su aplicación y, por lo tanto, el concepto del conocimiento como bien común tiende a ser relegado y a desaparecer.
- Tienden a ser homogeneizadores de todas las prácticas educativas y por ende, los egresados, son considerados en función de la teoría del “capital humano” misma que deriva de una visión completamente gerencial.

Finalmente, el autor considera que alteran los marcos legales de los países pues, mediante cláusulas específicas dedicadas al ámbito educativo, procuran que el Estado se desentienda de su función por cuanto a ello concierne tratando así que el ente regulador sea el mercado.

En cierta medida, muchos de tales ejes o cláusulas fueron promovidas por la Organización Mundial del Comercio (OMC) en la búsqueda de liberalizar el comercio de los servicios. De igual forma, y mediante tal organismo, países como

los Estados Unidos, Australia, Japón y Corea, entre otros, han tomado la iniciativa de liberalizar sus espacios educativos y a la vez de presionar a los demás países miembros de la OMC para que hagan lo mismo, o bien, permitan la entrada a sus espacios comerciales de las organizaciones o franquicias que venden tales servicios, ateniéndose a una serie de reglas preestablecidas.

Por otra parte, se deben de considerar toda una serie de órdenes que en forma de “políticas” dictan otros organismos de carácter financiero y que tienen un impacto global o regional. Políticas por demás completamente atendibles por obligación. Nos referimos a entes tales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID). Todos ellos entes financieros que, bajo amenazas veladas de imponer castigos económicos, se toman la atribución de “sugerir” ciertas políticas educativas que no vienen a ser más que imposiciones que a corto o mediano plazo, tienden a mercantilizar la educación.

Dichos organismos, por otra parte, son alegres promotores de las nuevas tecnologías y particularmente de la educación vía Internet. Modelo educativo impulsado fieramente pues, de conformidad con su visión, tiene un gran ahorro en cuanto a la no ampliación de la infraestructura física y humana, lo que representa una ganancia mayúscula en términos monetarios, de conformidad con su filosofía. En éste punto, es significativo aclarar que no es de nuestro interés debatir en el presente documento las ventajas y desventajas de la educación vía internet. Lo que queremos subrayar, por el momento, es la perspectiva mercantilista con la que diversos organismos internacionales la han bautizado. Sin duda, como cualquier modelo educativo, la educación vía Internet tiene sus bondades y desventajas.

Finalmente y como conclusión, todos los eventos antes descritos forman parte de la parafernalia mercantilista que acompaña a la transnacionalización educativa. En su gran mayoría, resultan ser sucesos críticos que, dado el espacio

de esta participación, quedan pendientes de ampliar en su análisis para tiempos venideros considerando las limitaciones de espacio que, por obligación, guarda un breve artículo.

### Referencias Bibliográficas

Aboites, Hugo (2007). *Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México* [en línea]. Disponible en:

<http://www.isue.unam.mx/seccion/perfiles/>[consulta 2010, 12 de noviembre].

Aboites, Hugo (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. En: Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Pablo Gentilí, Comp. (2009). Argentina: Homo Sapiens.

Avilés, Karina. *Riesgoso, permitir que organismos comerciales regulen la educación*. La jornada, 23 de junio de 2005, página 50.

Brooks, David (2012). *Los universitarios de EU, los más endeudados del mundo* [en línea]. Disponible en: [www.jornada.unam.mx/2012/01/11/politica/004n1pol](http://www.jornada.unam.mx/2012/01/11/politica/004n1pol) [consulta 2012, 11 de enero].

Didou Aupetit, Sylvie (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: Principales problemáticas* [en línea]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/> [consulta 2005, 17 de marzo].

Galán, José (2006). *La transnacionalización, grave riesgo para la educación superior en México* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/05/16/010n1pol.php?printver=1&fly=> [consulta 2006, 30 de enero].

García Rocha, Juan Antonio (2005). *Normas y criterios para la acreditación y regulación de la educación superior virtual transfronteriza en América Latina* [en línea]. Disponible en:

<http://www.umcc.cu/boletines/educede/19/regulaci%C3%B3n%20de%20la%20ev.pdf>[consulta 2010, 9 de noviembre].

García Sánchez, Jaime y Jáuregui Arias, Patricia (2015). *“Mercantilización y transnacionalización de la educación superior vía Internet en México: el papel de los proveedores externos”*. México: Documento inédito.

Hirtt, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza* [en línea]. Disponible en: <http://www.fel-web.org/fel/bolonia/ACME/Otros/amosescuela.pdf> [consulta 2010, 12 de noviembre].

Lipovetsky, Gilles (2010). *La era del vacío*. España: Anagrama.

Medina, Viedas Jorge (2003). *Universidades extranjeras* [en línea]. Disponible en: <http://www.agorapolis.com.mx/campus/nota.asp?id=232> [consulta 2005, 17 de marzo].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Resolución N° 1717* [en línea]. Disponible en: [http://www.iaa.edu.ar/iaa/acreditacion/documentos/res1717\\_04.pdf](http://www.iaa.edu.ar/iaa/acreditacion/documentos/res1717_04.pdf) [consulta 2010, 12 de noviembre].

Lewis, Jordan B. (1993). *Alianzas Estratégicas*. Argentina: Vergara.

Rodríguez Gómez Roberto (2010). *La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México* [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a19v2588.pdf> [consulta 2010, 9 de noviembre].

# DINÁMICA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA ENFERMERA

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez. karimebal@hotmail.es

Ivonne Balderas Gutiérrez. ivonn\_e@hotmail.com

Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A. C. (CIIFAC).

## RESUMEN

En el presente documento, presentamos los resultados de la investigación documental realizada con la finalidad de conocer la dinámica de la construcción de la identidad profesional de la enfermera. Para ello tomamos como referente teórico la sociología de las profesiones y, como marco metodológico, la investigación documental. En un primer momento abordamos el concepto de identidad. En un segundo momento los aspectos subjetivos de las profesiones que influyen en la conformación de la identidad profesional. En tercer lugar la metodología empleada y finalmente los resultados.

**Palabras claves:** identidad, sociología de las profesiones, identidad profesional, enfermeras.

## ABSTRACT

In this paper, we present the results of documentary research conducted in order to understand the dynamics of the construction of the professional identity of the nurse. To do this we take as a reference theoretical sociology of professions and, as a methodological framework document research. At first we address the definition of identity, in a second moment the subjective aspects of professions that influence the formation of professional identity. Thirdly, the methodology and final the results.

**Keywords:** identity, sociology of professions, profesional identity, nurses.

## PRESENTACIÓN

El estudio de la identidad se basa en el interés por comprender el proceso por el cual los individuos se reconocen a sí mismos y a los demás. Hasta finales del siglo XIX, la reflexión sobre la noción de la identidad se centraba en el ámbito existencial. Esta concepción se impuso sin cuestionamientos y se centró en el proceso de reflexión intelectual, enfocado al aspecto psicologizante de interiorización de modelos e imágenes determinantes de la personalidad (Gutiérrez, 2010). Conceptualmente, la identidad ha sido tratada por dos disciplinas fundamentalmente: la psicología y la sociología.

La sociología sostiene que la identidad se construye a través de un proceso en permanente cambio, ya que la experiencia adquirida por el individuo a lo largo de su existencia, le permite desarrollarse dentro de distintos contextos sociales (Berger y Luckmann, 2008). Esta perspectiva se ubica dentro de los estudios microsociales, los que propugnan que tanto el conocimiento del individuo, como el análisis de las formas sociales que establece y sus modos de comportamiento, se realizan dentro de contextos de interacción en los que se desenvuelve.

Por su parte, Camacho (2013), establece que en la conformación de la identidad influye el reconocimiento del individuo por parte de sus semejantes, pues al tomar conciencia de la relación entre el Yo y el Mí, las cuales podemos interpretar como dos percepciones personales que cohabitan en el individuo. Es decir, el Yo es lo que el individuo cree de sí mismo, mientras el mí, es la percepción que el individuo cree que los otros tienen de él. De acuerdo a estas dos percepciones, interioriza valores y otorga sentido a otros individuos y a las cosas.

En cuanto a las profesiones, éstas contienen en sí mismas, aspectos subjetivos que influyen en la conformación de la identidad, pues ésta no es sólo la descripción biográfica del individuo (Dubar, 2002), pues en su construcción intervienen el contexto en el que se desenvuelve y las relaciones sociales que

establece. Éstas sirven para interiorizar valores, reconocerse como parte de un grupo social y dar sentido a su existencia.

### **1. Las profesiones desde sus aspectos subjetivos**

Al interior del grupo profesional, el sujeto comparte estilos de lenguaje, creencias, códigos éticos, e incluso gustos en el vestir. La ostentación de este bagaje cultural, permite una adecuada “clausura profesional” (Collins, 1990, p. 46), es decir, la condición en la que solamente participan los integrantes de la profesión. Es la escuela el espacio inicial en el que se construyen estas características, ya que ahí se establece la diferencia entre las profesiones, los profesionales y los no profesionales.

En este sentido, es necesario considerar al sujeto como profesional, a partir de conocer y explicar el significado de su posición dentro de la profesión, así como en donde se desarrolla profesionalmente.

Por lo tanto, consideramos que los procesos colectivos vividos por las enfermeras, en los distintos ámbitos de desenvolvimiento, producen distintas resignificaciones acordes a los ambientes particulares.

### **2. La profesión de enfermería en el marco de la Sociología de las Profesiones**

La sociología de las profesiones tiene su origen en el pensamiento clásico. El positivismo funcionalista de Parsons (1984), define al profesional como el individuo que aplica un saber basado en el conocimiento teórico, adquirido a través de una formación educativa de “larga” duración, sancionada y fundamenta en la práctica. En otras palabras, los profesionales aplican saberes para la resolución de problemas sociales, manteniendo el ideal de servicio, el altruismo y su función de integración social.

Desde otra perspectiva, la profesión tiene procesos de acreditación que se circunscriben a través de su acción práctica, sean la competencia específica o la especialización técnica del dominio único y legítimo de su actividad profesional. En concordancia con este planteamiento para Hualde (2003), el especialista domina un área específica de su competencia, además establece una relación recíproca con otras especialidades y con el que recibe su servicio “el cliente” (p. 89).

Por otro lado, “la profesión representa la fusión de la eficacia económica y la legitimidad cultural” (Dubar, 2000, p. 138), así, la profesión es producto de la división social del trabajo, la evolución de las profesiones está ligada a la interacción social cotidiana, la cual cambia constantemente. Aunado a lo anterior, se relaciona con el orgullo profesional generado por el estudio de la misma y la práctica en una institución hospitalaria (Balderas, 2005).

Becher (1992), se refiere a las disciplinas académicas. En éstas, los actores se sitúan en espacios concretos de actuación, a través de los cuales asumen roles, establecen redes y negocian tanto la entrada como la permanencia, así como el prestigio y la imagen que ésta proyecta hacia el exterior, por lo que alrededor de cada disciplina, se forman subculturas.

Continuando con este autor, en la medida en que las profesiones se especializan, como en el caso de las enfermeras, se dificulta su relación con otras. Por lo que, las disciplinas existen como tribus, incluyen ídolos, y objetos que demuestran la pertenencia a determinada disciplina y comunidad académica, como la medicina que tiene instrumentos especializados para realizar su trabajo y cuenta con su propio lenguaje.

Así, el individuo que ingresa en una comunidad disciplinaria, desea garantizarse una posición dentro y fuera de ésta, por lo que debe sujetarse a las normas establecidas, que van desde un discurso ya elaborado por la tribu, hasta el comportamiento y la imagen. De no cumplirlo, difícilmente será aceptado y tendrá reconocimiento. Por lo tanto, el nuevo integrante de la disciplina, aprende, entre otras cosas, los vínculos lingüísticos de la comunidad académica y también el

momento de su aplicación, lo que finalmente constituye la identidad profesional de la enfermera.

A partir de lo expuesto, consideramos el estudio de la identidad profesional de la enfermería, a partir de una investigación documental, acercándonos a la dinámica que la identidad profesional de estas profesionales ha tenido, tomando en cuenta las formas simbólicas en relación a contextos socialmente estructurados en el tiempo y en el espacio (Dubar, 2000). Es decir, considerarla como un proceso de producción, transmisión y apropiación de significados.

### 3. Acercamiento metodológico

La metodología empleada para conocer la dinámica de la identidad profesional de la enfermera, fue por medio de una investigación documental. Este tipo de investigaciones consisten en reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de documentos (Valles, 2009).

En este caso, para iniciar, delimitamos el tema identidad profesional de la enfermera. Una vez definido el tema, nos dimos a la tarea de recabar investigaciones y estudios de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Estudios de identidad profesional de la enfermera
- b) Estudios realizados por enfermeras.

La búsqueda inicial se centró en el tema de identidad profesional, la cual, en un primer momento arrojó un total de 110 artículos relacionados con el tema, distribuidos en distintas profesiones, como se muestra en el Cuadro 1.

**Cuadro 1. Identidad profesional por disciplina**

Profesión	No. de Trabajos
Profesores	70
Docentes	61
Enfermeras	12
Trabajadores sociales	5

Fisioterapeutas	1
Adolescentes	3
Total	110

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, de 110 artículos relacionados con el tema, se utilizaron doce artículos que cumplieran con los criterios de selección. Cuadro 2.

**Cuadro 2. Identidad profesional de la enfermera**

Título	Año	Autor	País	Actividad
Análisis de la identidad profesional a través de la competencia educadora de la enfermería.	2004	Chocarro, Guerrero, Venturini, Salvadores.	España	Prof. Titular Enfermería Médico Quirúrgica, Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Alcorcón Madrid.
Construyendo la Identidad Profesional de las Enfermeras a la luz de las Representaciones Sociales.	2007	Lázaro y Lavado	Brasil	Docente de la Escuela de enfermería de San Paulo.
Percepción de la imagen social de la Enfermería	2007	Rodríguez	Colombia	Licenciada en Enfermería, profesora Instructora de la Facultad de Ciencias Médicas Mariana Grajales Coello, Holguín.
Identidad de la enfermería y liderazgo en el sector público de salud.	2007	Pucheu	Chile	Psicólogo
Construcción de la identidad profesional en estudiantes de enfermería de la Universidad el Bosque.	2010	Velandia	Colombia	Profesora en la escuela de enfermería de la Universidad del Bosque
Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional.	2008	Zamorano	Colombia	Profesora de la escuela de enfermería de la Universidad de Antioquía.
A Escola de Enfermagem da Universidad de São Paulo	2008	De Souza	Brasil	Docente de la Escuela de enfermería de San Paulo
¿Por qué somos como somos? Discursos y relaciones de poder en la constitución de la identidad profesional de las enfermeras en España.	2008	Miró	España	C. Dr. en enfermería.
Identidad Profesional en Enfermería: Construyendo	2008	Castrillón		Profesora (UNAM), Visitante de la Facultad de Enfermería de la

las bases para SER cuidador(a) Profesional.				Universidad de Antioquía, Colombia.
Identidad Profesional. Revista Mexicana de Cardiología.	2009	Armendáriz y Medel	México	Maestra en Administración en Organizaciones de Salud. Profesora de la Escuela de Enfermería. Instituto Nacional de Cardiología Ignacio Chávez.
La identidad profesional como configuración subjetiva de la personalidad de los estudiantes de la carrera de enfermería	2010	Pérez y Rodríguez	Colombia	Estudiante
La imagen profesional de enfermería en su contexto de trabajo y en comunidad	2011	Samaniego	Argentina	Universidad nacional de Lanús. Departamento de salud comunitaria Licenciatura en enfermería

Fuente: Elaboración propia

Con base en esta información, realizamos el análisis correspondiente de cada texto. De acuerdo a Ruiz Olabuenaga (2007), la lectura de un documento, es una mezcla de entrevista – observación.

Una vez realizado lo anterior, se procedió a la codificación del material, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Análisis

ARTÍCULO, AUTOR, PAÍS FECHA.	1. PORQUE FUE IMPORTANTE PARA EL AUTOR O AUTORA	PORQUE ES IMPORTANTE RESCATAR ESTOS ESTUDIOS PARA EL ESTADO DE CONOCIMIENTO
<p><b>ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA EDUCADORA DE LA ENFERMERÍA</b>  <b>Chocarro González, Lourdes, Prof. Titular Enfermería Médico Quirúrgica. Guerrero Bonmatty, Rafael, Enfermero. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Prof. Titular Interino Enfermería Médico Quirúrgica Venturini Medina, Carmen, Enfermera. Prof. Titular Interina Enfermería Médico Quirúrgica. Salvadores Fuentes, Paloma Enfermera. Licenciada en Sociología. Catedrática de Fundamentos de Enfermería. Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Alcorcón Madrid AÑO (2004).</b></p>	<p>La percepción que tienen las propias enfermeras sobre sus competencias profesionales, la visión que tienen otros profesionales sanitarios y la visión social que tienen los usuarios sobre este colectivo.  Lo que se pretende es conocer los discursos que elaboraban las enfermeras/os, en interacción con otros compañeros de trabajo del mismo hospital, respecto de su competencia en educación con pacientes crónicos hospitalizados.</p>	<p>1. Porque conocer el discurso de las enfermeras es un campo de exploración nuevo para las enfermeras.  2. Porque reflexionar sobre la competencia en educación que se hace con los pacientes hospitalizados, de igual modo es un campo en el que este gremio había reflexionado.</p>
<p><b>SABER COMO LAS ENFERMERAS SE HAN ESTUDIADO ASÍ MISMAS EN TEMAS QUE CORRESPONDEN MÁS A PSICOLOGÍA O SOCIOLOGÍA</b></p>	<p><b>PARA CONOCER LA VOZ DE LA ENFERMERA</b></p>	<p><b>2. CONTRIBUCIÓN AL CAMPO: EMPLEO DE TEORÍAS Y METODOLOGÍA AJENAS A LA ENFERMERÍA.</b></p>
<p>La sociología y la antropología hacen aportaciones interesantes respecto al análisis del discurso, como estrategia para acercarnos a las representaciones sociales, a las visiones del mundo. <i>"Existe pues, una vinculación intrínseca entre discurso y poder, que se da tanto en el plano de las cosmovisiones como</i></p>	<p>Analizando los discursos que fluyen entorno al rol educativo, se pudo identificar las características que estos grupos de enfermeras/os asignaban a la educación que llevan a cabo en el hospital, así como la problemática derivada de su realización, y los factores que la condicionan.  La propia dinámica de los grupos de discusión, facilitó la emergencia de otros discursos que estas enfermeras/os</p>	<p>El análisis del discurso en el seno de los grupos de discusión, es una herramienta útil que nos acerca al lenguaje de símbolos y representaciones sociales de las personas que configuran el grupo.</p>

Fuente: Elaboración propia

Al concluir el análisis de los trabajos, obtuvimos los resultados que enseguida presentamos.

#### **4. Resultados**

De acuerdo a la revisión documental realizada, encontramos que tradicionalmente la enfermería había sido concebida como una profesión esencialmente humana, cuya práctica se limitaba a ser la auxiliar del médico. Sin embargo, durante las décadas de los ochenta y noventa, el estudio de la profesión tuvo cambios cualitativos importantes. En primer lugar, se establecen los estudios a nivel licenciatura y maestría, para la formación científica de recursos humanos en enfermería. En segundo lugar, producto de dichos estudios, se ha realizado un análisis conceptual de la disciplina.

Por lo tanto, dichos cambios en la profesión, se han visto influenciados por aspectos subjetivos que influyen en la conformación de la identidad profesional de la enfermera. En esta dinámica, distinguimos a partir de los estudios revisados, cinco formas por las cuales ha transitado la identidad profesional de la enfermera:

##### **a) Praxis profesional**

Se refiere a la adopción, de valores y la vocación de servicio durante la formación inicial. Desde esta perspectiva, se relaciona con aspectos éticos como los valores, la caridad, la vocación, la abnegación, la sumisión, la responsabilidad, el espíritu de servicio y juicios valorativos (Armendáriz y Medel, 2009; Venegas et al., 2007).

También encontramos referentes que ubican la práctica profesional, desde el desempeño de la enfermera en el contexto laboral, ya que en ese espacio, las enfermeras se identifican entre sí, y son identificadas como tales, por todo aquel que se relaciona con su trabajo, principalmente el médico (Pérez y Rodríguez, 2010).

## **b) Representaciones**

La adquisición de la identidad profesional de la enfermera a través de las representaciones, involucra tres momentos: El primero, es la representación inicial de la profesión la cual influye en la elección de la misma (De Souza, 2008; Lázaro y Lavado 2007). El segundo momento, es la percepción que supone tienen otros profesionales y los pacientes de su ejercicio profesional (Chocarro et al., 2004). Finalmente, el tercer momento corresponde a la imagen de la enfermera a partir de la práctica profesional centrada en la actividad asistencial y de cuidado que brinda al paciente. Dicho cuidado se otorga tanto en el apoyo emocional como la atención física (Lázaro y Lavado, 2007; Pérez y Rodríguez, 2010). Así, las representaciones y la práctica profesional, convergen cuando la enfermera se relaciona con el paciente, al ser en quien recae su atención y servicio.

## **c) Adopción de saberes en la formación inicial**

La identidad profesional se conforma desde la formación inicial, ya que en ese periodo se adquieren conocimientos y habilidades con respecto al cuidado del paciente. Posteriormente, la identidad se consolida a través de la práctica profesional (Castrillón, 2008; Venegas et al., 2007). Dicha práctica implica la habilidad en el desarrollo de procedimientos, manejo de sustancias y atención en caso de urgencia, lo que conlleva el desarrollo de una identidad competente para sí y para quien recibe su atención (Chocarro et al., 2004). También ubicamos el carácter epistemológico y científico de la enfermería, con lo que han contribuido en el fortalecimiento como disciplina científica (Cárdenas, 2005).

#### **d) Regulación de las instituciones**

Se encuentra determinada por el conjunto de organismos que determinan la prestación de los servicios de salud. Dichas instituciones promueven el desarrollo científico y tecnológico, así como la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud, mediante el cuidado de la persona, familia y comunidad, con el propósito de lograr el bienestar de la población. En este sentido, se fomenta en el personal de salud una identificación con la institución, la cual está caracterizada por la lealtad, obediencia, civilidad y compromiso hacia ésta (Miró, 2008).

#### **e) Práctica social**

La identidad profesional constituida desde la práctica social de la atención involucra dos dimensiones. Por un lado, la práctica macrosocial, y por otro, la práctica microsocia. La primera se refiere a las políticas de salud, las cuales son parte de las políticas sociales en las que se encuentra inmersa la acción de la enfermera. La segunda está relacionada con el estado de salud o enfermedad del individuo, lo que contribuye en la realización de acciones de enfermería encaminadas para tal fin (Armendáriz y Medel, 2009). Cualquiera que sea la dimensión en la que se realice la práctica de enfermería, esta acción consolida tanto el sentido de pertenencia al grupo profesional, como la integración en un equipo interdisciplinario.

También destacan el significado de pertenencia, el que objetivan a través del reconocimiento entre sí y como grupo, lo que influye en la identificación con el contexto y con otros profesionistas del área de la salud (Armendáriz y Medel, 2009; Pérez y Rodríguez, 2010; Velandia, 2010).

## Conclusión

De acuerdo a la investigación documental, producida durante el periodo que abarca del año 2000 al año 2012, sobre los estudios de identidad profesional de la enfermera, encontramos cinco formas de aproximación, entendidas éstas, como el estudio de la identidad profesional de la enfermera considerando un aspecto particular. Los trabajos fueron realizados por enfermeras que se desempeñan como docentes, y los sujetos de investigación estudiantes de enfermería. Las investigadoras se apoyaron, principalmente, en disciplinas como la psicología, antropología y sociología. Observamos que la producción ha sido escasa pero, consideramos que se debe a lo novedoso del tema.

Como hemos visto, la identidad profesional de la enfermera está conformada por una serie de elementos subjetivos y objetivos, que la hacen asumirse como enfermera. Con respecto a los elementos objetivos podemos mencionar: conocimientos y habilidades; la práctica profesional y desarrollo de procedimientos. En cuanto a los elementos subjetivos se encuentran: adopción de valores y vocación de servicio. De los valores podemos citar: la caridad y la responsabilidad. De la vocación de servicio: la abnegación y la sumisión.

Considerando lo expuesto, la identidad profesional de la enfermera no se define por un sólo aspecto, se constituye como un complejo entramado de atributos que emergen del momento vivido y del contexto en el que se desenvuelven estas profesionistas. Así, la identidad profesional de la enfermera es dinámica, ya que es un proceso de construcción que inicia desde la formación inicial, continúa durante la incorporación al contexto laboral, durante los estudios de licenciatura, así como en el ámbito académico, a través de los estudios de posgrado.

## Referencias Bibliográficas

- Armendáriz, A. y Medel, B. (2009). Identidad profesional. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*. 17 (1-3). Consultado el 14-04-2011 en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfe/en-2009/en091h.pdf>.
- Balderas, K. (2005). Identidad y orgullo profesional: Las enfermeras del ISSSTE de la ciudad de Puebla (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Becher, Tony (1992). *“La disciplinas y la identidad de los académicos”*, en: *Universidad futura* Vol. 4 No. 10, verano; pp. 55-72. UAM-A. México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Camacho, M. (2013). Self, identity, and discourse: A brief review os concepts. *Coincidencias*. No. 8. 2013. pp. 35-51.
- Cárdenas, L. (2005). *La profesionalización de la enfermería en México*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Castrillón, C. (2008). Identidad Profesional en Enfermería: Construyendo las bases para SER cuidador(a) Profesional. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*. Vol. 5. Año. 5 No. 4. Consultado el 09-10-2010 en: [www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/.../28014](http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/.../28014)
- Chocarro, L., Guerrero, B., Venturini, C. Salvadores, P. (2004). Análisis de la identidad profesional a través de la competencia educadora de la enfermería. *Cultura de los cuidados*. Año XVI - N.º 33. pp. 22-29. Consultado el 04-14-2011 el: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1035773>.
- Collins, R. (1990). *Cuatro Tradiciones sociológicas*. Edición corregida y aumentada. UAM Iztapalapa, México.

- De Souza, P. (2008). La Escuela de Enfermería de la Universidad de Sao Paulo y la reconfiguración de la identidad profesional de la enfermería brasileña. *Revista brasileña de enfermería*. Vol. 61, n. 6, pp. 892-898. Consultado el 04-14-2011 en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672008000600017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600017).
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra, S. L.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Gutiérrez, D. (2010). *Identidades múltiples en la globalización*. En: Gutiérrez, D. (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. (pp. 199-239). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hualde, A. (2003). *La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina*. En: De la Garza, E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. (pp. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Lázaro, E. y Lavado, S. (2007). *Construyendo la identidad profesional de las enfermeras a la luz de las representaciones sociales*. V Jornada internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales. Consultado el 04-14-2011 en: <http://www.vjirs.com.br/>.
- Miró, M. (2008). *¿Por qué somos como somos? Discursos y relaciones de poder en la constitución de la identidad profesional de las enfermeras en España (1956-1976)*. Tesis de doctorado. Universitat de les Illes Balears. España. Consultado el 04-14-2011 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2525798>.

- Parsons, T. (1984). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En: Gras, A. Textos fundamentales de sociología de la educación. Education Economy and Society. De by Halsey, Floud and Anderson.
- Pérez, I. y Rodríguez, R. (2010). La identidad profesional como configuración subjetiva de la personalidad de los estudiantes de la carrera de enfermería. EUMED. Consultado el 04-14-2011 en:  
<http://www.eumed.net/rev/ced/19/prrb2.htm>.
- Pucheu, A. (2007). Identidad de la enfermera y liderazgo en el sector público de salud. Horizonte, 18, 23-50. Número especial de gestión en salud. Consultado el 04-14-2011 en:  
[http://www.uc.cl/enfermeria/html/produccion/cienti/Archivos/Horizonte\\_N\\_18\\_1\\_ano\\_2007\\_S.pdf](http://www.uc.cl/enfermeria/html/produccion/cienti/Archivos/Horizonte_N_18_1_ano_2007_S.pdf).
- Rodríguez Ramírez Raiza; Escalona Aguilar José Rafael (2007). Percepción de la imagen social de la enfermería. Educaré 21. Consultado en 04-14-2011 en [http://cursos.puc.cl/enf11162/almacen/1299267557\\_merubioa\\_sec4\\_pos0.pdf](http://cursos.puc.cl/enf11162/almacen/1299267557_merubioa_sec4_pos0.pdf).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). Metodología de la Investigación cualitativa. 4ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Samaniego, Corina; Frankel, Daniel; Carcamo, Silvia; Sabbadini, Jorge (2011). La imagen profesional de enfermería en su contexto de trabajo y en comunidad. Instituto de investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Consultado en 04-14-2011 en  
<http://iigg.fsoc.uba.ar/saludypoblacion/viii/jornadas/principal.php?resumenid=169>.
- Valles, M. (2009). Metodología biográfica y experiencia migratoria: actualidad del enfoque de los testimonios anónimos y de autor en el legado de Juan F. Marsal. Papers Revista de Sociología 91, 2009, pp.103-125. Consultado el

13-02-2013:

<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/133023/182937>.

Velandia, A. (2010). Indicadores de profesionalización e identidad profesional de la enfermería. Revista Colombiana de enfermería, Vol. 6. Consultado el 11-11-2010 en:

<http://www.uelbosque.edu.co/medios/noticias/circulacionrevistacolombiana>

Venegas, B., Barrera, G., Bautista, L., Gómez, N., Hernández, L., Ramírez, K., Roa, V. (2007). Construcción de la identidad profesional en estudiantes de Enfermería de la Universidad El Bosque. Revista Colombiana de Enfermería. Vol. 3, año 3, pp. 33-43. Consultado el 10 de noviembre de 2010 en:

<http://www.uelbosque.edu.co/?q=es/facultades/enf/revistacont3>

Zamorano Pabón Ingrid Carolina (2008). Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional. Universidad de Antioquia. Consultado en 04-14-2011 en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewArticle/2870>.

## ***NORMAS DE PUBLICACIÓN***

**Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.**

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista.

El contenido de los trabajos consistirá en artículos de divulgación acerca de temas relacionados con el ámbito educativo.

La extensión de los trabajos será de 12 a 15 cuartillas, letra Arial y 1.5 de interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas.

**Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.**

## NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
2. Para el número trece de la revista, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la segunda quincena del mes de septiembre de 2015.
3. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
4. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación.

Si es de su interés publicar un artículo en esta Revista Praxis Educativa ReDIE, enviarlos a la Dra. Adla Jaik Dipp ([adla.redie@hotmail.com](mailto:adla.redie@hotmail.com)) presidenta de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y/o a Luis Manuel Martínez Hernández ([marherlmmh@yahoo.com](mailto:marherlmmh@yahoo.com)).