

**EVALUACIÓN
METODOLOGÍA
ALEGRÍA**

**AMOR
EDUCACIÓN
CAPITAL**

**AUTOEFICACIA
CREENCIAS
ESTRÉS**

**TECNOLOGÍA
TEXTOS
ARTÍCULOS**

**DOCENTES
ESTUDIANTES
NIÑOS**

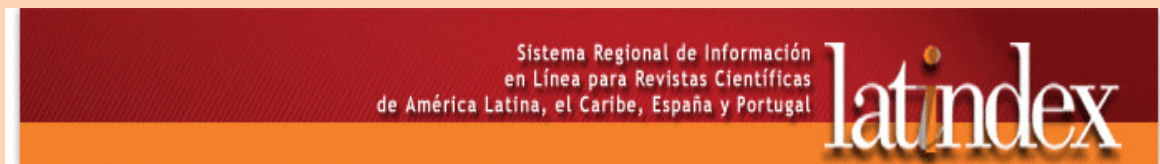


C O N T E N I D O**EDITORIAL**

PERCEPCIÓN DE LAS EVALUACIONES EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ESCUELAS PÚBLICAS EN LAS SEIS REGIONES DEL ESTADO DE TLAXCALA, MÉXICO.	7
<i>Felipe Hernández Hernández, Adriana Carro Olvera, María de Lourdes Sánchez Gómez, Efrén Ramírez Bribiesca y José Alfonso Lima Gutiérrez</i>	
PREFERENCIAS Y AUSENCIAS METODOLÓGICAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE POSGRADO	34
<i>Verónica García Martínez y Silvia Patricia Aquino Zúñiga</i>	
ALEGRÍA, AMOR, LIBERTAD. NOTAS POIÉTICAMENTE EDUCATIVAS	47
<i>Jacqueline Zapata Martínez</i>	
DE LA EDUCACIÓN A LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: INSUFICIENCIAS Y CRÍTICAS	57
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	67
<i>Luis Fernando Hernández Jáquez y Arturo Barraza Macías</i>	
CONCEPTUALIZACIÓN DE CUESTIONARIO DE CREENCIAS EPISTÉMICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA	78
<i>Víctor Hernández Mata y Gloria Nélida AVECILLA RAMÍREZ</i>	
EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS	87
<i>Zaida Irene Nieves Achón, Yanet González Nieves y Marisleydis Jiménez Jorge</i>	
PERFILES DE DOCENTES EN ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE SONORA	99
<i>José Ángel Vera Noriega, Gabriela Montoya Verdugo y Ángel Alberto Valdés Cuervo</i>	
EFFECTOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN NIÑOS Y JÓVENES	109
<i>José Luna Hernández</i>	
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS; UNA DILACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE LOS REYES, ESTADO DE MÉXICO	115
<i>Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja y César Ricardo Salinas Esquivel</i>	
LA EDUCACION PERVERTIDA; ANTECEDENTES TEÓRICOS EN TORNO A UNA DOCENCIA QUE SE PERVIERTE	125
<i>Víctor Gutiérrez Olivárez</i>	

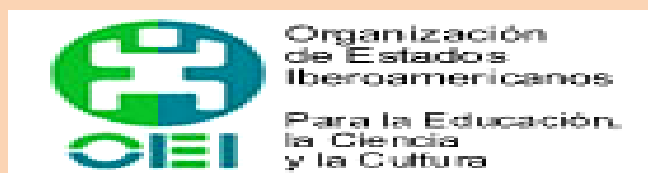
NORMAS PARA COLABORADORES

INDIZADA EN:



Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

INCLUIDA EN:



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dra. Alejandra Méndez Zuñiga

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*);

Dr. Sergio Tobón Tobón (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación: Colombia*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: España*); **Mtra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana: Colombia*)

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro e Instituto Universitario del Centro de México*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el índice ARED, Actualidad Iberoamericana y Latindex y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 82 % de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 92 % de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 13 trabajos en total; se aceptaron 11 y se rechazaron 2.

Acumulativo (diez números)

- a) El 81% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 84 % de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 81 trabajos en total; se han aceptado 69 y se han rechazado 12.

EDITORIAL

NUEVO EQUIPO DIRECTIVO DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

En reunión celebrada el 30 de octubre de 2013 los integrantes de la Red Durango de Investigadores Educativos nombraron su nuevo equipo directivo.

Este nuevo equipo quedó integrado de la siguiente manera:

Presidente: Dr. Miguel Navarro Rodríguez,
Secretaria Académica: Dra. Laurencia Barraza Barraza,
Secretaria Administrativa: Dra. Adla Jaik Dipp,
Tesorera: Dra. Luz Segovia Carrillo y
Vocal Ejecutivo: Mtro. Octavio González Vázquez.

Felicidades a los integrantes de este nuevo equipo directivo y esperamos continúen con el crecimiento de nuestra red de investigadores.

PERCEPCIÓN DE LAS EVALUACIONES EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ESCUELAS PÚBLICAS EN LAS SEIS REGIONES DEL ESTADO DE TLAXCALA, MÉXICO

PERCEPTION OF EDUCATIONAL EVALUATIONS OF TEACHERS AT ELEMENTARY SCHOOL IN PUBLIC SCHOOLS IN THE SIX REGIONS OF THE TLAXCALA STATE, MEXICO

Felipe Hernández Hernández (1), Adriana Carro Olvera (2), María de Lourdes Sánchez Gómez (3), Efrén Ramírez Bribiesca (4) y José Alfonso Lima Gutiérrez (5)

-
- 1.- Doctor en Ciencias Administrativas. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). luisfel96@hotmail.com
 - 2.- Doctora en Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). acarroo1@yahoo.com.mx
 - 3.- Doctora en Geografía. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). lulismex@gmail.com
 - 4.- Doctor en Ciencias de la Producción. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). ramirezbribiesca@hotmail.com
 - 5.- Doctor en Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciatura en Ciencias Políticas (México). alimagu_27@yahoo.com.mx
-

Resumen

En México no existe una cultura de la evaluación, entendida esta como la medición necesaria para conocer el estado por el que atraviesa el fenómeno que se quiere conocer para llevar a cabo las acciones correspondientes que permitan mejorarlo. En el sector educativo, si bien no es nueva la implementación de evaluaciones tampoco es una práctica aceptada por los actores y mucho menos consolidada. Ante ello, las evaluaciones se debaten en un ejercicio donde unos aplican y otros contestan, lo cual genera una serie de tensiones y desconfianzas mutuas entre la parte institucional y los docentes. De esta manera el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los docentes de educación básica respecto al diseño e instrumentación de los programas de evaluación que impactan a las escuelas públicas de nivel básico en seis regiones del estado de Tlaxcala, México.

Palabras clave: evaluación, educación, percepción, región.

Abstract

In Mexico there is not an evaluation culture, understood as necessary for measuring the state by crossing the phenomenon being known to carry out the appropriate actions for its improvement. In the education sector, while not implementing new assessments is not an accepted practice by the actors and much less consolidated. In response, the evaluations are discussed in an exercise where some applied and others reply, which creates a series of tensions and mutual distrust between the institutional and teaching staff. Thus the aim of this study was to determine the perception of basic education teachers regarding the design and implementation of assessment programs that impact public elementary schools in six regions of the Tlaxcala state, Mexico.

Key words: evaluation, education, perception, region.

Introducción

En las etapas de modernización educativa en México se han delineado diversos ejes de transformación para mejorar la calidad así como el fortalecimiento de los servicios educativos y procesos de gestión. Para lograr sus objetivos han sido diseñadas una serie de políticas que promueven la evaluación como el principal mecanismo para determinar el nivel de cambio que las instituciones han alcanzado (Díaz, 2007). De esta manera las políticas de evaluación han sido instrumentadas a partir de los programas que atienden los diferentes niveles que conforman el sistema educativo.

De acuerdo con los planteamientos teórico-metodológicos de Neave (2002), la existencia de una dicotomía en torno al concepto Estado evaluador, permite identificar que la evaluación promovida por el Estado mexicano se encuentra tensionada y polarizada por dos aspectos; confianza en un extremo y desconfianza en otro en el diseño e instrumentación de los programas de evaluación. Ambos posicionamientos pueden encontrarse en la opinión de los actores educativos, por una parte a una asimilación positiva y disposición a la evaluación como mecanismo de cambio y por el otro, es posible encontrar hallazgos vinculados a la desconfianza respecto al rol del Estado, lo cual ha puesto en duda la objetividad supeditada al control de las instituciones, esto conduce a una posición o actitud de resistencia o simulación por parte de quienes las instrumentan y de quienes son evaluados.

Como el propósito de este estudio fue conocer la percepción que tienen los docentes de educación básica en escuelas públicas referente al diseño e instrumentación de las diferentes evaluaciones que se les aplican, se parte de la idea que una evaluación integral sin que pierda objetividad, debe considerar la opinión de todos los actores para un mejor entendimiento entre las partes que intervienen en el proceso educativo de la evaluación mientras que al mismo tiempo se puedan diseñar las estrategias y acciones que impacten en la mejora educativa.

Adicionalmente se considera que no todos los profesores tienen la misma percepción ni tampoco actúan de la misma manera ante las evaluaciones educativas, por esa razón se elaboró una regionalización del estado de Tlaxcala para conocer sus respuestas de manera segmentada geográficamente, las cuales también permiten establecer una correlación entre las condiciones de vida de estas zonas que no corresponden a las del sector educativo y los resultados de la muestra.

Descripción del contexto

El Estado de Tlaxcala se localiza geográficamente en la región Centro-Oriental de la República Mexicana entre los 97°37'07" y los 98°42'51" de longitud oeste y los 19°05'43" y los 19°44'07" de latitud norte situado en el eje neo volcánico (ver Figuras 1 y 2). Colinda al noroeste con el estado de Hidalgo; al norte, sur y este con el estado de Puebla y al oeste con el estado de México. Es el estado de la federación con menor superficie, su extensión territorial es de 4,060.93 kilómetros cuadrados, lo que representa el 0.2 por ciento del territorio nacional. Su altitud media es de 2,230 metros sobre el nivel del mar, su clima es templado-subhúmedo, semifrío- subhúmedo y frío.

Las precipitaciones medias anuales en la mayor parte de la entidad son de 600 a 1,200 milímetros, pero en el noroeste y oriente las lluvias son menores de 500

milímetros al año. Según los datos del *II Censo de Población y Vivienda* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2010), el estado tiene un total de 1,169,936 habitantes, de dicha cantidad, 565,775 son hombres y 604,161 mujeres. La tasa de crecimiento anual para la entidad durante el periodo 2005-2010 fue del 1.8%. El tamaño promedio de los hogares es de 4.3, mientras que a nivel nacional es de 3.9, no obstante por municipio varía del 3.8 hasta 5 habitantes por hogar. En el rubro de educación, el grado promedio de escolaridad de la población de más de 15 años de edad es de 8.8 años, lo que equivale prácticamente a la secundaria concluida. En analfabetismo, 5 de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir. Datos estadísticos del Sistema Educativo de la SEP-Tlaxcala del ciclo escolar 2010-2011, se cuenta con 19,040 docentes de los cuales el 81.2% laboran en escuelas públicas. Existen 2,353 escuelas, de las cuales 1,808 son públicas y solo 544 privadas. En educación básica hay 1,641 escuelas y en educación superior 70 programas que incluyen los niveles de licenciatura y posgrado.

El estado de Tlaxcala políticamente se encuentra compuesto por 60 municipios. La división regional propuesta en esta investigación se basa en el Programa Estatal de Ordenamiento Territorial (PEOT) publicado por el Gobierno del Estado en el 2004 que comprende seis regiones (ver figura y cuadro 1):

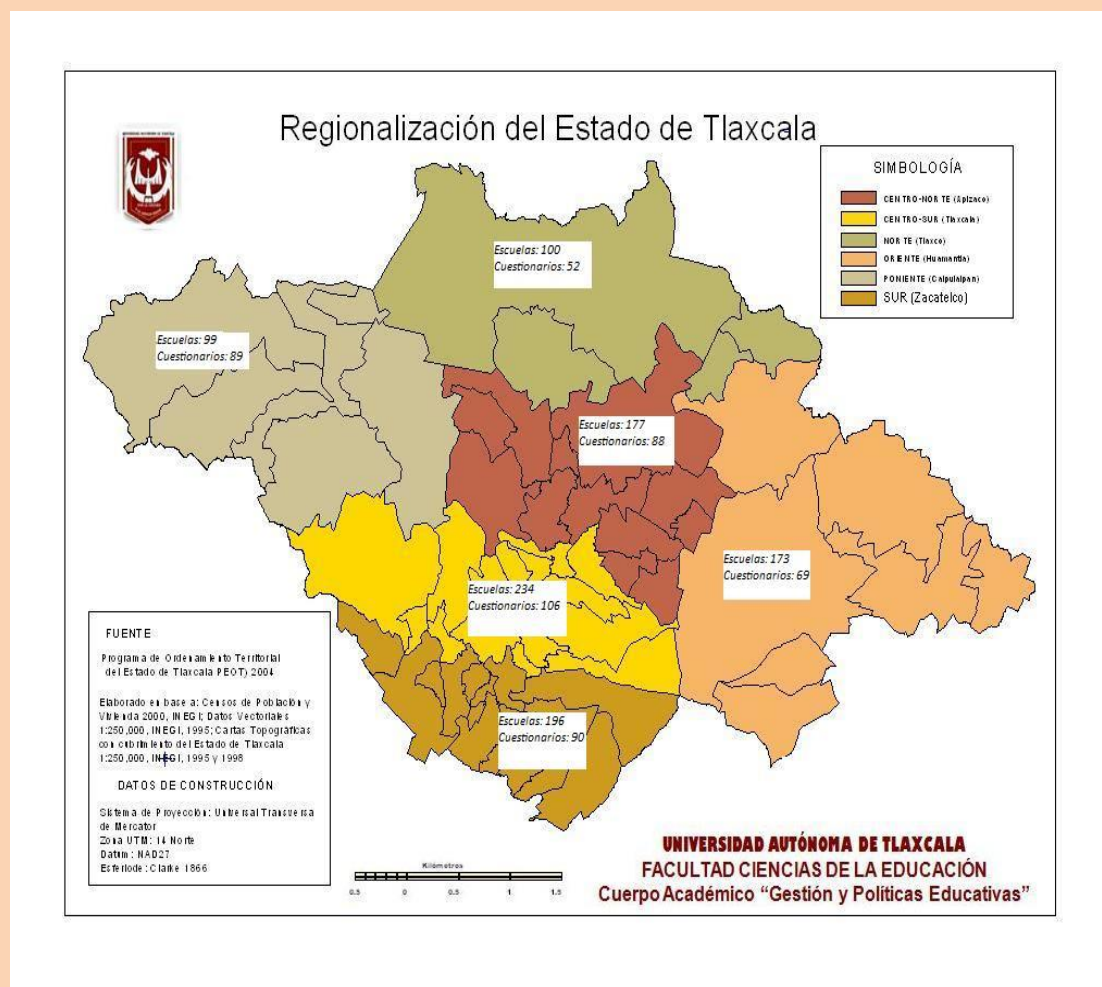


Figura 1. Regionalización de la muestra de escuelas públicas de educación básica (primaria y secundaria) en el estado de Tlaxcala

Cuadro 1.

Municipios que integran las regiones de estado de Tlaxcala, según PEOT (2004)

Región	Municipios
Centro-Norte. APIZACO	Apizaco, Cuaxomulco, Muñoz de Domingo Arenas, Tetla, Tocatlán, Tzompantépec, Xalostoc, Xaltocan, Yauhquemehcan, Teacalco y Tecopilco
Centro-Sur. TLAXCALA	Tlaxcala, Amaxac de Guerrero, Apetatitlán de Antonio Carbajal, Santa Ana Chiautempan, Ixtacuixtla, Contla de Juan Cuamatzi, Panotla, Santa Cruz Tlaxcala, Totolac, La Magdalena Tlatelulco, Texóloc, Tetlanohcan, Nopalucan y Xiloxotla
Norte. TLAXCO	Tlaxco, Atlangatepec, Emiliano Zapata, Lázaro Cárdenas
Oriente. HUAMANTLA	Huamantla, Alzayanca, Cuapiaxtla, Tequexquitla, Ixtenco, Terrenate y Zitlaltépec
Poniente. CALPULALPAN	Calpulalpan, Española, Sanctórum, Nanacamilpa, Benito Juárez y Hueyotlipan
Sur. ZACATELCO	Mazatecochco, Tepetitla de Lardizabal, Acuamanala, Nativitas, San Pablo del Monte, Tenancingo, Teolochocho, Tepeyanco, Tetlatahuca, Papalotla, Xocohtinco, Zacatelco, Zacualpan, Huactzinco, Axocomanitla, Ayometla, Quileta y Santa Apolonia Teacalco

Fuente: Gobierno del Estado de Tlaxcala (2004) Programa de reordenamiento territorial

En cuanto a calidad de vida por región, con base en los indicadores del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 1990, 2000) y de los indicadores del Índice de Marginación Socioeconómica por Municipio del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1995, 2000) se construyó un Índice de Desarrollo Regional en el estado de Tlaxcala (Flores, 2004) a través del método de componentes principales con 10 indicadores¹ (Ver tabla 2).

Cuadro 2.

Índice de Desarrollo Regional del Estado de Tlaxcala, 2004

Región	1990		2000		Grado de desarrollo
	Índice	Rango	Índice	Rango	
Centro sur	1.67630	1	1.23745	1	Alto
Sur	.58853	2	.95392	2	Medio
Centro Norte	-.07472	3	.22757	3	Medio
Poniente	-.33928	4	-.22676	4	Bajo
Oriente	-.85415	5	-.93373	5	Bajo
Norte	-.99668	6	-1.25845	6	Bajo

Fuente: Flores, 2004

Como se aprecia en el cuadro 2, la región con mayor desarrollo es la Centro Sur articulada por la ciudad de Tlaxcala, seguida por la Sur que articulan Zacatelco y San Pablo del Monte; posteriormente se encuentra la Centro Norte donde el polo neurálgico es Apizaco, le sigue la región Poniente encabezada por Calpulalpan; en penúltimo lugar se encuentra la región Oriente con centro en Huamantla y al final la Norte con Tlaxco como centro regional.

¹Población total, nivel de urbanización, tasa de crecimiento intercensal, Población Económicamente Activa (PEA) industrial en relación al total, PEA en relación al total, densidad de población, nivel de alfabetización, porcentaje de viviendas con piso de concreto, porcentaje de viviendas con agua entubada, porcentaje de viviendas con energía eléctrica, porcentaje de viviendas con radio y porcentaje de viviendas con televisor.

Algunos elementos conceptuales

En México, la educación básica comprende los niveles escolares de preescolar, primaria y secundaria. Constitucionalmente es de carácter obligatoria, laica, gratuita e impartida por el Estado para todos los individuos. Además, según la misma constitución, el criterio que la orienta debe, entre otras cosas:

- Luchar contra la ignorancia y sus efectos,
- Ser democrática, y por democrática se refiere a “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”,
- Contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexo o de individuos.

No obstante ser múltiples los componentes que son objeto de evaluación en el campo educativo, en México y por ende en Tlaxcala, el que ha recibido mayor atención por parte de las distintas instancias evaluadoras a nivel nacional e internacional es el que se refiere a la evaluación en el aprendizaje de los alumnos, dado que se trata de la etapa del proceso y, sobre todo, de los sujetos para cuyo beneficio deben converger el resto de los elementos del sistema educativo.

La aplicación de diferentes instrumentos de evaluación se remonta de acuerdo con Martínez (2008), a la década de 1970, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a realizar actividades de evaluación en gran escala que llevaron a la creación de la Dirección General de Evaluación (DGE). Uno de los instrumentos aplicados por este organismo fue la Evaluación del Rendimiento Académico de los alumnos de 4º y 5º grado de educación primaria, en tanto en la década de los noventa surge el Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria (IDANIS) y el Estudio Integral de la Evaluación Preescolar, Primaria y Secundaria. (Martínez 2008).

En otro sentido, en lo que respecta al rubro de evaluación sobre la acción docente del profesor, es en el año de 1992 cuando surge, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el programa de estímulos económicos para docentes denominado Carrera Magisterial, cuya asignación de estímulos tomaba en cuenta, entre otros elementos, los resultados de los alumnos de los maestros que aspiraban a recibir apoyo del programa; ello trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas a gran número de alumnos de primaria y secundaria. La primera aplicación involucró a más de cuatro millones. Estas evaluaciones siguieron aplicándose hasta el año 2005, cuando el número de alumnos evaluados llegó a cerca de ocho millones (Martínez 2008).

A manera de introducción y con el fin de establecer una idea global y clara sobre el concepto de evaluación y su aplicación en el ámbito de la educación, cabe citar las palabras de Mateo (2006), quien menciona que la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.

Esta concepción de la evaluación como un componente educativo de carácter integral y de innegable trascendencia, más allá del obligatorio recuento cualitativo, podemos encontrarla también en Santos (1999), quien la define como una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones.

Adicionalmente, menciona que es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia, porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios (Idem).

Gracias a este punto de partida, se precisa que hablar de evaluación educativa, no refiere a un ejercicio aislado del aprendizaje cuya función es solamente fiscalizadora de la labor docente, sino que se hace alusión a un concepto y una encomienda más amplia; es una actividad que implica la generación de aprendizajes en cuanto al contexto y las coordenadas del desarrollo en el que se encuentra, es metacognición y reflexión, y es a su vez, más que un punto establecido en el tiempo, el proceso global y permanente mediante el cual la educación amplía su perspectiva y mira la totalidad de sus elementos y evolución, para orientar hacia el mejor rumbo posible sus recursos, esfuerzos y éxitos.

Antecedentes

En México en general y en el estado de Tlaxcala de manera particular se ha puesto énfasis por parte de diversas instancias evaluadoras nacionales e internacionales en la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Uno de los instrumentos aplicados fue la Evaluación del Rendimiento Académico de los alumnos de 4º y 5º grado de educación primaria, en tanto en la década de los 90's, surge el Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria (IDANIS) y el Estudio Integral de la Evaluación Preescolar, Primaria y Secundaria. Con diferentes nombres, otros programas compensatorios siguieron, todos ellos con un componente de evaluación que incluía la aplicación de pruebas a los alumnos beneficiados. A partir de 1994 se buscó extender la aplicación de pruebas similares en todas las entidades, en forma permanente, mediante el proyecto denominado Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP).

En 1994 el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) fue un detonante del propósito de las autoridades de integrarse a la vida económica y política internacional, incluyendo el interés por participar en proyectos internacionales de evaluación educativa: en 1995 el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), del cual al final se decidió impedir que se publicaran los resultados del país, por no ser favorables; en 1996 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC); y, a partir de 1997, el proyecto "Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes" (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, cuya primera aplicación tuvo lugar en el año 2000.

En la primera década del nuevo siglo fue creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como instancia dotada de autonomía técnica, cuya misión se definió como la de hacer evaluaciones independientes del Sistema Educativo Nacional la cual se distinguiría por la amplia difusión de los resultados, cambio fundamental en relación con la tradición de no difusión (Martínez 2008).

Siguiendo al mismo autor, en el 2005 el INEE aplicó los *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (Excale), consistente en pruebas de diseño matricial aplicadas mediante un muestreo representativo de los alumnos de todos los estados federales en un ciclo de cuatro años según el cual un año se evaluaría a los alumnos de 3° de secundaria, otro a los de 6° de primaria, uno más a los de 3° de primaria, y otro a los de 3° de la educación preescolar.

Ese mismo año, con apoyo técnico del INEE, la SEP desarrolló otras pruebas para sustituir a las que aplicaba el Programa de Carrera Magisterial, las de ingreso a secundaria, las que se usaban para evaluar programas compensatorios y las de las Olimpiadas del Conocimiento. Estas pruebas se denominaron *Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), y se aplicaron por primera vez en 2006.

Es importante destacar que la prueba (ENLACE), hace énfasis en los siguientes señalamientos de Rodríguez (2007): al conocer el lugar obtenido por cada escuela, se activarán en padres y maestros mecanismos de vergüenza o de gusto que impulsarán la competencia y se producirá la mejora (y enseguida la excelencia). La “responsabilidad por los resultados” y la rendición de cuentas son los nuevos conceptos, cuya contrapartida es una política de incentivos que estimulen el desempeño. La idea de la participación está enlazada al imperativo de que deben establecerse incentivos y sanciones negativas alineados con el éxito o el fracaso de la escuela.

Finalmente, por lo que se refiere a proyectos internacionales de evaluación, y además de la frustrada experiencia del TIMSS, México ha participado en los tres ciclos de PISA (2000, 2003, 2006) y en los dos del LLECE (1997, 2006). (Martínez, 2008).

El estado de Tlaxcala, en lo referente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, se han realizado diversas pruebas a través de las cuales se pretende conocer diversos aspectos. Aquí se citan tres de las más importantes:

PISA. Se aplica cada tres años. Examina el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

ENLACE. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, es una evaluación censal de competencias (habilidades y conocimientos académicos), se aplica en Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas, y una tercera asignatura rotativa. En esta prueba se clasifican a los alumnos, según los resultados que obtienen, en cuatro grupos: insuficiente, elemental, bueno y excelente.

EXCALE. El Examen para la Calidad y el Logro Educativo se aplica a una muestra representativa de estudiantes de escuelas públicas y privadas, de educación básica de todo el país. Su plan de evaluación se basa en un programa que evalúa cada 4

años, un mismo grado. Tiene el propósito de aportar información para conocer en qué medida se está cumpliendo con los propósitos educativos que se formalizan en el currículo nacional, estos resultados indican el grado en que un estudiante domina los contenidos curriculares.

Metodología

Los cuestionarios aplicados a los docentes integraron 29 reactivos de opción múltiple con base en una escala de valores para cada una de las respuestas, los temas fueron agrupados en tres partes:

- a) La primera relativa al currículo de los profesores integrando seis preguntas,
- b) La segunda referente al quehacer docente cotidiano integrando también seis preguntas; y,
- c) La relativa a las evaluaciones del desempeño docente y de los alumnos.

La participación de cada uno de los docentes fue de manera voluntaria lo único que se les explicó a los directivos y profesores de los centros escolares fueron los objetivos de la investigación para que se les permitiera el acceso a los encuestadores.

La regionalización como la identificación de las escuelas para la muestra se realizó con base en datos y documentos oficiales. En el caso de las seis regiones en las que se dividió al estado fue a partir del PEOT que agrupa a los municipios de la entidad en zonas con características más o menos parecidas y territorios con extensión aproximada, adicionalmente esta clasificación se complementó con indicadores de calidad de vida de un estudio de caso que fue descrito líneas atrás. La Secretaría de Educación Pública registra 979 centros escolares de educación básica de carácter público en la entidad, en ellas se aplicaron 494 cuestionarios, cantidad que fue determinada aleatoriamente y en función de su número se obtuvo una muestra que nos permitió establecer el número mínimo de cuestionarios a aplicar en cada escuela y en cada región (ver Cuadro 3 y Figura 2). La cantidad de cuestionarios no es proporcional a la cantidad de escuelas ya que se consideraron aspectos numéricos y el grado de dispersión o concentración demográfica y de centros escolares por región.

Cuadro 3.
Número de escuelas y cuestionarios aplicados, según muestreo, por regiones (2013)

REGIONES:	No. de escuelas	Cuestionarios aplicados	%
Norte	100	52	10.52
Oriente	173	69	13.96
Poniente	99	89	18.01
Centro-Norte	177	88	17.81
Centro-Sur	234	106	21.45
Sur	196	90	18.21
TOTAL	979	494	100.00

Fuente: elaboración propia

El número de encuestas para justificar los objetivos y obtener el grado de confianza de la investigación se calculó mediante un muestreo de tipo probabilístico, construyéndose un marco de lista de 979 escuelas del estado de Tlaxcala. Los

entrevistados seleccionados se eligieron del marco de listado elaborado. Se utilizó la técnica sin reemplazo con la tabla de números aleatorios, esto con la finalidad de cuantificar la percepción de los diferentes actores de la instrumentación en la educación de Tlaxcala. La preparación del trabajo en términos de muestreo estadístico y de campo se consideró lo siguiente:

- Determinación de la muestra estadísticamente representativa mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2 \times p \times q \times N)}{[(N - 1)e^2 + z^2 \times p \times q]}$$

Donde:

Población (N):	N	Escuelas	
Nivel de confianza	95	%	Z = 1.96
Grado de error "e"	10	%	e = 0.05
Probabilidad "p"	50	%	p = .5
Probabilidad "q"	50	%	q = .5

Para determinar el tamaño de muestra de la población escolar, se eligieron las escuelas públicas; dado lo anterior, se obtuvo un tamaño de muestra de 159 escuelas. Los criterios para escoger las escuelas fue que deberían ser de carácter público y al ser voluntaria la participación, haber recibido la autorización de sus directivos para realizar las encuestas. En el caso de que esta última fuera negada se seleccionó al azar otra escuela de la región a través del permiso solicitado directamente por el entrevistador. En este caso también se utilizó el criterio de realizar 10 encuestas a los docentes por cada escuela, en algunos casos fue factible; sin embargo, en otros no lo fue debido a que en las escuelas multigrados de regiones rurales solamente existen de 2 a 3 docentes, situación que condujo a entrevistar a los existentes.

Resultados

Las regiones y el perfil docente

En el tema educativo no se encuentran exentos los desequilibrios regionales tan característicos del país, no obstante las pruebas de evaluación son aplicadas de manera general e indistinta en el espacio de que se trate, es decir, se aplica la misma prueba ya sean espacios rurales o urbanos, o en centros escolares privados o públicos, multigrado o generales, escuelas técnicas o indígenas.

En el caso que ocupa este trabajo se aprecia esta desigualdad territorial al encontrar que las regiones del centro y sur del estado de Tlaxcala –las cuales son las de mayor nivel de desarrollo económico y las que menores índices de marginación presentan- son las que arrojaron en todas las variables analizadas los mejores resultados.

Curiosamente en cuanto al nivel de preparación de los docentes que trabajan en las escuelas públicas por región, los resultados fueron relativamente distantes de esta hipótesis ya que la región que cuenta con un mayor porcentaje de profesores con posgrado es la Oriente con el 13 por ciento seguida de la Centro Norte, mientras

que en la Centro Sur y Sur fueron de 4.7 y 7.8 por ciento respectivamente. Con nivel universitario se ubican en la región Norte con casi el 54% de profesores encuestados, superando con más de 20 puntos porcentuales a los normalistas y en la Centro Norte disminuye la brecha al 12 por ciento. En el resto de las regiones los porcentajes son equiparables a excepción de las regiones Poniente y Oriente donde los normalistas superan a los universitarios con el 26 y 19 por ciento respectivamente.

En cuanto al promedio de años de experiencia docente, las regiones que suman los más altos porcentajes son la Centro Sur con 16.4 años, la Sur con 12.9 y la Centro Norte con 12.6 (ver Cuadro 3 y Gráfica 1).

En lo que se refiere al nivel académico obtenido en la Normal –como se puede observar en el cuadro 3- la distribución territorial de profesores con este nivel es muy similar, ya que es el nivel mínimo requerido para desempeñarse como docente en educación básica, aunque se aprecia en el mismo cuadro que hay algunas excepciones ya que se tiene profesores con nivel técnico y de bachillerato.

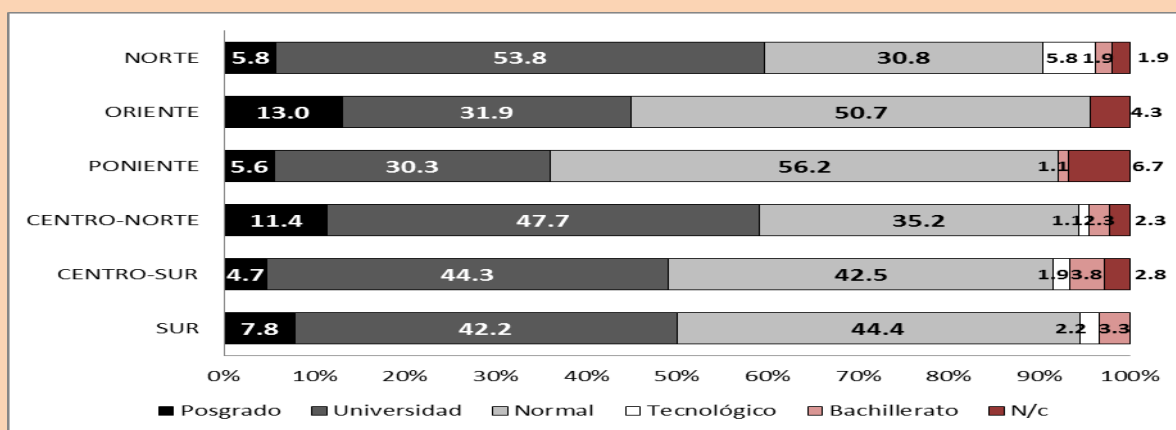
Cuadro 4.

Máximo grado de estudios de los profesores de educación básica por región (%)

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Posgrado	7.8	4.7	11.4	5.6	13.0	5.8
Universidad	42.2	44.3	47.7	30.3	31.9	53.8
Normal	44.4	42.5	35.2	56.2	50.7	30.8
Tecnológico	2.2	1.9	1.1	0.0	0.0	5.8
Bachillerato	3.3	3.8	2.3	1.1	0.0	1.9
N/c	0.0	2.8	2.3	6.7	4.3	1.9
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013

De manera general se puede afirmar que las regiones con menor desarrollo económico como la Poniente, Oriente y Norte, no sólo son las que menos porcentaje de profesores con mayor grado promedio de estudios se desempeñan como docentes en las escuelas públicas de nivel básico, sino también su promedio de experiencia docente es el más bajo: 8.5, 9.7 y 7.4 años en promedio (ver Cuadro 4 y Gráfica 1).



Gráfica 1. Máximo grado de estudios de los profesores de educación básica por región (%).

Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 3

La forma en que cada uno de los docentes obtuvo su plaza docente en consecuencia su asignación al plantel educativo en el que desempeñan sus labores, aparece en el cuadro 5, ahí se observa que la forma más acostumbrada de recibir una plaza laboral docente es por la herencia de la misma, por encima de cualquier otra opción a excepción de las regiones Sur y Centro Sur con porcentajes de 18.9 y 23.6 respectivamente que fueron superados por los resultados académicos (24.4 y 23.6 respectivamente); sin embargo en las regiones Poniente, Oriente y Norte el porcentaje de plazas heredadas duplica o triplica a las siguientes opciones, los resultados en estas regiones fueron en el siguiente orden 28.1, 24.6 y 38.5. Cabe aclarar que de todo el menú de opciones y regiones la herencia de plazas en la región Norte es el más alto porcentaje ya que estuvo próxima a obtener la mitad de resultados lo cual es un porcentaje bastante alto entre las siete alternativas utilizadas.

De la información obtenida destacan aunque en porcentajes menores prácticas poco aceptadas socialmente, pero existentes y reales como es el caso de lograr una mejor asignación a un plantel y/o una plaza docente vía la recomendación y la compra de la plaza docente. Así, en lo que respecta a estas dos prácticas de adquisición, tenemos que la región que destaca con el mayor porcentaje de profesores que utilizaron esta forma de adquisición y asignación fue la Oriente con cerca de un 12% por recomendación y un 9% mencionaron haber comprado la plaza. Para la región Norte estos porcentajes representaron 6% en el caso de recomendación y 2% para la compra de la plaza docente, en la región Centro-Norte también predomina en estas dos prácticas la recomendación en un 6% en tanto que la compra de la plaza docente la realizaron en 5% de los profesores entrevistados. La región que resulta equilibrada es la Centro-Sur, que en ambos casos y con el mismo porcentaje del 4% de sus profesores manifestaron haber utilizado estas prácticas.

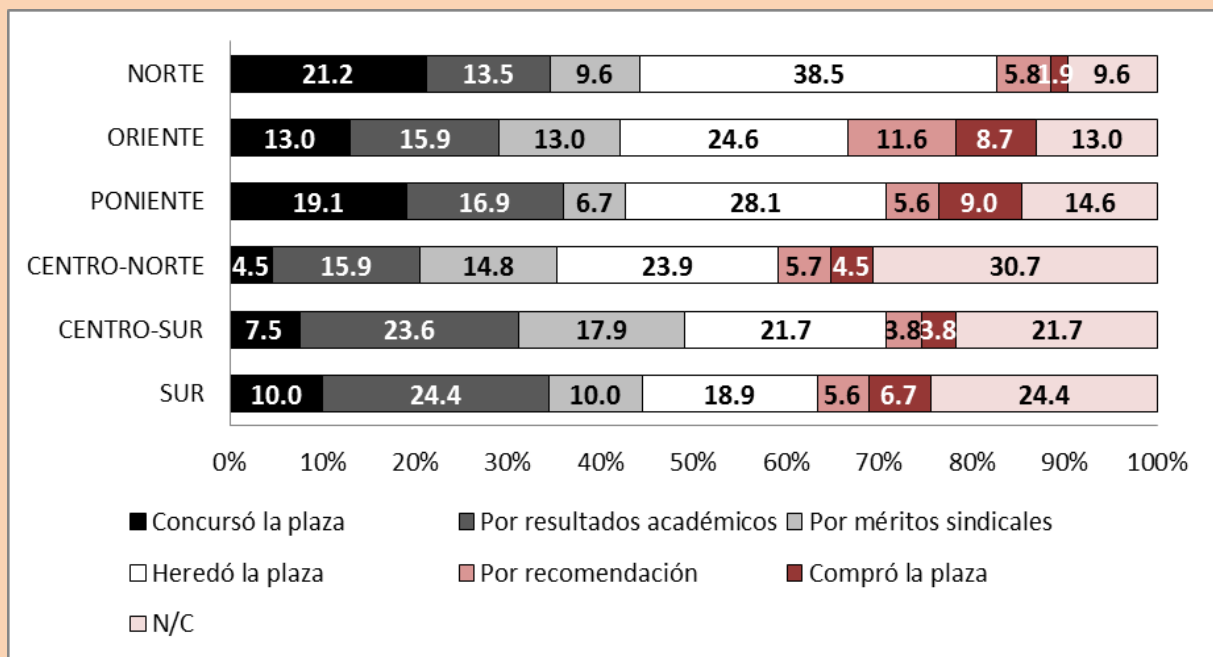
En el caso de las regiones Sur y Poniente la situación se da a la inversa, es decir, en un mayor porcentaje los profesores manifestaron haber adquirido la plaza docente al comprarla y en segundo lugar por la recomendación. Así los profesores entrevistados de la región Sur que compraron su plaza docente fueron el 7%, en tanto el 6% la obtuvo por recomendación. Finalmente la región Poniente obtuvo un 9% para quienes compraron la plaza docente y fueron asignados al plantel donde laboran, en tanto un 6% lo hizo vía la recomendación.

Cuadro 5.

Forma de asignación a la escuela en la que laboran y adquisición de plaza docente (%).

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Concurrió la plaza	10.0	7.5	4.5	19.1	13.0	21.2
Por resultados académicos	24.4	23.6	15.9	16.9	15.9	13.5
Por méritos sindicales	10.0	17.9	14.8	6.7	13.0	9.6
Heredó la plaza	18.9	21.7	23.9	28.1	24.6	38.5
Por recomendación	5.6	3.8	5.7	5.6	11.6	5.8
Compró la plaza	6.7	3.8	4.5	9.0	8.7	1.9
N/C	24.4	21.7	30.7	14.6	13.0	9.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 2. Forma de asignación a la escuela en la que laboran y adquisición de la plaza docente (%).Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 4

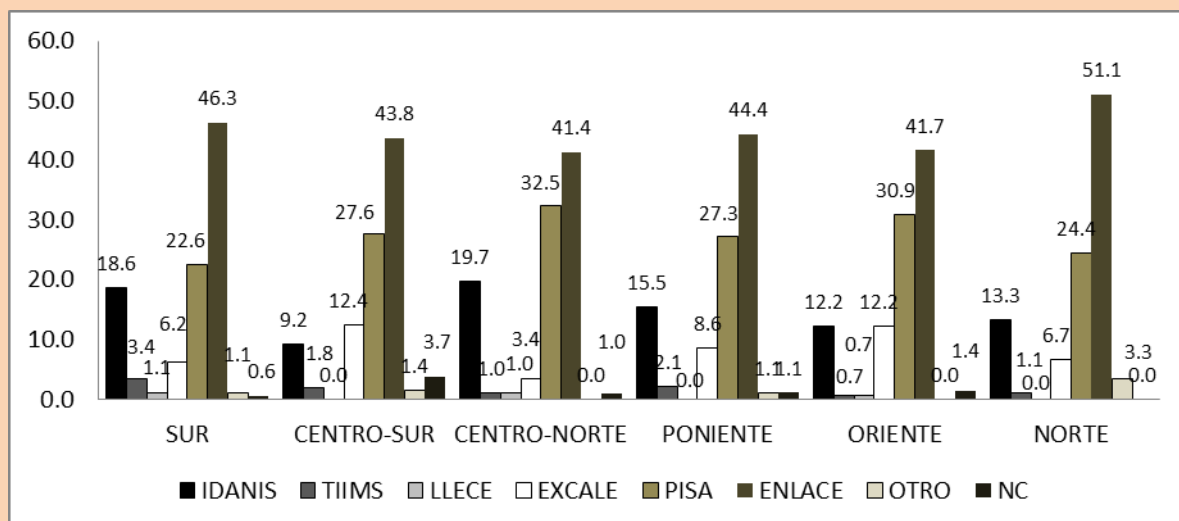
También es de destacar que en todas las regiones se obtuvieron porcentajes considerables de profesores que no quisieron contestar ante la pregunta de cómo fue adquirida su plaza docente y como fue asignado al plantel educativo en el que laboran, destacando la región Centro-Norte con el 31%, la Sur con 24%, Centro-Sur con 22%, seguida por la Poniente con 15%, la Oriente con 13% y finalmente la Norte con el 10% lo que permite inferir la desconfianza que tienen de responder con la veracidad posible.

La percepción y el conocimiento de los profesores sobre las distintas evaluaciones

El propósito de uno de los reactivos del cuestionario fue saber cuántos de los maestros a los que se aplicó la encuesta conocen las diferentes pruebas de evaluación y destacar cuántos de ellos participan en las mismas, en esta opción se les señaló que escogieran una sola, la más conocida para ellos o en la que habían participado, por ello los resultados acumulados suman el cien por ciento.

La gráfica 3 muestra que en el caso del conocimiento que los profesores de educación básica tienen sobre diversas pruebas de evaluación es un elemento que presenta cierta homogenización territorial, es decir el comportamiento porcentual de la variable es casi el mismo independientemente de la región de que se trate, así el mayor porcentaje obtenido correspondió a la prueba ENLACE cuya proporción regional varía entre el 41 y poco más del 50%, pero es la prueba más reconocida, seguida por la prueba PISA cuyos valores presentan una variación del orden de 10 puntos porcentuales es decir, los profesores que respondieron conocer este instrumento de evaluación fue de 22 a 32% de los entrevistados.

A estos instrumentos evaluadores les sigue en conocimiento por parte del profesorado las pruebas IDANIS y EXCALE.



Gráfica 3. Pruebas de evaluación conocidas por los maestros encuestados. Fuente: Trabajo de campo 2013

En lo que se refiere a la participación de los profesores entrevistados para ser evaluados vía cualquiera de los instrumentos antes mencionados, si bien existe una correspondencia con el conocimiento que tienen de las mismas, es decir, la mayoría son evaluados vía ENLACE, PISA, IDANIS Y EXCALE, sin embargo, en este caso desde el punto de territorial sí existen diferenciaciones que pueden ser observadas en el cuadro 5 y gráfica 4.

Cuadro 5.

Pruebas de evaluación en las que participan los maestros encuestados

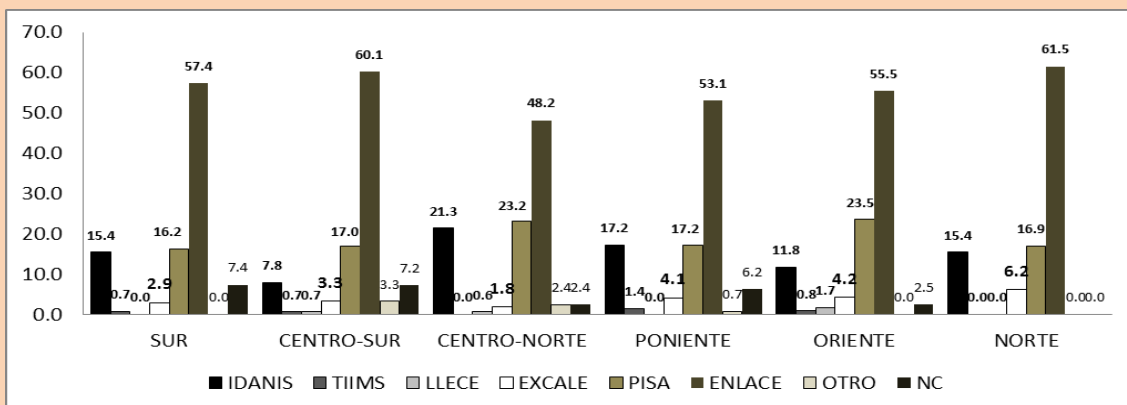
Regiones/ PRUEBAS	Sur	Centro- Sur	Centro- Norte	Poniente	Oriente	Norte
IDANIS	15.4	7.8	21.3	17.2	11.8	15.4
TIIMS	0.7	0.7	0.0	1.4	0.8	0.0
LLECE	0.0	0.7	0.6	0.0	1.7	0.0
EXCALE	2.9	3.3	1.8	4.1	4.2	6.2
PISA	16.2	17.0	23.2	17.2	23.5	16.9
ENLACE	57.4	60.1	48.2	53.1	55.5	61.5
OTRO	0.0	3.3	2.4	0.7	0.0	0.0
NC	7.4	7.2	2.4	6.2	2.5	0.0
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo, 2013

Se percibe que los profesores cuyos planteles educativos en los que laboran se ubican en las regiones social y económicamente más desarrolladas, tienen un mayor porcentaje de participación en la evaluación de las diferentes pruebas, tal es el caso de las regiones centrales: Sur, Centro-Sur y Centro-Norte, el porcentaje de profesores de cada una de estas regiones que participa en las pruebas de evaluación independientemente de la que se trate es el siguiente: 17.5% para la región Sur, 21.4% para la Centro-Sur y 20% para la región Centro-Norte.

En el caso de las regiones menos favorecidas tenemos que un 18.5% de los profesores de la región Poniente participan en las evaluaciones, seguida por la

región Oriente con un 14% del profesorado que activamente participa en los procesos evaluativos, y, finalmente la región Norte en la que sólo un 9% de los profesores entrevistados mencionó participar en más de una prueba evaluadora.



Gráfica 4. Pruebas de evaluación en las que participan los maestros encuestados. Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 4

Otro de los aspectos analizados tuvo como objetivo conocer la percepción de los profesores en cuanto a determinar qué tanta información proporcionan estas herramientas de evaluación para mejorar el desempeño en 4 aspectos: en el aula, en el aprendizaje del alumno, en la identificación de necesidades reales de los alumnos y a la distracción de los maestros de sus actividades.

Como puede observarse en los cuadros 6,7, 8 y 9, las respuestas se encuentran polarizadas sin grandes diferencias regionales, es decir, menos de la mitad de los profesores entrevistados considera que las pruebas de evaluación arrojan información que permite mejorar el desempeño en el caso de los tres primeros aspectos: aula, aprendizaje e identificación de necesidades, sin embargo, porcentajes importantes de profesores de las 6 regiones considera que Casi Nada y en Nada estas evaluaciones proporcionan información para mejorar el desempeño de estos tres aspectos, sus porcentajes de respuestas varían del 1 al 9%.

Es de destacar el caso de las respuestas ante el cuestionamiento de si estas prácticas de evaluación sirven para distraer a los maestros de sus actividades, ya que la percepción de los maestros de las 6 regiones se encuentra fuertemente dividida en dos extremos totalmente opuesto: Mucho (en aproximadamente el 25% de las respuestas) y Nada (20%).

De acuerdo con los profesores encuestados las evaluaciones realizadas a los maestros contribuyen de manera distinta en los diversos aspectos de la vida educativa como son la calidad de las escuelas, las prácticas educativas, la percepción y participación de los padres de familia y el currículo de los programas, además es importante destacar que la percepción en el tipo y nivel de las mejoras varían desde el punto de vista espacial a lo largo del territorio tlaxcalteca, aunque pareciera ser poco significativa. De esta manera el comportamiento de este reactivo se aprecia en los cuadros 10, 11, 12 y 13.

En todas las regiones los porcentajes más altos del orden del 30 al 40% se dieron como respuesta a que las prácticas de evaluación mejoran en *mucho* la calidad de las escuelas, las prácticas educativas y el currículo de los programas, y porcentajes más bajos que los primeros pero aun así representativos del orden del 13 al 25% consideran que se mejora la percepción y participación de los padres de familia. Sin embargo hay un porcentaje de profesores del 3 al 8% quienes

Este tipo de evaluaciones proporcionan información suficiente para mejorar el desempeño en:

Cuadro 6. En el aula

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	46.7	39.6	34.1	40.4	34.8	44.2
Algo	27.8	33.0	31.8	32.6	42.0	26.9
Poco	16.7	11.3	22.7	14.6	18.8	11.5
Casi Nada	2.2	3.8	4.5	3.4	1.4	1.9
Nada	3.3	1.9	4.5	5.6	1.4	7.7
N/C	3.3	10.4	2.3	3.4	1.4	7.7
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 7. En el aprendizaje de los alumnos

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	46.7	39.6	40.9	46.1	34.8	51.9
Algo	33.3	28.3	27.3	29.2	43.5	19.2
Poco	12.2	17.0	17.0	12.4	14.5	13.5
Casi Nada	2.2	1.9	9.1	2.2	2.9	1.9
Nada	2.2	1.9	2.3	6.7	2.9	5.8
N/C	3.3	11.3	3.4	3.4	1.4	7.7
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 8. En la identificación de las necesidades reales de los alumnos

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	44.4	39.6	29.5	32.6	27.5	50.0
Algo	26.7	25.5	35.2	31.5	34.8	25.0
Poco	16.7	13.2	21.6	16.9	29.0	9.6
Casi Nada	5.6	4.7	5.7	3.4	4.3	3.8
Nada	4.4	5.7	3.4	9.0	1.4	5.8
N/C	2.2	11.3	4.5	6.7	2.9	5.8
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 9. En la distracción de maestros de sus actividades

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	22.2	10.4	13.6	12.4	23.2	23.1
Algo	22.2	26.4	21.6	33.7	27.5	25.0
Poco	13.3	23.6	25.0	18.0	24.6	17.3
Casi Nada	11.1	7.5	13.6	9.0	11.6	5.8
Nada	20.0	18.9	20.5	19.1	8.7	15.4
N/C	11.1	13.2	5.7	7.9	4.3	13.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013

Las evaluaciones aplicadas a los maestros contribuyen para:

Cuadro 10. Mejorar la calidad de las escuelas

Regiones valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	40.0	30.2	27.3	29.2	27.5	30.8
Algo	34.4	35.8	35.2	38.2	29.0	21.2
Poco	12.2	16.0	10.2	18.0	31.9	23.1
Casi Nada	2.2	6.6	12.5	2.2	8.7	7.7
Nada	6.7	2.8	10.2	7.9	1.4	5.8
N/C	4.4	8.5	4.5	4.5	1.4	11.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 11. Mejorar prácticas educativas

Regiones valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	43.3	35.8	30.7	32.6	24.6	42.3
Algo	37.8	30.2	31.8	37.1	50.7	28.8
Poco	7.8	17.0	17.0	15.7	17.4	7.7
Casi Nada	3.3	4.7	8.0	0.0	4.3	7.7
Nada	2.2	3.8	10.2	9.0	1.4	5.8
N/C	5.6	8.5	2.3	5.6	1.4	7.7
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 12. Mejora la percepción y participación de los padres de familia

Regiones valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	27.8	22.6	12.5	19.1	13.0	25.0
Algo	35.6	26.4	30.7	38.2	40.6	25.0
Poco	23.3	24.5	27.3	22.5	34.8	30.8
Casi Nada	7.8	11.3	10.2	6.7	7.2	5.8
Nada	1.1	7.5	18.2	9.0	2.9	3.8
N/C	4.4	7.5	1.1	4.5	1.4	9.6
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 13. Mejora los currículos de los programas

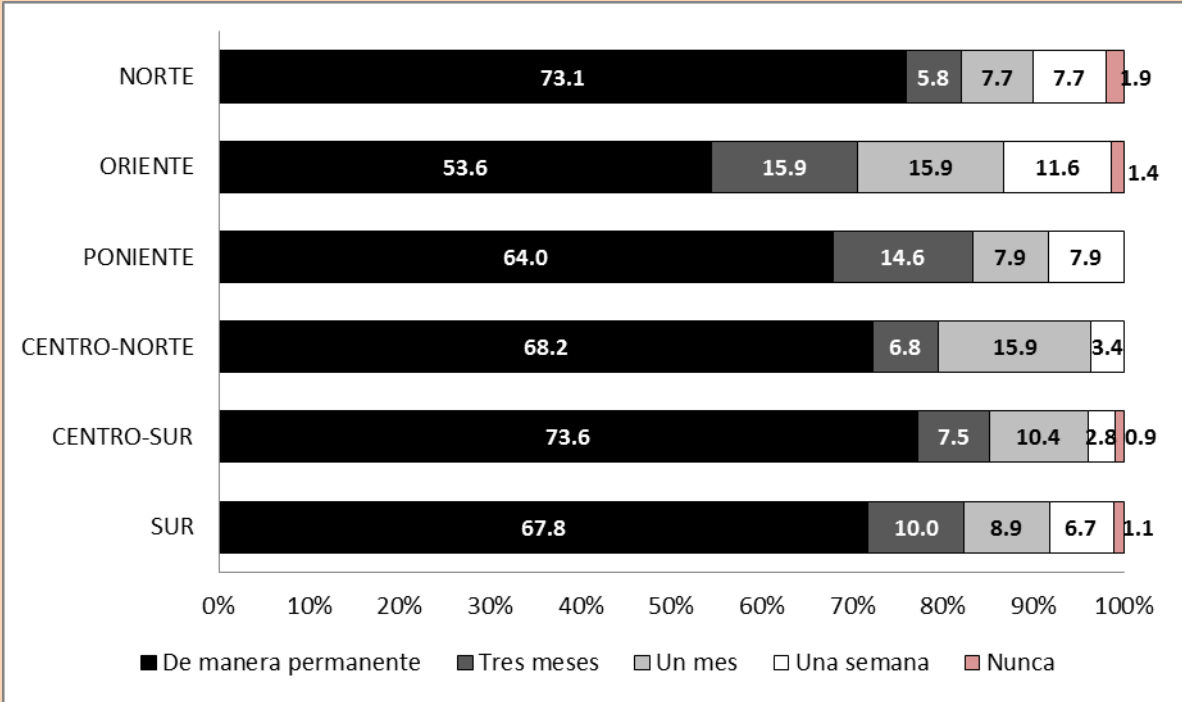
Regiones valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	38.9	37.7	26.1	30.3	29.0	34.6
Algo	33.3	32.1	35.2	39.3	40.6	26.9
Poco	10.0	16.0	14.8	16.9	17.4	19.2
Casi Nada	3.3	1.9	6.8	0.0	4.3	5.8
Nada	6.7	3.8	15.9	9.0	7.2	7.7
N/C	7.8	8.5	1.1	4.5	1.4	5.8
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013

consideran que en Casi Nada contribuyen estas pruebas a mejorar la vida cotidiana en las aulas y otro que va del 1 al 7% quienes creen que en Nada se observa una mejoría.

Otro de los aspectos que se analizaron con la encuesta es el que se refiere al tiempo que los profesores dedican a prepararse para las evaluaciones. Así se puede apreciar en la Gráfica 5, que la mayoría de los profesores que laboran en las escuelas públicas de las regiones Norte y Centro-Sur son los que de manera permanente están preparados para realizar las evaluaciones (73%), seguidos por los profesores de las regiones Centro-Norte y Sur con el 68% de los profesores, la Poniente con el 64% y la Oriente con poco más de la mitad de sus profesores. Sin embargo, existen profesores que si bien no están preparándose cotidianamente, sí se anticipan a la aplicación de las pruebas en unos casos 3 meses antes como las regiones Oriente y Poniente con 16 y 15% de sus profesores respectivamente; la mayoría de maestros que se preparan con 1 mes de antelación se ubican en las regiones Centro-Norte, Oriente y Centro-Sur.

Es de destacar que hay porcentajes poco significativos de maestros que se preparan una semana antes del periodo de aplicación de las pruebas (del 3 al 12% de los entrevistados) y finalmente 1 o 2% de profesores ubicados en las diferentes regiones quienes manifestaron no prepararse Nunca para ser evaluados.



Gráfica 5. Tiempo que los profesores dedican a prepararse para las evaluaciones, por región.
Fuente: Trabajo de campo 2013

En lo que respecta al apoyo que los maestros reciben de las autoridades directivas para prepararse en el cuadro 14 se aprecia que en todas las regiones predomina el tipo de respuestas relacionadas a las opciones *muy pocas veces* y *nunca* reciben apoyo por parte de los directivos, otro porcentaje importante mencionó que la preparación se da mensualmente y como se observa en el mismo cuadro con una distribución territorial sin grandes contrastes.

Es importante resaltar que porcentajes de profesores superiores al 10% e inferiores al 15% mencionaron que los apoyos de preparación sólo los recibe cuando

hay evaluación, es decir no se tiene una conciencia plena de la necesidad de mantener preparados y actualizados en todo momento a los docentes y que resulta primordial para tratar de alcanzar la excelencia académica de los alumnos

Cuadro 14.

Frecuencia con la que el director implementa actividades para preparar a los maestros

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Solo cuando hay evaluación	11.1	5.7	3.4	7.9	14.5	9.6
Mensualmente	14.4	20.8	22.7	19.1	23.2	17.3
Anualmente	15.6	5.7	8.0	7.9	10.1	11.5
Muy pocas veces	22.2	32.1	39.8	44.9	34.8	30.8
Nunca	22.2	25.5	18.2	16.9	13.0	21.2
N/c	14.4	10.4	8.0	3.4	4.3	9.6
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

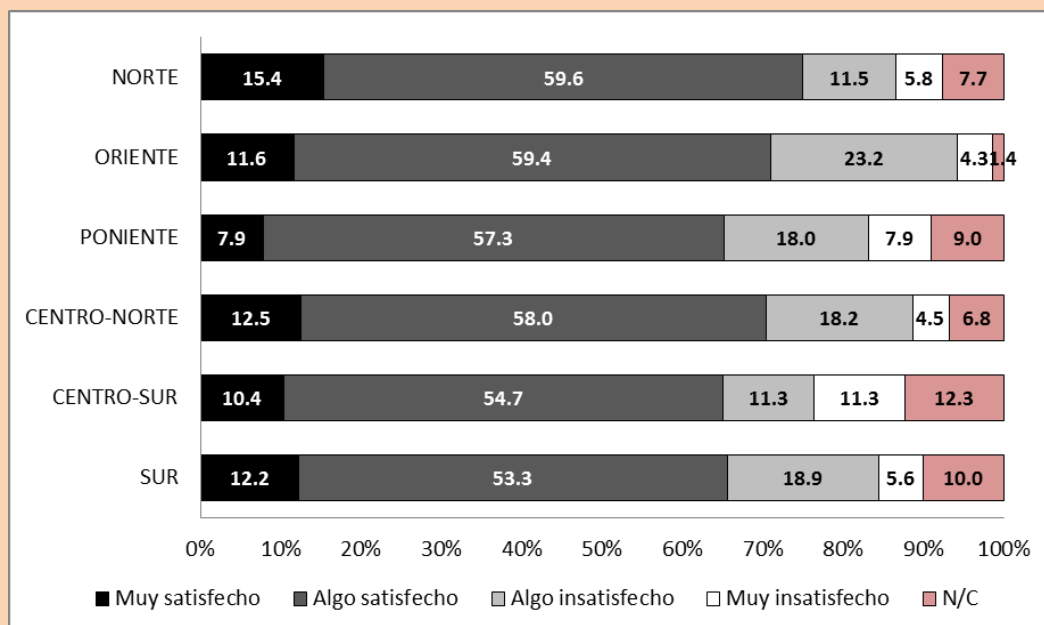
Fuente: Trabajo de campo 2013

Por lo que respecta al grado de satisfacción que sienten los profesores en su desempeño profesional al ser evaluados (ver Gráfica 6) se aprecia la mayoría de los profesores entrevistados se sienten Algo Satisfechos con su desempeño profesional al realizarse las pruebas de evaluación, siendo las regiones Norte, Oriente, Poniente y Centro-Norte en las que el 60% de su profesorado se sienten un tanto satisfechos, aquellos que se sienten Muy satisfechos se encuentran ubicados laboralmente en las escuelas de la región Norte, Centro-Norte y Sur.

No obstante se aprecia en la misma gráfica que porcentajes importantes del orden del 5 al 20% se encuentran algo y muy insatisfechos con su desempeño profesional, es decir no perciben las prácticas evaluativas como beneficiosas de logros académicos personales.

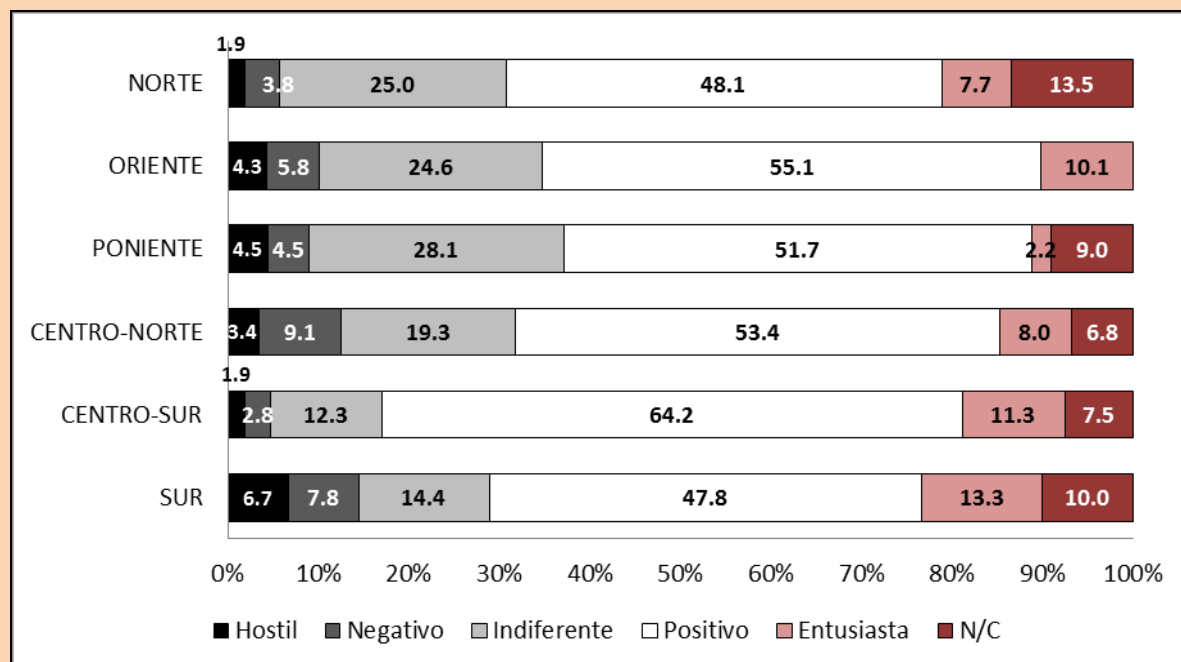
La Gráfica 7 muestra un indicador importante en la coyuntura que vive México, pues se encuentra una discusión álgida en torno a la reforma educativa, la cual ha ocasionado una serie de movimientos en contra de la misma ya que una parte relevante del magisterio la consideran como una amenaza para su estabilidad laboral.

Con los resultados obtenidos se puede afirmar esta situación ya que del 7 al 14% de los profesores entrevistados no quisieron contestar destacando la región Norte con el porcentaje más alto, la mayor cantidad de profesores cuyo ánimo ante las pruebas de evaluación es *entusiasta*, se ubican en las escuelas de la región Sur (13%), Oriente (10%), Centro-Sur (11%) y, Centro-Norte y Norte con 8%, destacando que en la región Poniente sólo un 2% de los profesores tienen un ánimo entusiasta a ser evaluados.



Gráfica 6. Grado de satisfacción en el desempeño profesional con las evaluaciones. Fuente: Trabajo de campo 2013

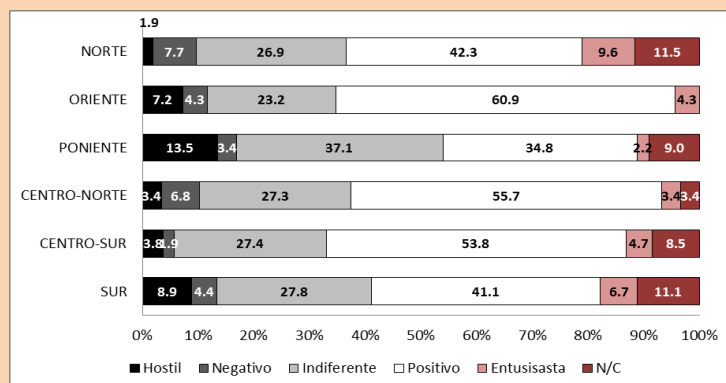
En las seis regiones, la gran mayoría de los profesores (50 a poco más del 60% de ellos) manifestaron sentirse *positivos* ante la aplicación de las pruebas, en tanto que un ánimo *negativo y hostil* fue considerado por los profesores en un orden del 4 al 9% de los entrevistados en el primer caso, y del orden del 2 al 7% de profesores en el segundo.



Gráfica 7. Estado de ánimo al ser evaluado. Fuente: Trabajo de campo 2013

En el caso del ánimo que manifiestan tener los directivos y supervisores en el proceso de evaluación las respuestas al no ser homogéneas no permiten establecer un patrón de comportamiento, sin embargo podemos apreciar que la mayor parte de las respuestas de estos actores sociales se mostraron *indiferentes* al proceso del 23

al 37% de ellos, y, en una actitud más proactiva del 35 al más del 60% de los directores y supervisores manifestaron estar positivos ante las aplicación de las pruebas de evaluación. No debe soslayarse que porcentajes más altos que los obtenidos por los profesores se pueden apreciar en los rubros de presentar un ánimo *hostil y negativo* por parte de estas autoridades antes el proceso de evaluación (ver gráfica 8).



Gráfica 8. Estado de ánimo de los directores y supervisores en el proceso de evaluación.

Fuente: Trabajo de campo 2013

En los cuadros 15 y 16 y gráficas 9 y 10 se pueden apreciar las respuestas ante los cuestionamientos respecto a qué esperan obtener los maestros con los resultados de los procesos de evaluación, aquellos pertenecientes a la región Sur la mayoría mencionó esperar tener una mejora continua (28%), mayor aprendizaje (20%), una mejora salarial (19%) y reconocimiento (8%) y lo que realmente han obtenido ha sido aprendizaje en un 33%, mejora continua (28%) y observaciones (14%) siendo los dos primeros aspectos los que coinciden con lo que esperaban obtener. En el caso de la región Centro-Sur el 34% de los profesores esperan obtener mejora continua, mejora salarial (21%) y aprendizaje (19%), habiendo cubierto esas expectativas en un 31% para los dos primeros aspectos y un 11% para el tercero.

Por su parte la región Centro-Norte esperan obtener mejora continua en un 29%, aprendizaje en un 25% y mejora salarial en un 20%, y han conseguido en un 30% aprendizaje y en un 26% mejoras continuas pero no una mejoría salarial, sino observaciones en un 11%. En el caso de la región Poniente la comparación entre lo que esperan obtener de las evaluaciones y lo que han recibido es la siguiente:

Un 38% de los profesores de esta región esperan recibir una mejora continua, un 21% espera recibir aprendizaje y un 16% mejora salarial, pero al igual que en la región anterior han logrado obtener un 31% de ellos mejoras continuas, 29% de ellos aprendizaje, y un 135 de los maestros han recibido observaciones sin lograr mejoras salariales.

La situación encontrada en la región Oriente fue que el 27% de los profesores esperaba obtener mejoras continuas, 19% mejoras salariales y 16% aprendizaje, la realidad fue que obtuvieron aprendizaje en un 35%, mejora continua en un 27% sin la esperada mejoría salarial.

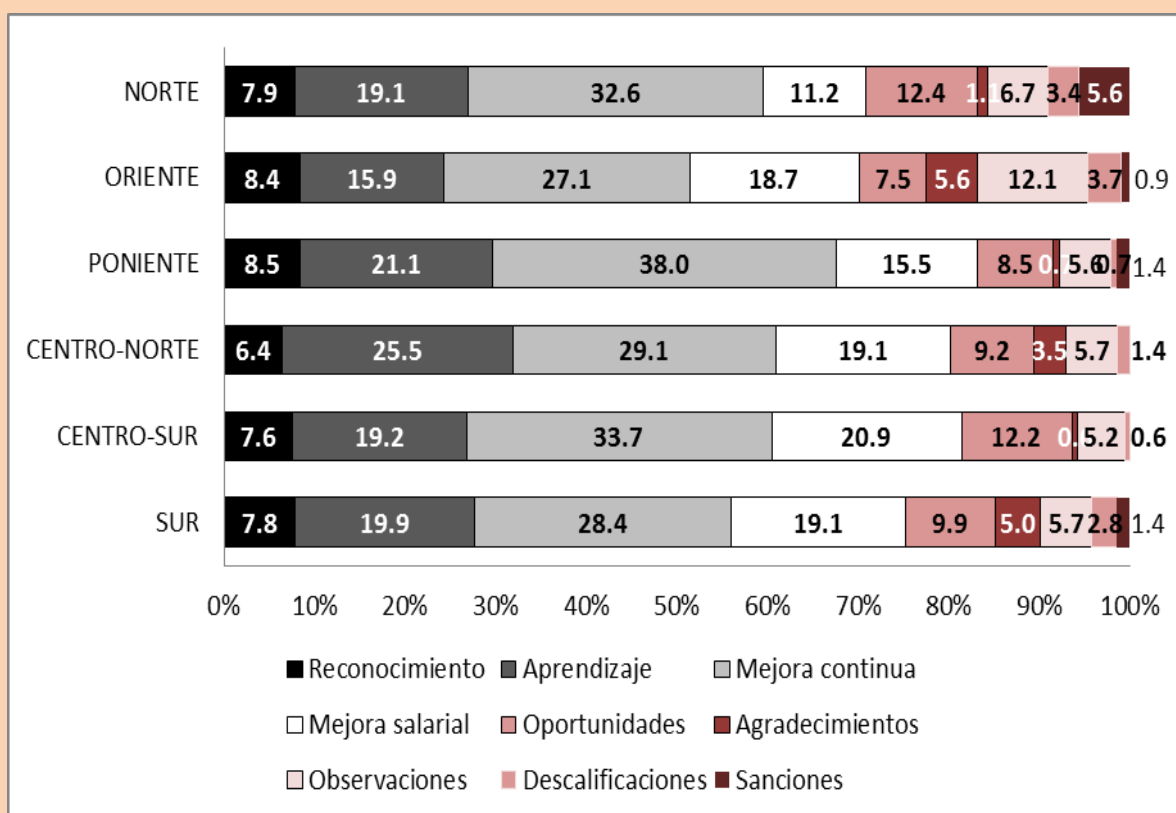
La región Norte finaliza con el análisis de este cuestionamiento y se observa que 33% de los maestros esperan recibir mejoras continuas lo que sucedió en un 25%, el 19% esperaba recibir aprendizaje y lo obtuvieron un porcentaje mayor de docentes (33%), y un 12% espera encontrar más posibilidades de desarrollo y lo que obtuvieron 16% de los docentes de esta región fueron sanciones.

Cuadro 15.

Qué esperan los maestros de los procesos de evaluación (%)

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Reconocimiento	7.8	7.6	6.4	8.5	8.4	7.9
Aprendizaje	19.9	19.2	25.5	21.1	15.9	19.1
Mejora continua	28.4	33.7	29.1	38.0	27.1	32.6
Mejora salarial	19.1	20.9	19.1	15.5	18.7	11.2
Oportunidades	9.9	12.2	9.2	8.5	7.5	12.4
Agradecimientos	5.0	0.6	3.5	0.7	5.6	1.1
Observaciones	5.7	5.2	5.7	5.6	12.1	6.7
Descalificaciones	2.8	0.6	1.4	0.7	3.7	3.4
Sanciones	1.4	0.0	0.0	1.4	0.9	5.6
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



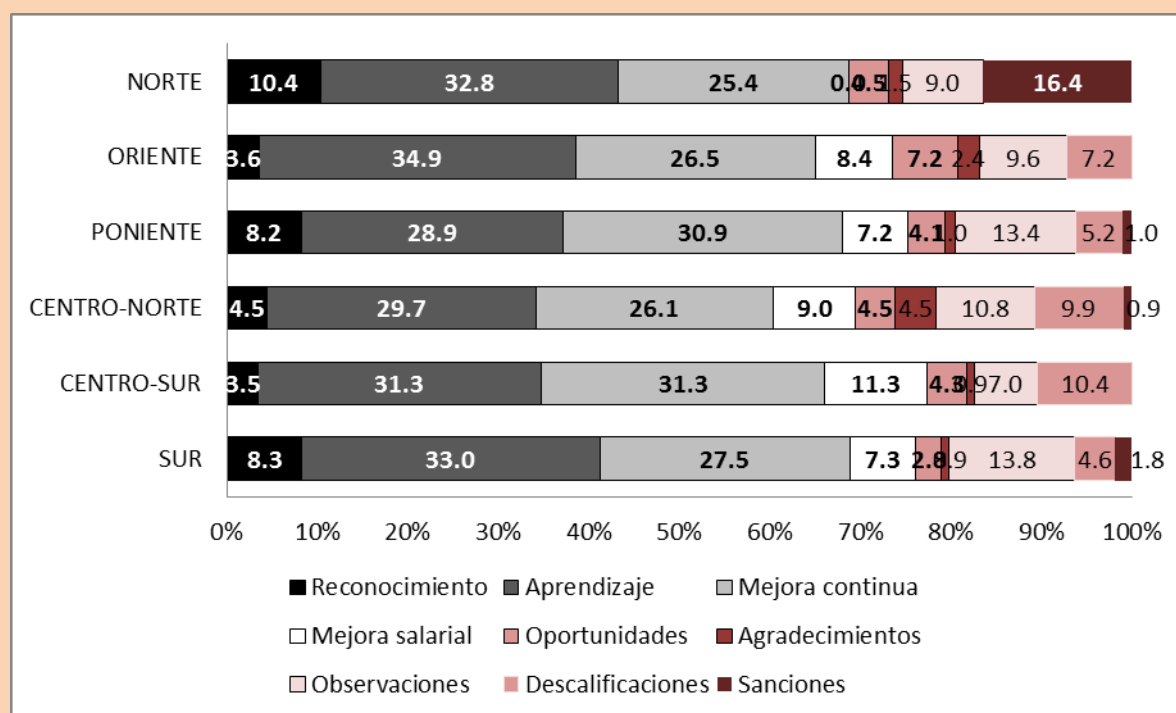
Gráfica 9. Qué esperan los maestros de los procesos de evaluación (%). Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 14

Cuadro 16.

Qué obtienen los maestros de los procesos de evaluación (%)

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Reconocimiento	8.3	3.5	4.5	8.2	3.6	10.4
Aprendizaje	33.0	31.3	29.7	28.9	34.9	32.8
Mejora continua	27.5	31.3	26.1	30.9	26.5	25.4
Mejora salarial	7.3	11.3	9.0	7.2	8.4	0.0
Oportunidades	2.8	4.3	4.5	4.1	7.2	4.5
Agradecimientos	0.9	0.9	4.5	1.0	2.4	1.5
Observaciones	13.8	7.0	10.8	13.4	9.6	9.0
Descalificaciones	4.6	10.4	9.9	5.2	7.2	0.0
Sanciones	1.8	0.0	0.9	1.0	0.0	16.4
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 10. Qué obtienen los maestros de los procesos de evaluación (%). Fuente: elaboración propia con base en cuadro 15

Un aspecto de gran relevancia la constituyó uno de los últimos reactivos de la encuesta, el cual con un carácter propositivo solicitaba a los maestros mencionaran algunos aspectos a incluir en las evaluaciones para mejorar los resultados y que éstas se convirtieran en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa, las respuestas se aprecian en el cuadro 16 y la gráfica 11.

Las propuestas se pueden agrupar en 4 rubros en función de los mayores porcentajes obtenidos, de esta manera se requeriría evaluar entorno a las necesidades y disposición de los alumnos y las deficiencias estructurales. Sin embargo, desde nuestro punto de vista todo tipo de acciones debieran ser abordadas con la especificidad del espacio que se trate, es decir si son contextos urbanos, rurales o mixtos, y atender las sugerencias de los habitantes que viven los problemas, por lo que sería enriquecedor incluir en las evaluaciones variables diversas identificadas por los maestros como medulares.

Así, los profesores de la región Sur sugieren para mejorar las evaluaciones tomar en cuenta en primer lugar las necesidades de los alumnos, seguido de elementos del entorno, las deficiencias estructurales y disposición de los alumnos, y finalmente tomar en cuenta los valores éticos.

Para la región Centro-Sur el orden en que deben tomarse en consideración ciertas evaluaciones fueron las necesidades de los alumnos, el entorno, los valores éticos, las deficiencias estructurales y la disposición de los alumnos.

En el caso de la región Centro-Norte habrá que tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, el entorno y las deficiencias estructurales, seguidos por la disposición de los alumnos y los valores éticos. Por su parte la región Poniente llama a tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, el entorno y las deficiencias estructurales, seguido por los valores éticos y la disposición de los alumnos. Los profesores de la región Oriente consideran en primera instancia evaluar las necesidades de los alumnos, el entorno, los valores éticos principalmente y después tomar en cuenta en la misma proporción las deficiencias estructurales y la disposición de los alumnos.

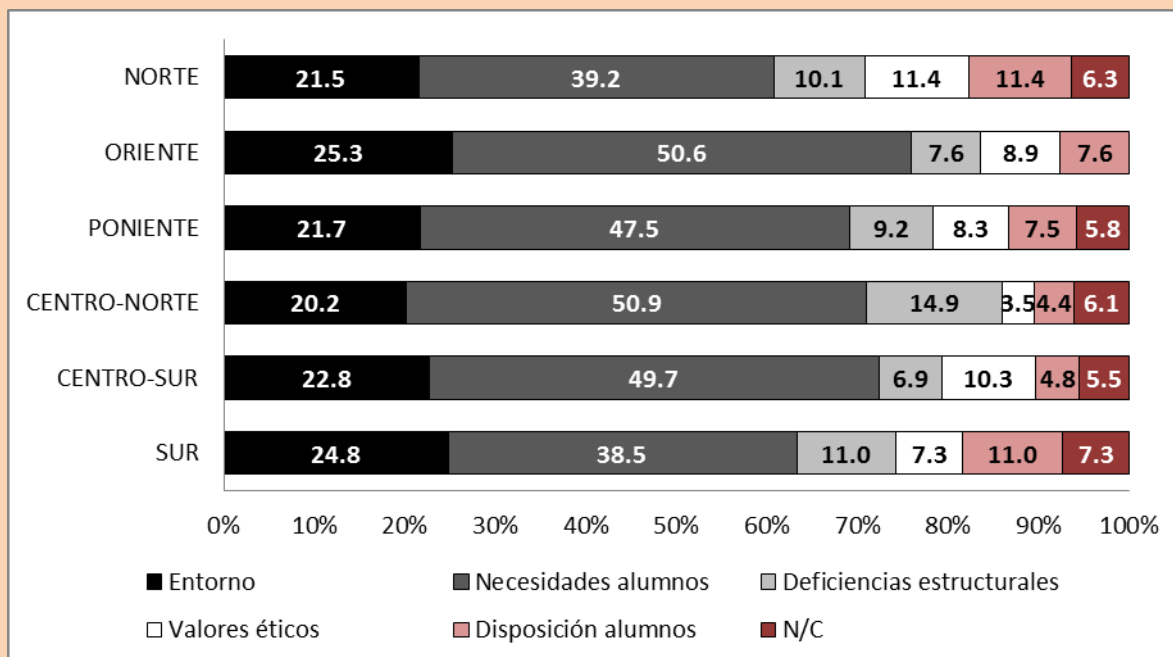
Finalmente para la región Norte se sugiere incluir en las evaluaciones las necesidades de los alumnos, el entorno, en el mismo nivel de importancia los valores éticos y la disposición de los alumnos y al final, las deficiencias estructurales.

Cuadro 16.

¿Qué propondría usted se incluyera en las evaluaciones para mejorar los resultados y se conviertan en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa?

Regiones Valoración	Sur	Centro- Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Entorno	24.8	22.8	20.2	21.7	25.3	21.5
Necesidades alumnos	38.5	49.7	50.9	47.5	50.6	39.2
Deficiencias estructurales	11.0	6.9	14.9	9.2	7.6	10.1
Valores éticos	7.3	10.3	3.5	8.3	8.9	11.4
Disposición alumnos	11.0	4.8	4.4	7.5	7.6	11.4
N/C	7.3	5.5	6.1	5.8	0.0	6.3
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 11. ¿Qué propondría usted se incluyera en las evaluaciones para mejorar los resultados y se conviertan en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa? Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro 16

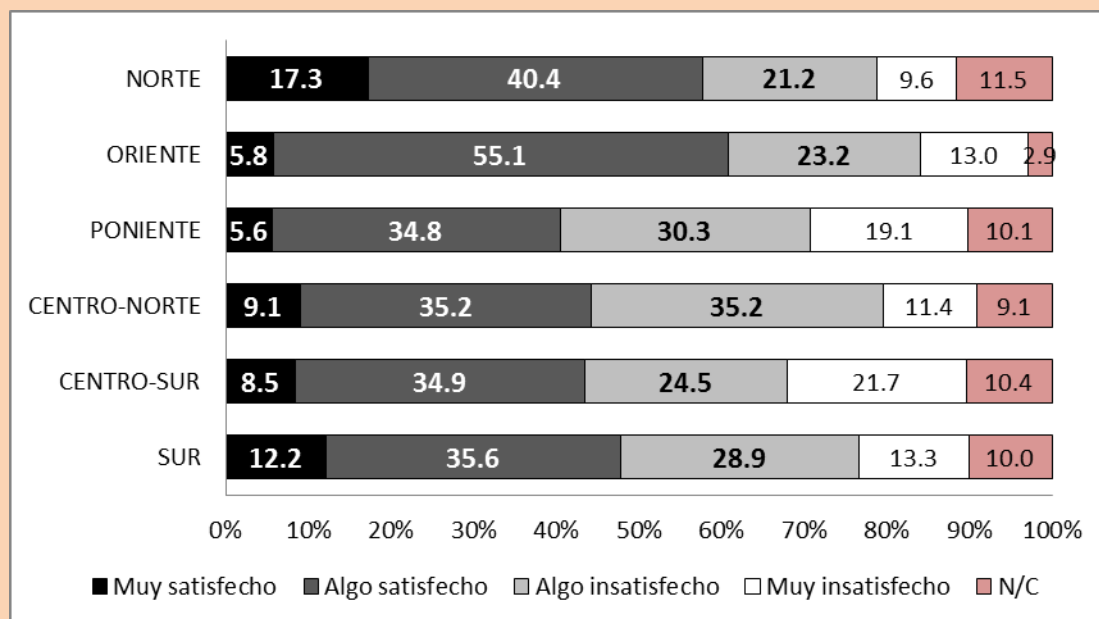
En México el asunto del sindicato de maestros es muy controversial y delicado por lo mismo su papel ante las evaluaciones resulta estratégico, en el caso de Tlaxcala las respuestas que dieron los profesores entrevistados en cuanto a qué tanto son apoyados por sus sindicatos al momento de ser evaluados se encuentran divididos en tres categorías: el mayor porcentaje de los profesores entrevistados de las 6 regiones manifestaron estar *algo insatisfechos* con el papel de su sindicato con porcentajes del orden de 21 al 30%, y *muy insatisfechos* en el orden del 10 al 22%. Sin embargo, en las regiones Norte, Sur, Centro-Norte y Centro-Sur respondieron que el papel del sindicato es *muy satisfactorio* (ver Cuadro 17 y Gráfica 12).

Cuadro.17

¿Cuál es el papel de su representación sindical ante las evaluaciones institucionales de los docentes?

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Valoración						
Muy satisfecho	12.2	8.5	9.1	5.6	5.8	17.3
Algo satisfecho	35.6	34.9	35.2	34.8	55.1	40.4
Algo insatisfecho	28.9	24.5	35.2	30.3	23.2	21.2
Muy insatisfecho	13.3	21.7	11.4	19.1	13.0	9.6
N/C	10.0	10.4	9.1	10.1	2.9	11.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo, 2013



Gráfica 12. ¿Cuál es el papel de su representación sindical ante las evaluaciones institucionales de los docentes? Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 17

Conclusiones

La percepción de los profesores sobre las evaluaciones educativas en las distintas regiones de Tlaxcala, se encuentra polarizada entre la confianza y desconfianza (tensión). Esta situación está marcada por una brecha considerable determinada por múltiples causas dentro de las cuales se encuentran como las más significativas

- La forma mediante la cual obtuvieron su plaza laboral, la cual es contrastante entre regiones y prevalece una práctica que parece una canonjía sindical la cual es la herencia del lugar. Esta particularidad genera rechazo y hostilidad hacia las evaluaciones en la mayoría de profesores ya que no fue por méritos académicos por los cuales accedió a su plaza docente y siente correr riesgos y quedar en evidencia ante dichos ejercicios por la falta de vocación o preparación. En el caso de los que obtuvieron la plaza mediante méritos que son una mínima parte hay aceptación.
- Otra de las prácticas identificadas es la que se refiere a la recomendación, aspecto que lejos de ver la capacidad real y el interés en actividades docentes es una forma sencilla de acceder a un empleo en el sector educativo y gozar de todos los privilegios y protección de su sindicato. Lo mismo sucede con la obtención de plazas de maestros vía méritos sindicales en los que el servilismo y apoyo total al sindicato puede garantizar en un momento dado la adquisición y permanencia de una plaza.
- En el caso de la percepción de los maestros en el estado ante las evaluaciones se obtuvo que la mayoría de los maestros entrevistados mantiene un ánimo positivo, a pesar de que un número importante de ellos manifestó sentir hostilidad ante las evaluaciones, el mismo comportamiento se da con el ánimo que experimentan el director y el supervisor cuyas respuestas oscilan entre sentirse positivos o bien indiferentes ante estos procesos, ello da muestra clara de la polarizada antes mencionada:

confianza y desconfianza; evaluar con fines de mejorarías académicas o para una mayor vigilancia, control, hostigamiento y sanciones para quien no llegue a los estándar establecidos.

- Los profesores no perciben una correlación entre evaluaciones educativas y desempeño escolar o rendimiento en los alumnos, lo cual consideran que resta credibilidad y con mínima incidencia sobre lo cual se ha justificado la práctica evaluadora. Pero también existe un pequeño grupo que las considera necesarias solo hay que orientarlas al desempeño.
- La evaluación no se ha entendido como una práctica cotidiana en el aula y en todos los campos del trabajo docente lo cual conduce a que los profesores sabedores de las evaluaciones calendaricen sus actividades y la preparación sea previa.

En cuanto a las respuestas de quienes no son docentes frente a grupo y ocupan cargos directivos existe mayor aceptación sobre las evaluaciones aunque la mayoría se muestran indiferentes. Esto es importante de señalar ya que las evaluaciones son nacionales y es conveniente justificar sus razones técnicas en forma piramidal desde el órgano evaluador hasta los docentes y alumnos y si la actitud directiva como parte intermedia no cumple o no muestra convicción del valor de las evaluaciones es difícil que éste se replique o reproduzca en los niveles inferiores.

Desde el punto de vista territorial se puede mencionar que existe una correlación interesante entre el nivel de desarrollo económico de las regiones del estado de Tlaxcala con las mejores condiciones en cuanto al nivel de preparación de los maestros y a los años de experiencia, siendo los menos favorecidos por estos dos indicadores las regiones de menor desarrollo, más dispersión poblacional y menos oportunidades escolares, tanto en términos de oferta por nivel educativo, como por el número de alumnos asistentes así como la presencia de escuelas multigrado, en las que uno o dos maestros se hacen cargo de todos los grados que requieran los pocos o muchos alumnos que tengan inscritos.

Ante esta diversidad de condiciones es importante considerar las características particulares del contexto para que las evaluaciones representen un ejercicio objetivo y necesario para mejorar el desempeño educativo. La persuasión en el segmento de profesores que hasta la fecha es mayoritario es un ejercicio necesario de consensuación para que las evaluaciones tengan los resultados esperados y sobre todo generen la confianza en quienes se les aplican.

Referencias

- CONAPO. (1995, 2000), *Índice de Marginación Socioeconómica Municipal*, Consejo Nacional de Población, México.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (Coords.). (2007). *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós.
- Flores González, S. (2004). *Sistema de ciudades y desarrollo regional en el estado de Tlaxcala 1970 – 2000*. México: El Colegio de Tlaxcala–CONACyT–BUAP–Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2004). *Programa de Ordenamiento Territorial del Estado de Tlaxcala*.
- INEGI. (1990, 2000 y 2010). *Censos Generales de Población y Vivienda*, México.

- Martínez, F. (2008). "La evaluación de aprendizajes en América Latina", *Colección Cuadernos de Investigación*, No. 32. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Alfaomega. México.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, México: Gedisa.
- Rodríguez, P. (2007). "Crítica de la razón evaluadora". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 – 4, pp. 15 – 49.
- Santos (1999) *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema Educativo de la SEP-Tlaxcala del ciclo escolar 2010-2011*

PREFERENCIAS Y AUSENCIAS METODOLÓGICAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE POSGRADO

METHODOLOGICAL PREFERENCES AND ABSENCES IN EDUCATIONAL RESEARCH AMONG GRADUATE STUDENTS

Verónica García Martínez (1) y Silvia Patricia Aquino Zúñiga (2)

1.- Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México).

vero1016@hotmail.com

2.- Doctora en Educación. Profesora Investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México).

saquinozuniga@gmail.com

Resumen

Presentamos un estudio descriptivo que revela la estructura metodológica de investigaciones hechas por docentes que cursaron un posgrado en educación durante el periodo 2001 a 2011 y se enfocaron al nivel básico del Estado de Tabasco. El método usado fue el análisis de contenido (AC) de obras acopiadas principalmente en acervos institucionales. Para el acopio se diseñó un formato de registro con los datos más relevantes de las obras como área y subárea temática, datos del autor, descripción de la metodología y resultados. Se obtuvo un total de 294 registros de los cuales 275 fueron tesis y 19 memorias, artículos y ensayos. En este documento se exponen los resultados sobre a las preferencias metodológicas de los autores de estas obras así como las principales presencias y ausencias evidenciadas en sus contenidos. Se destaca una marcada preferencia por la metodología interpretativa, el uso de métodos y técnicas inherentes a la misma y la ausencia de la discusión como parte estructural de los documentos.

Palabras clave: metodologías, posgrados en educación, análisis de contenido.

Abstract

We present a descriptive study that reveals the methodological structure of researches made by professors who finished a postgrad in Education during the period 2001-2011 in the State of Tabasco. The used methodology was the Content Analysis of works gathered principally in institutional acquits. A format was designed for the data collective procedures. The gathered information was about thematic area and sub area, authors 'information, methodological description and results. For the gathering a format was designed to fill with the most relevant information about the works. There was a total of 294 works, which 275 were thesis and 19 memories, articles and essays. In this document it is exposed the result of the methodological preferences and weaknesses of contents. As a result, we found out these important aspects: there is a strong preference for the interpretative methodology as well as its methods and techniques, and a lack of discussion in the document structure

Key words: methodology, education graduate, content analysis.

Introducción

En Tabasco, como producto de la preocupación de tomar en cuenta el conocimiento científico en las decisiones sobre política educativa, en el 2010, la Secretaría de Educación del Estado solicitó la realización de proyectos orientados a acopiar y valorizar las investigaciones enfocadas al nivel de educación básica, que docentes adscritos a esta secretaría, hubiesen producido en los posgrados cursados durante los últimos diez años. Lo anterior con el propósito de recuperar el conocimiento que los propios actores de la labor educativa cotidiana producían como parte de una formación disciplinar y científica en proyectos de investigación e innovación educativa, particularmente en el nivel básico. El énfasis en el acopio de obra en este nivel obedece a la exigua atención y producción que recibe por parte de investigadores calificados, quienes se enfocan mayormente en el nivel superior. Colina y Osorio (2003:114) señalan que aunque el 16% de los investigadores han dedicado su trabajo a los niveles básico y superior, el 60% está sólo interesado en el superior y sólo un 21% en el básico.

Weiss (2003) sugiere que para fortalecer la investigación sobre educación básica, parece más recomendable establecer programas de fortalecimiento de la calidad de investigación a partir de redes con instituciones consolidadas, puesto que la noción del “docente-investigador” no ha prosperado y sólo se ha podido realizar en los posgrados de algunas universidades. Pese a la poca confianza en la figura de un docente-investigador, en la producción del conocimiento se consideran las tesis, sobre todo las generadas por los profesores-estudiantes de los posgrados vinculados a la educación. Esto es en virtud que representan generalmente, la reproducción de la realidad y de los problemas cotidianos ensamblados en una plataforma teórica y científica.

En Tabasco, el incremento de ingreso a los posgrados en educación ha sido constante, aunque con altibajos¹ a partir de la última década; esta progresión coincide con dos situaciones: el auge del programa de Carrera Magisterial, decretado en el año de 1992, que en un principio otorgó valor curricular a los estudios de posgrado, y el crecimiento en la oferta de programas sobre todo de maestría en instituciones públicas y privadas en el Estado. En un principio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 271, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) constituían las principales ofertas para los aspirantes a estudiar un posgrado en educación, pero su número ha aumentado.

Actualmente son 14 las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen estos servicios; los principales usuarios son los profesores de los diferentes niveles educativos, sobre todo del básico. En Tabasco, los docentes de preescolar y primaria son egresados de las escuelas normales. Los profesores de educación secundaria (65%) son egresados de otras carreras y se han especializado en alguna normal superior en la materia o materias que enseñan. Un 15% de los profesores han terminado estudios de posgrado (Campos, Gómez, Hernández, Castillo y Luna, 2011). De modo que existe un gran potencial en este nivel de cursantes para los posgrados en educación.

¹ En el análisis de la fecha de las publicaciones se aprecia que en los años de 2002 a 2003 el crecimiento fue ascendente (del 3 al 13%), sin embargo en el 2007 se observó un descenso (8%), seguido por otro ascenso (19%) otro descenso (12%) y finalmente volvió a elevarse un 16%.

Sin embargo, pese a estas tendencias, existe una realidad irrefutable en la arena de la educación básica: aunque se puede hallar a un gran número de profesores de nivel básico en el SE de Tabasco que cursaron un posgrado, y seguramente generaron productos de investigación o innovación educativa, este acervo se encuentra almacenado en el mejor de los casos en las bibliotecas de las instituciones donde cursaron la maestría o doctorado, en sus colecciones personales.

Como una medida para recuperar estos acervos, se inició el proyecto interinstitucional entre la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad (UPN) 271 y el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIIEA); para lograrlo, se plantearon algunas preguntas y objetivos que orientaran el estudio y en el que en el presente documento destacamos: ¿Cuáles fueron las metodologías más recurrentes entre los docentes investigadores de educación básica del Estado de Tabasco formados en posgrados en Educación? Sobre esta base se formuló el objetivo de identificar las preferencias metodológicas de los docentes investigadores que cursaron posgrados y desarrollaron investigaciones en educación básica del Estado de Tabasco. Presentamos algunos referentes teóricos, la metodología empleada y los resultados obtenidos en el estudio.

Referentes contextuales y teóricos.

La Investigación Educativa (IE) es una actividad que proporciona a quien la realiza una serie de habilidades y competencias necesarias en esta era de la administración del conocimiento (también denominada economía del conocimiento). La OCDE en este sentido ha vertido su preocupación por que la IE impacte más en la toma de decisiones y el diseño de política en el ámbito educativo de los países, sobre todo en desarrollo, y ofrece algunas razones por las que la investigación educativa no ha influido en la enseñanza como se esperaría: por la baja calidad de los estudios; la falta de sentido práctico; la exigua accesibilidad para los maestros; la intransigencia del sistema educativo, su incapacidad a cambiar y de comprometerse con el cambio sistemático (OCDE, 2006) (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012)

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 establece un objetivo para elevar la calidad educativa, a través de impulsar el desarrollo de capacidades y habilidades en los aspectos individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo. Una de sus estrategias se orienta a reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles, con la intención de fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la **investigación, la difusión del conocimiento** y el uso de nuevas tecnologías (PND).

Sobre esta base, el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 propone entre los aspectos transversales a todos los niveles educativos, fomentar la investigación educativa, tanto básica como aplicada, orientada a la innovación pedagógica que desarrolle estudios explicativos y trabajos teóricos y promueva actividades de investigación de carácter metodológico para producir o perfeccionar instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación. Asimismo, se propone crear un mecanismo de acopio y difusión de resultados de investigación, así como de diálogo entre investigadores, tomadores de decisión y docentes, para que la investigación sea la base del mejoramiento de la calidad (PSE, Pág. 57)

Pese al aumento sostenido de posgrados y de cursantes, en México, no siempre se fomenta la formación en IE en las universidades, sobre todo en las privadas; ésta se ubica mayormente dentro de las instituciones públicas de educación superior (Rueda, 2006). Al respecto, Ramón, May y Hernández (2011) en un estudio previo, identificaron que, en las IES privadas en Tabasco, las formas de titulación son muy heterogéneas (titulación automática, por promedio, créditos, diplomado, memorias etc.); estas opciones desde su perspectiva no fomentan la práctica de la investigación. Pese a las condiciones anteriores, se cuenta con un acervo producido por esos docentes investigadores de educación básica enclaustrado en las bibliotecas, en sus casas, o en las instituciones donde cursaron el posgrado en el mejor de los casos.

Históricamente, la IE en México se ha caracterizado como un campo del conocimiento con estudios e investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales. La heterogeneidad ha sido uno de los rasgos notables de este campo, donde la diversidad disciplinar de los investigadores en educación y la variedad de trabajos permiten reconocer un ámbito de investigación amplio. Por otro lado, desde las políticas educativas, la IE no ha sido fomentada de una forma constante.

Los primeros apoyos surgieron a finales de la década de los setentas como el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa de 1978, y el Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación en 1979. Posteriormente, en las convocatorias emitidas en 1993 y 1994 por la SEP-CONACYT y el programa de Fomento a la Investigación Educativa puesta en marcha en 2002 como parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Es en el marco de este programa que trabajo realizado por el COMIE fue fundamental para que en 2003 se abriera un fideicomiso especial para estimular la investigación educativa, denominado Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, con recursos CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y de la SEP (Secretaría de Educación Pública).

Los primeros trabajos de IE se realizaron sobre la temática de pedagogía y didáctica por dos tipos de instituciones: las escuelas normales públicas (establecidas para atender la formación docente) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se ocupó de la formación profesional en pedagogía, así como el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) fundada en 1936 por la Secretaría de Educación Pública y que posteriormente se convierte en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), en 1970 (Ducoig, 1990).

En la década de los sesentas, surgen importantes centros o departamentos de investigación como el Centro de Estudios Educativos, fundado por el Dr. Pablo Latapí Sarre; el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1969, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977 que posteriormente desaparece y sus investigadores se incorporan al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Entre otros centros importantes se encuentra el CINVESTAV (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados), la Facultad de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) del Instituto Politécnico Nacional que cuenta entre sus departamentos con el de investigación educativa.

Por su parte, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.(COMIE) ha realizado una colección de libros “La investigación Educativa en México” en la cual realiza una revisión de la producción de la comunidad de investigadores educativos en nuestro país en diferentes décadas, la primera que va de 1982 – 1992

y la segunda de 1992 - 2002 ; los esfuerzos de este Consejo van dirigidos a fortalecer, generar, documentar y difundir el conocimiento de la investigación educativa tanto en su ámbito nacional como internacional para resaltar la importancia, trascendencia y valor de la investigación educativa.

Con respecto al desarrollo de la IE, Hargreaves (1996: 13) enfatiza que "...la investigación educativa es escasa, sin presupuesto, se realiza sin parámetros de calidad, basada en los intereses personales de los profesores, sin que exista una información, organizada, actualizada y documentada de los proyectos, que genera duplicidad de esfuerzos e inversiones y escasa sinergia en el aprovechamiento de los recursos, resultados, productos e impactos". Sin embargo, para Colina y Osorio (2004:11), la importancia de la investigación educativa es un reflejo de la calidad de la educación que ofrecen las instituciones educativas y de la atención y prioridad que dan a esta actividad los que deciden sobre las políticas públicas y el desarrollo de la sociedad. Este es un debate que requiere profundizarse con hallazgos que provean evidencia en uno u otro sentido.

La IE adquiere una dimensión de reflexión, análisis y generación de conocimientos sobre los fenómenos educativos e institucionales que sirven como soporte para la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, ésta debe ser contextualizada con base a la normatividad institucional, su historia, misión y visión. Rivas (2008), analiza los ejes en que se ha desarrollado la investigación educativa: la política educativa, que busca la validación de las reformas educativas en marcha; la investigación educativa dependiente de la sociedad de mercado y de la necesidad de legitimar las acciones políticas; y las prácticas educativas, enfrentadas a un cambio de valores en la cotidianidad social y cultural.

Bajo esta visión de abordar los fenómenos educativos, se puede garantizar que toda investigación debe tener un impacto en el cambio real de los procesos educativos, cuyas causas son múltiples. Los resultados de la investigación educativa permitirán elaborar las políticas de mejora continua e intervenir en la toma de decisiones de manera fundamentada. En ello estriba la importancia que los proyectos a este tenor se encuentren debidamente desarrollados, con una estructura metodológica que coadyuve a la validez externa de la obra y permita realizar aportaciones sustanciales al campo del conocimiento.

De ahí que se planteó como objetivo analizar la estructura metodológica de las investigaciones desarrolladas en los posgrados en Educación en Tabasco, en particular enfocadas al nivel básico, a fin de identificar las preferencias de los autores así como detectar posibles ausencias en el planteamiento metodológico. Esto a través de la revisión de obras (mayormente tesis) publicadas en los últimos diez años, tiempo en que se comenzó a producir IE en los posgrados en el Estado.

Metodología

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, con un propósito descriptivo y transversal en el cual se utilizó el análisis de contenido (AC); este método es aplicado a un mayor número de campos, como el de la Educación (García, González, y Ballesteros, 2001). La definición del AC por excelencia es la ofrecida por Bardin (1996:32) "Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. El propósito del análisis de contenido es la inferencia de

conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)”

El AC se basa en la lectura y análisis de los mensajes que pueden revestir diferentes tipos de código y soporte: lingüístico escrito y oral (documentos), icónico (señales, imágenes, fotos, etc) y otros códigos semióticos (música, espacio, signos, etc). En Sociología de la Educación, lo más usual es el AC de los documentos. López, (2002) alude a una de las más importantes distinciones de los métodos de análisis de documentos: los intensivos y los extensivos. Los primeros, estudian con detenimiento algunos documentos, y los segundos, recurren a una gran cantidad de ellos y se suelen preocupar por los aspectos cuantitativos, como es nuestro caso. Con esta técnica, no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse.

En realidad existen diferentes niveles de profundidad en la inmersión a los textos, desde lo puramente cuantitativo, que enumera palabras, frases, construcciones para dar cuenta de las orientaciones de los mensajes, pasando por el análisis temático cualitativo que expresa mejor las condiciones de producción, hasta llegar a lo puramente cualitativo, lo hermenéutico o semiótico, donde prevalece la postura y las decisiones metodológicas de quien interpreta el texto.

No existe una metodología o procedimiento únicos para el AC, más bien responde al tipo y objetivos de la investigación. Sin embargo, sea de enfoque cuantitativo, cualitativo o ambos, en términos generales se siguen ciertas fases, de ahí su carácter sistemático. García, González, y Ballesteros (2001) identifican las siguientes fases dentro del proceso de análisis:

1. Definición de contenidos y selección de la muestra (selección de los documentos que se han de analizar).
2. Decisión sobre la unidad de análisis (frases, vocablos, documento, actores).
3. Reglas de enumeración. (presencia o ausencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección, orden, contingencia)
4. Establecimiento de categorías (dimensiones simples de la variable que se estudia)
5. Tratamiento de los resultados (cuantitativo o cualitativo de la información obtenida).

En el estudio que reportamos el soporte de los mensajes analizados es de tipo lingüístico escrito, referido a los productos generados por los docentes que cursaron un posgrado en el lapso de 2001- 2011 y que abordaron temáticas orientadas al nivel educativo básico en Tabasco.

Para la recogida de datos, los instrumentos utilizados fueron las fichas, método que de acuerdo con Tesch (1990, citado por García et al, 2001) sirven para la categorización y almacenamiento posterior de los fragmentos seleccionados por las mismas categorías en los textos. Siguiendo el esquema presentado de las fases del AC, en este estudio se puede identificar:

1. Universo de contenidos y selección de la muestra. El universo lo comprendían aquellos textos generados en cierto periodo por los docentes que desarrollaron investigación en el nivel básico en Tabasco.
2. Decisión sobre las unidades de análisis. Éstas fueron ideas y frases vertidas en las secciones relacionadas con las categorías establecidas.

3. Reglas de enumeración. Ésta se haría de acuerdo a la frecuencia con que se presentaran las categorías definidas de acuerdo a los objetivos del estudio.
4. Establecimiento de categorías. Se construyeron de acuerdo a los objetivos del estudio y se hacen visibles en el formato de las fichas, las cuales son:
 - Datos del autor y de la institución donde cursó el programa.
 - Datos de la obra: título, área temática de investigación en donde se insertaría cada obra y subárea¹
 - Datos sobre la metodología utilizada: Tipo de enfoque, técnicas, espacio de estudio, población.
 - Resumen de la obra: pregunta de investigación, objetivos, muestra, metodología y principales hallazgos.
5. Tratamiento de los resultados. En este estudio, se presenta un tratamiento cuantitativo de los datos.

Para el acopio de la información, se visitaron las IES que ofrecen posgrados en educación en Tabasco ($n=14$). Sin embargo, por el hecho que varias de ellas son de reciente creación, todavía no poseen una base de datos de productos resultados de sus programas. En el acopio de las obras, participó un equipo de estudiantes de licenciatura a quienes se capacitó para la recopilación, registro y procesamiento de los datos recabados en los acervos de las IES. Se diseñó un formato especial de registro sobre la base de las categorías enunciadas. Con esta información se elaboraron bases de datos en Excel y SPSS para el tratamiento de la información.

Como resultado se logró un registro de 294 obras entre tesis de maestría y doctorado, artículos, ensayos y memorias enfocados al nivel educativo básico. El estudio expone la revisión de la estructura interna de investigaciones hechas por docentes que cursaron un posgrado en educación durante el periodo 2001 a 2011 en el Estado de Tabasco y desarrollaron su estudio sobre educación básica. El método usado fue el análisis de contenido (AC) de 294 obras de las cuales 275 fueron tesis, el resto memorias, artículos y ensayos. Con este propósito se diseñó un formato de registro de los elementos de las obras: área temática, ubicación geográfica del estudio, enfoque metodológico, método, técnica y observación; se detectó la presencia de algunos aspectos como discusión y conclusiones; un grupo de estudiantes capacitados para tal fin acopió los datos y redactó un resumen de cada obra; estos datos se vertieron en una base creada en Excel para su análisis. A la información se le dio un trato descriptivo.

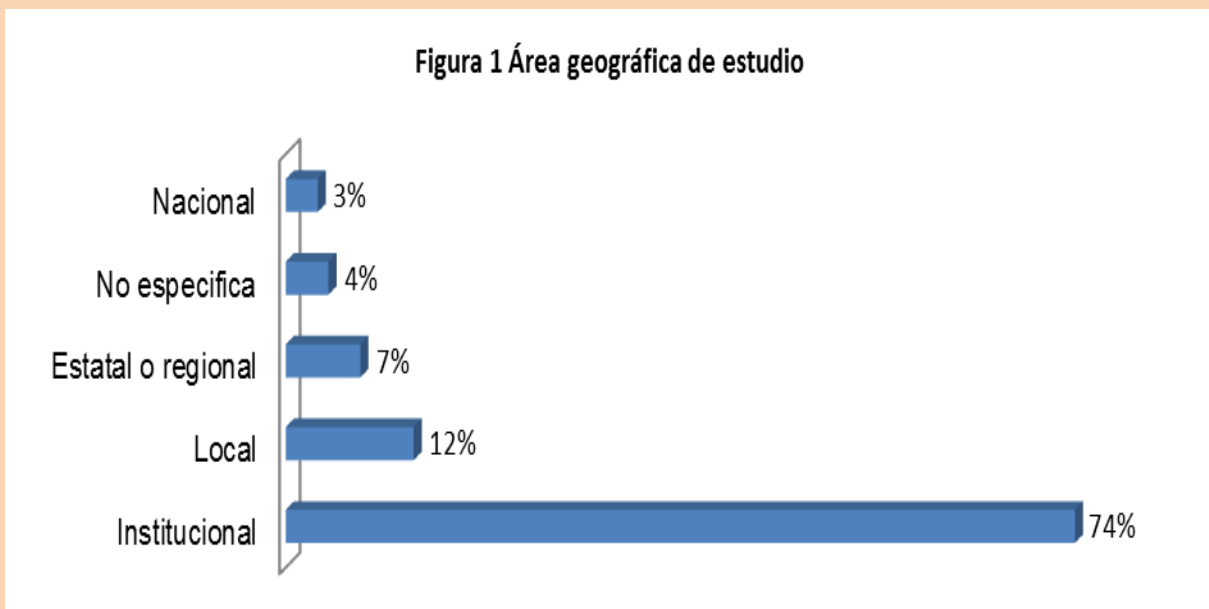
Resultados y análisis

El análisis de la estructura de las obras revelan que de las 294 registros, 275 fueron tesis, el resto memorias, artículos y ensayos (del total de producciones 283 fueron de nivel maestría y 11 doctorado). El enfoque metodológico que prevaleció fue el cualitativo (64%) muy por encima del cuantitativo (12%) y mixto (20%). Esta tendencia puede obedecer a dos causas. La naturaleza institucional de los estudios

¹ Se tomaron como referencias las áreas temáticas establecidas actualmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para agrupar las investigaciones que en los congresos y en los estados del conocimiento se acopian cada dos y cada diez años respectivamente. Sin embargo, se exceptuó el área 4, ya que se refiere a la educación superior, y , como se plantea desde un inicio en este estudio, la obra copiada solo tenía que referirse al nivel básico.

que se realizan, (no pretenden generalizar) y el cambio en las referencias macro sociales ocurridas a finales de los ochenta y principios de los noventa, hacia temáticas y enfoques micro sociales relacionados con la vida cotidiana y de las mentalidades, (Weiss, 2003), que permiten un asomo más sencillo a la problemáticas contextuales inmediatas que se dan prácticamente en el aula. Pese a la importancia de estudios micro, los cuantitativos son necesarios para ofrecer panoramas mucho más amplios de los fenómenos, aun cuando sean descriptivos, por lo que es recomendable no dejar de lado a los estudios de tipo cuantitativo para equilibrar la producción en ambos enfoques.

El ámbito espacial de preferencia para realizar los estudios es el institucional como lo muestra la figura 1. Con relación al área donde se llevaron a cabo las investigaciones, casi tres cuartas partes desarrollaron el trabajo en la institución donde se adscribe, de ahí se explica el abordaje de los enfoques metodológicos así como el uso de métodos y técnicas de orden interpretativo, ya que solo refieren los casos observados en el entorno inmediato de acción de los investigadores

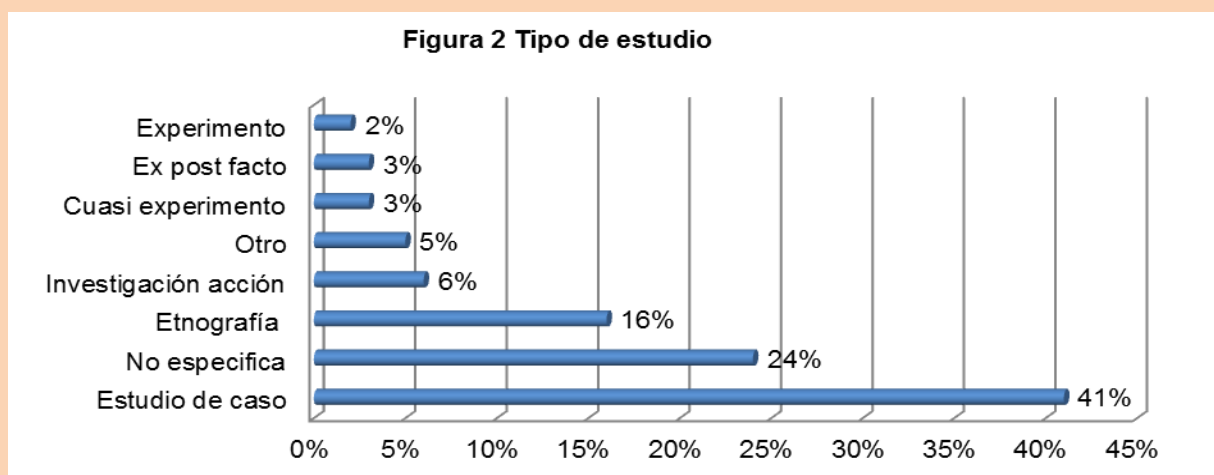


ÁREA	Institucional	Local	Estatal o regional	No específica	Nacional
Frecuencia	218	36	20	10	10

Con respecto al método, el más recurrente en las producciones es el *estudio de caso* (EC) expresado literalmente por los autores de estas obras (Figura 2). El EC es un método cuestionado en cuanto a la expresión de su uso, ya que cualquier investigación puede ser un EC pues se circunscribe a cierta unidad de análisis u observación; sin embargo, Yin (1994) señala que el primero de los principios del EC es la necesidad de usar fuentes múltiples de evidencia en busca de líneas convergentes de resultados y conclusiones, para aumentar la validez de los resultados. Gunderman (2008) afirma que en éste método han de confluir una gran variedad de fuentes de evidencia así como las formas para recoger información: documentos, entrevistas, observación directa, no participante, artefactos físicos, que

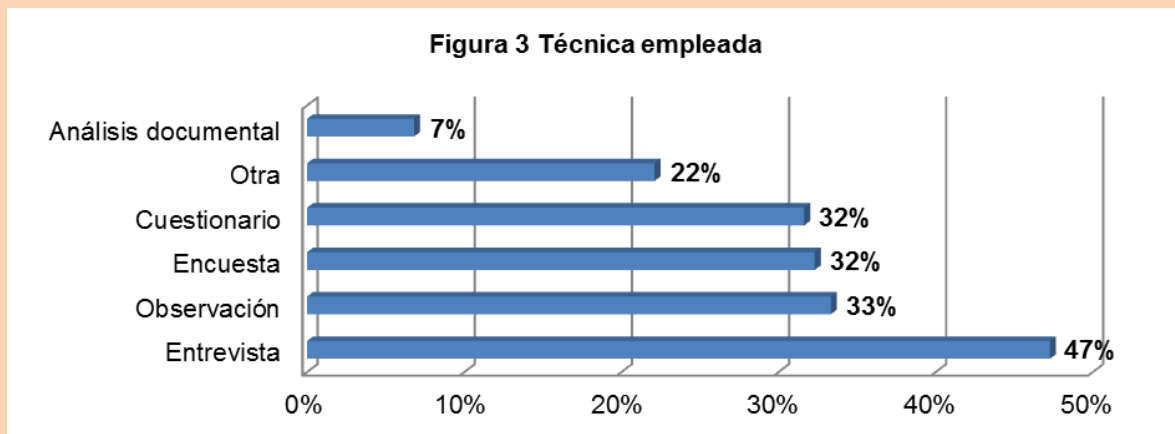
son propios de la metodología cualitativa, pero además es posible la utilización de métodos cuantitativos como la encuesta o el experimento.

Pese a la discusión que existe sobre este método como tal, encontramos que para la comprensión de su uso a veces hasta arbitrario, existen guías orientadoras como la definición que hacen García, González y Ballesteros (2001:383) que consideran que el EC se distingue “por llevar a cabo análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales, cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida”. Esta última parte es muy significativa para entender el porqué de su prevalencia. Queda sin embargo la duda sobre si el EC declarado en las producciones, es efectivamente tal o hay una falta de claridad en su enunciación.



MÉTODO	Estudio de caso	No especifica	Etnografía	Investigación acción	Otro	Cuasi experimento	Ex post facto	Experimento
Frecuencia	120	72	47	18	15	8	8	6

La figura 3 presenta las preferencias por las técnicas de recogida de datos, cuya incidencia se consideró de manera individual puesto que un mismo autor puede utilizar más de una en el trabajo de campo. Destaca la entrevista como una de las técnicas cualitativas por excelencia; seguida de la observación, lo cual se justifica, dado que los autores de las obras generalmente forman parte del fenómeno y son actores en los escenarios que ellos mismos describen. El dato curioso es la presencia de un alto porcentaje de encuesta y de cuestionario, los cuales son técnicas cuantitativas, utilizadas en un acervo donde la prevalencia es cualitativa. Sin embargo éstas no se expresan literalmente como las principales técnicas, sino accesorias, e incluso los estudios se declaran como cualitativos, por tratarse de un caso específico (escuela, por ejemplo). El dato de “otras” agrupa aquellas que no se manifestaron explícitamente y que el autor le denomina como técnicas (experimento, cuasi experimento, ex post facto, investigación acción), lo cual evidencia el desconocimiento o poca claridad de los elementos metodológicos.



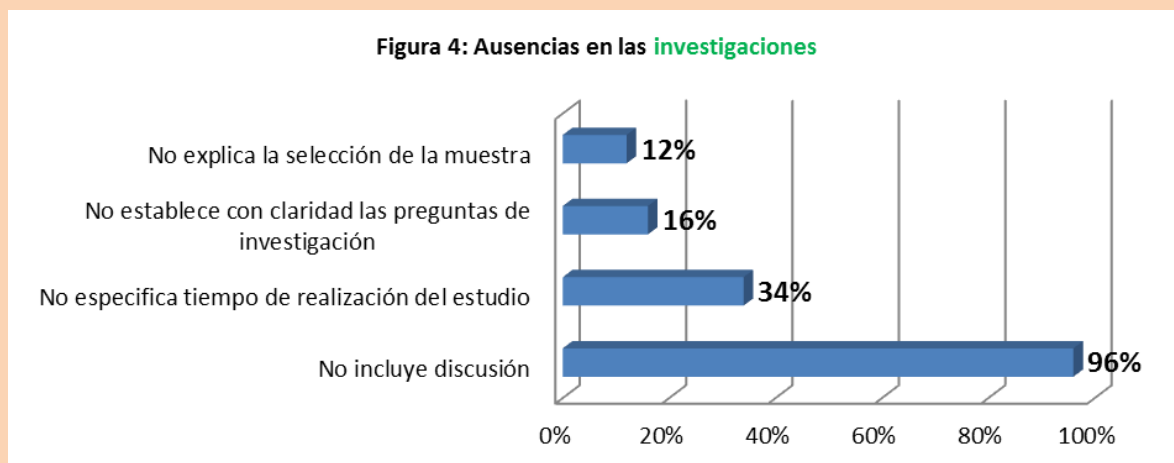
TÉCNICAS	Entrevista	Observación	Encuesta	Cuestionario	Otra	Análisis documental
Frecuencia	139	98	95	93	65	20

Aparte de estas particularidades, se detectaron algunas ausencias en las investigaciones relacionadas sobre todo con ciertos aspectos como la carencia de una discusión (96% no la incluye como tal), en menor proporción la omisión de la temporalidad del estudio (34%), algunos casos de las preguntas de investigación (16%), la no especificación de las unidades de análisis (12%) (Ver figura 4). Lo más notable es la carencia de una discusión. Éste componente en un trabajo de investigación es de suma importancia, porque refleja un ejercicio de análisis y de engarce entre los marcos conceptuales y teóricos y el ejercicio empírico. Le da solidez al trabajo.

Las conclusiones si se encuentran presentes en las obras, sin embargo, el propósito de las conclusiones es más para hilvanar lo propuesto en el diseño del proyecto (preguntas, objetivos, hipótesis o supuesto) con los resultados obtenidos. A la luz de las evidencias en las conclusiones se expresa el alcance (o no) de los objetivos, la respuesta a las preguntas y la aceptación (o no aceptación) de las hipótesis; se hacen propuestas, se identifican los límites del estudio, entre otras posibilidades. Hace falta detenerse más en la discusión porque constituye una parte importante de cualquier investigación. Basta ver como las revistas de orden científico en su mayoría solicitan esta sección en sus colaboraciones.

Otra ausencia importante es la especificación del tiempo que duró el estudio. Casi la tercera parte de los autores omiten este dato, el cual si no es imprescindible, sí robustece el estudio de campo. En menor medida, pero de trascendencia es la falta de claridad e incluso supresión de las preguntas de investigación, que son una guía que sigue presente en las investigaciones modernas. Por último la selección de las unidades de análisis no se manifiesta o se enuncia de una manera escueta.

Figura 4: Ausencias en las investigaciones



DEBILIDADES	F
No incluye discusión	282
No especifica tiempo de realización del estudio	99
No establece con claridad las preguntas de investigación	48
No explica la selección de la muestra	35

En términos generales este es el resultado del registro de las obras sobre investigación educativa del nivel básico en Tabasco. No se pueden quizá realizar afirmaciones contundentes, pero si podemos adelantar algunas conclusiones al respecto.

Conclusiones

Los orígenes de la IE se pueden explicar a raíz de la aparición de dos tipos de producción de conocimiento en ese campo: uno ligado a la pedagogía como tradición disciplinaria y el otro representado por la IE que se comenzó a impulsar en la década de los 60 y a principios de los 70. En nuestro estudio se advierte todavía una fuerte ascendencia y preferencia por el método fenomenológico.

Con relación al método y técnicas, hay que destacar en la distinción que hace Stenhouse (citado por Imbernón, 2005) entre la investigación *en* educación (que se realiza en un proyecto donde los sujetos participan en él) y la investigación *sobre* la educación (realizada para contribuir al conocimiento en educación); aplicado a la formación del profesorado en investigación se encuentra una clara distinción entre la investigación *sobre* el profesorado y una investigación centrada *en* y *con* el profesorado.

Esto puede ser un punto para entender la predilección de los profesores formados en posgrados por el estudio de caso, y la etnografía que alude a la experiencia de su propia práctica en un contexto específico (mayormente institucional) y en un tiempo largo que le permite su obligada estancia en campo. Los estudios de corte cuantitativo tienen poca popularidad entre los docentes investigadores. En la IE de nivel superior en Tabasco (Ramón et al, 2011) se percibe una tendencia a emplear el paradigma cualitativo (56%); también son muy recurrentes los estudios mixtos (22%) y el paradigma menos recurrente es el cuantitativo (22%).

Esta tendencia al parecer es generalizada en otros niveles educativos, Ramón et al. (2011) encontraron en su estudio una marcada preferencia por el estudio de caso (46%) y un interés mínimo por estudios epistemológicos e historiográficos. En este sentido, Imbernón (2005) afirma que el paradigma positivista (del que se desprende el enfoque cuantitativo) atraviesa por una grave crisis, a pesar de su preponderancia histórica, “puesto que olvida la práctica educativa contextualizada y el papel idiosincrático de profesor y alumno” (pp: 33). (Imbernón, 2005)

En ese reconocer al otro, al sujeto de la educación, sea alumno, maestro, directivo o padre de familia, en la recuperación del contexto y de la propia práctica como objeto de estudio, es lógica la distinción de la entrevista como principal técnica de recogida de datos, aunque también los cuestionarios cortos son un instrumento frecuente para el análisis de la realidad, la observación, la encuesta, aunque esta última al parecer, subordinada a otras técnicas relacionadas con el enfoque interpretativo.

Referencias

- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Campos, J., Gómez, P., Hernández, J., Castillo, B., & Luna, M. d. (2011). Estado situacional de la formación de profesores de educación básica en Tabasco. *Didascalía, Didáctica y Educación*, (2) 2, 26-48.
- Colina, A., y Osorio, R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. En E. Weiss, *El campo de la investigación educativa* (págs. 97-120). México: COMIE.
- Colina Escalante, Alicia y Osorio Madrid, Raúl. (2004) “*Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*”. México: CESU-UNAM.
- Ducoing, Patricia (1990). *La pedagogía en la UNAM 1881-1954*. Tomo II. México: CESU-UNAM
- García, J., González, M., & Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la Investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- Gunderman, H. (2008). El método de los estudios de caso. En M. T. (coord.), *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 110-134). México: El Colegio de México.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.
- Imbernón, F. (2005). La investigación educativa y la formación del profesorado . En F. Imbernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (págs. 30-55). Madrid: Grao.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación . Universidad de Huelva, Núm. 4,*, 167-179.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). La administración del conocimiento en las sociedades de aprendizaje.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (s.f.).
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. (s.f.).
- Ramón, P., May, J., & Hernández, A. (2011). Estado del conocimiento de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de Tabasco (1999-2009). Resultados preliminares. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 8.

- Rivas, José (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿El canto del cisne? En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. V, No. 5, Málaga. pp41-58.
- Rueda, M. (2011). La difusión de la investigación educativa. *Perfiles Educativos vol. XXXIII, núm. 134,* 3-6.
- Weiss, E. (2003). Introducción. En E. Weiss, *El campo de la investigación educativa* (págs. 35-46). México: SEP COMIE ESU.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

ALEGRÍA, AMOR, LIBERTAD

Notas poiéticamente educativas

JOY, LOVE, FREEDOM
EDUCATIVE, POIETICALLY NOTES

Jacqueline Zapata Martinez

Doctora en Psicología. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México).
jakiez@prodigy.net.mx jackiezapata21@gmail.com

Resumen

Este texto pone el acento en la tonalidad *poiética*, creativa, que impregna a la tarea de educar, un matiz que brilla sobre el fondo de la alegría de vivir, de crear, lo cual adviene con la libre asunción de ser, de sentir, de pensar, de aprender, de dar. Asunción plena que sólo puede darse sobre ese fondo inagotable que es el amor, de benevolencia, el amor honesto que busca y procura el bien de los demás. Educar, aprender en la alegría abre, expande el horizonte del amor y la libertad. Educar es *poíesis*, y ese horizonte que maravilla es su fondo. De ahí que aquí se resalte el carácter sabio de una alegría que se cultiva y que, a la par, implica el cuidado de sí; el amor como la condición indispensable para educar(se); y la libertad cual elemento esencial en el que el ser humano no sólo *es*, sino que se *da*. En suma, este texto invita a responder –educativamente hablando– a la urgencia de recuperar en sentido profundo el tesoro de quien puede ser, cada vez, al decir, al dar-se la opción de re-encontrar su gracia, su gloria, lo cual sí que se comparte con los demás.

Palabras clave: *Educación, amor, alegría, libertad*

Abstract

This text focuses on the poietic, creative aspect which the task of educating involves, a nuance that shines over the bottom of the joy to live, to create, which comes with the free assumption of being, of feeling, of thinking, of learning, of giving. Complete assumption that is only given in that endless source called love, of benevolence, true love that looks for and makes sure the well-being of others. To educate, learning in joy, opens, expands the horizon of love and freedom. To educate is *poíesis*, and that horizon that wonders is its bottom. From this, it is remarked the wise feature of a joy that is cultivated; and, at the same time, oneself care is implied. Love as the essential condition to educate (oneself), and freedom as an indispensable element in which human beings not only exist, but surrender to others. All in all, this text invites to respond (in terms of education) to the urgent need of recovering in profound sense the treasure of whom can be, each time, as he speaks, as he gives the option of re discovering his grace, his glory. All which, in fact, can be shared with others.

Key words: *Education, love, joy, freedom*

Educar y aprender son tareas *poiéticas*, creativas, solidarias, simétricas, recíprocas. En efecto, no se dan la una sin la otra. Educar es educar-se, constituirse a sí en tanto que artesano de la belleza de la propia vida. Aprender es enseñar-se la espléndida opción de cuidar de sí y del otro. Educar, aprender, ocuparse de sí, es lo propio del ser humano, cuyo quehacer, más originario, es llegar a serlo. Entonces

son tareas de vida, faenas para las que no existe retribución material que las alcance. En efecto, se hacen por puro gozo, cristalizan en y por la alegría de vivir. Y sí, este es su ambiente, su fuente inextinguible.

Educación, aprender en la alegría es para lo que el ser humano adviene al mundo. No hay que olvidarlo. Al respecto vale recordar que el ser humano es amor, porque de él proviene, por él es, por él se *da* la oportunidad de serlo cada vez. Si no fuese tal, no sería humano, sería simplemente un ejemplar de especie, incompleto, inhumano, autorreducido a cosa, esto es, a mera entidad física, bioquímica, psíquica o social. El ser humano es amor, su tarea básicamente es llegar a saberlo, a encontrar su sentido, su gracia, su gloria.

El ser humano es amor, viene al mundo por amor y está hecho para el amor. Esto es algo contundente, y es bueno recordarlo porque así reencontramos que los efectos de este *factum* son la alegría y la felicidad. La buenaaventura en sí. Y si el ser humano es el compromiso ineludible de la educación; su núcleo, su sentido, su para qué, entonces educación, aprender en la alegría es corresponder a lo más propio de sí. Y el amor humano, recordamos con Lerma (2002) es siempre muestra de libertad, elección generosa por la que se procura el bien de los demás. En otras palabras "... educación en la alegría es educación para el amor y la libertad."¹

“Educar en la alegría”

Toda educación, por serlo, de acuerdo con Lerma, tiende de algún modo a la alegría. En efecto, la educación que es tal impregna sus objetivos, sus medios y todo su entorno de gozo filial, de franca alegría. Entonces esta se torna en nota esencial de la tarea educativa. Cuando la alegría da forma al ambiente educativo, ésta sí que arraiga en cada ser, lo revitaliza. Y así, ni la tensión, ni la fatiga, ni el hastío, menos la tristeza, notas características del *modus vivendi* de una humanidad que no acaba de entenderse, pueden hacer presa de sí.

La alegría, tienen un sentido sano, de modo que no puede confundirse con un anestésico momentáneo del corazón, del espíritu humano. No es algo trivial, tampoco es mera perturbación hormonal, ni sentimiento elemental o simple bienestar, menos loco delirio. La alegría, apreciamos con Lerma, es algo más íntimo, que envuelve en la serenidad, y, a la par, hace rebozar de gozo. La alegría permite afrontar la tristeza que tiende a predominar en este mundo, en el que ha podido ser tal al aburrimiento que hasta sus grandes tragedias han podido convertirse en espectáculo. La alegría pudo, puede, podría transmutar esta tendencia de triste diversión.

La alegría es la que nos deja o ha de dejar amar apasionadamente a este mundo con sus miserias y tragedias.² El fin de este amor no podría más que tender al intento, aunque sea mínimo, de mejorarlo, de hacerlo alegre, serenamente alegre.

¹ Esta tesis de Lerma nos parece hermosa, espléndida, de ahí que intentemos en este texto proseguirla. Para ello dividiremos la proposición en dos partes: “educación en la alegría” y “educación para el amor y la libertad”, mostraremos el juego alegórico que trae consigo la primera parte prosiguiendo, con matices propios, su lectura. La alegoría de la segunda parte la seguiremos a través de la magnífica obra *Ética del quehacer educativo* de Carlos Cardona. Proseguir esas tesis tiene como finalidad vincular la tesis de nuestro texto “XXX” con la composición proposicional que ya en conjunto resulta, para ello iremos entretejiendo, en lo particular, los hilos que correspondan.

² Un mundo que como Nietzsche vio está en perpetuo flujo pasando de lo frío, rígido y tranquilo a lo ardiente, desenfrenado y contradictorio; de la abundancia a la carencia, de lo contradictorio a lo armónico. Un prodigio de fuerza, un océano de energía al que cabe abrazar con un <sí> amoroso, justo para crear y preservar el ambiente que sí deja crear: el ambiente de paz.

Una posibilidad que ha de asumirse por responsabilidad no por vanagloria, ya que se trata del compromiso de acentuar –como hizo espléndidamente Nietzsche (1996) - el valor de la vida misma. Acentuación a la que es intrínseca la liberación de lastre del espíritu de pesadez. Es la responsabilidad y el compromiso de cantar la vida y la libertad.

Cántico jubiloso. Cántico de plenitud. Cántico de afirmación, de aceptación de la vida y el mundo como son, que los bendice eternamente en un sentimiento desbordante de alegría, al decir de Nietzsche, recordamos con Suances (1999). Bendecir las cosas es estar sobre ellas como en el propio cielo. La plenitud, la infinita afirmación de la vida es también la afirmación del dolor (del mundo) y la lucha. Sí, la alegría aún es posible. Ella adviene no por necesidad, sino por una cierta excedencia de ser, justo por lo cual la comprensión del mundo en el que el ser humano es, puede darse.

Es así, porque “la alegría no es algo abstracto o puramente conceptual.” (Lerma, 2002:59). Es una nota íntima, es luz sagrada que está a nuestro alcance como vivencia, recuerdo o esperanza. Justo las situaciones que nos re-unen, que quiebran las distancias. La alegría –seguimos la lectura de Lerma- puede aparecer de modos muy distintos. Ordinariamente llega de modo inesperado, espontáneo, cual brisa o torrente que irrumpe, “... de prisa. Atropellada, loca. Bacante, dispara del arco más casual... Riente, todo lo baña de luz, todo lo inunda de música.” (Salinas, 1998, en Lerma 2002:59).

Sobre esa alegría atropellada y loca no se tiene control y, para ser precisos, advertimos con Lerma, su existencia poco o nada tiene que ver con la educación. Esta alegría se recibe cuando viene y no queda más que resignarse cuando se va. Ella es fruto del temperamento, del clima, del carácter, de una situación momentánea o de una noticia. También esta alegría puede provenir de una vida joven y sana, de un presente venturoso y futuro promisorio, aunque independientes de unos méritos propios. Siendo así, no está en nuestras manos retenerla: la fortuna y el vigor se diluyen.

Efectivamente, sin una formación seria y profunda -no procedente, por ende de la simple instrucción, capacitación, escolarización, o enculturación- una alegría casual se vuelve vulnerable, desaparece antes de preverlo. Empero, hay otra alegría, esta sí que profunda, y es a la que desde el comienzo nos estamos refiriendo. Su fuente no es el azar o unas circunstancias de momento favorables. Es la alegría cuyo hontanar se halla, ahí donde y, por lo que el ser humano piensa, siente, decide, ama.

Esta es una alegría sabia, pensada, sentida “... voluntariamente cultivada a golpe de libertad, con un valor educativo real.” (Lerma 2001:60). La creación decidida –y continua- de momentos lindos, sanos cuyo efecto sea la alegría, hará mella en el alma, disponiéndola para nuevos momentos de tal calibre. Y así el espíritu humano pueda irradiar, volviendo a ocupar su lugar¹ en cada ser. Este cultivo que es justamente el cultivo de sí lleva a contemplar afirmativamente la vida. Y más aún, permite recrearla, enaltecerla.

La alegría que es sabia es la sabia virtud² de ser alegre. Es esta virtud humana la que con toda su serenidad³ y regocijo adviene para inundar toda la

¹ Es sabido que el ego (o egoísmo racional) tiende a usurpar el lugar del espíritu y así el de la armonía cósmica, terrena y, humana.

² “Toda virtud es *afirmación gozosa*: que si niega, no lo hace por la negación misma, sino para hacer una afirmación mayor; que si exige renuncia, otorga recompensa” (Lerma, 2001:61).

³ Que no es simple quietismo, sino reciedumbre, valentía, energía.

existencia, disponiéndose cual pilar firme e indestructible en la vida. Esta ventura de ser alegre tiene la ventaja, como recuerda Lerma, de poseerse con independencia de los acontecimientos externos, de los momentos benévolos o aciagos, del vigor o la fatiga. Y esta es la dicha "...que se adquiere, conserva y acrecienta, por la educación, por *el cultivo terco de uno mismo*." (Lerma, 2002:60). Sí, la alegría puede adquirirse a través de una espléndida formación personal. Esta alegría si puede retenerse, puede envolver incluso nuestra forma de ser. ¿Cómo se puede adquirir esta alegría? Sintiéndola, pensándola, buscándola, decidiéndonos por ella, "...hallando recursos para no sucumbir a la tristeza, descubriendo el lado optimista de las cosas...; comenzado y recomenzando con humildad y optimismo. No hay otro modo. Requiere esfuerzo, pero sólo donde hay esfuerzo propiamente orientado y sostenido, hay dignidad, libertad y paz." (Lerma, 2002:60).

Y ahí donde hay dignidad, libertad y paz, se encuentra el sentido profundo del cultivo de sí. Precisamente ahí, se halla la posibilidad de re-encontrar ese fondo inagotable en virtud del cual todo ser humano puede *ser*, justo al *dar-se* la opción de serlo. Es el fondo de la grandeza humana, de la posibilidad¹ cual novedad infinita. Se trata del fondo que al desfondarse derrama dulzura. Este fondo es el amor. Retornar al amor, he aquí la opción de la educación. He aquí la convocatoria abierta para una praxis irreductible a instrucción, enculturación o escolarización.

Sí, comprendemos, con Lerma, que la educación no da la alegría, pero si puede ofrecer recursos para acercarse a ella. Y entonces corresponder a lo más propio de cada ser humano. Esta posibilidad implica que la educación se abre a lo posible excelente: la dignidad personal, el carácter sacro de la vida, los derechos humanos de carácter pleno, la justicia seria, la fraternidad, la auténtica *philia* y, así a la igualdad, que no borra la distinción personal. Se trata de una educación que traspasa los límites impuestos por los mecanismos neuro-psicosociales, moviéndose entonces en su elemento: la libertad.

La libertad –de aprender, pensar, ser, vivir, crear- es decisiva para el espíritu alegre, lúcido, vital. Y la alegría es esencial en la creación de un ambiente de libertad, respeto, diálogo, participación y solidaridad. La educación que es un perenne ir de camino, un permanente aprender a vivir, sí que puede buscar los recursos para una formación personal capaz de retener el gozo de ser, la alegría de vivir. Educar en la alegría es, como bien aprecia Lerma, educar para el amor y la libertad. Hermosa misión de la "educación *poiética*", la que hemos encontrado.

Efectivamente, la misión que bien podría acentuar la posibilidad de transmutar la prosa de un mundo triste en excelsas sinfonías poéticas. Sí, la educación puede presentar motivos altos y generosos para esa formación personal siempre envuelta por la sabia virtud de ser alegre. El motivo más enaltecedor –aunque también el más sencillo- bien sería el de permitir buscar y encontrar lo que somos. Descubrir ese secreto, reencontrar nuestro tesoro: el amor de benevolencia, el amor que procura el bien de los otros, éste es el motivo.

El motivo de la misión educativa. He ahí la belleza libre, la belleza de(l) ser humano, la cual irradia amor infinito, infinito júbilo, infinita paz. Es la belleza que se experimenta cuando lo que es, despliega su naturaleza originaria. Precisamente, "así como las flores son más bellas cuando manifiestan su naturaleza original, los seres humanos alcanzan el pináculo de la belleza cuando expresan [lo más propio de sí]", (Kitaro, 1995:173). De lo dicho podemos deducir, así de pronto, que "el amor

¹ De acuerdo con M. Heidegger el ser humano es en *essentia* inesencial, posibilidad.

es el alma, el motor, la condición indispensable para educar [en la alegría], (Cardona, 2001:16).”

“Educar para el amor y en la libertad”

Educar es *poíesis*, es arte. Es tarea de auténticos *poietés*, de *magisters*, de abridores de caminos, de seres que dejan aprender, pensar, ser, vivir, crear. Seres que entienden su tarea como misión y comprenden su profundidad, educadores, por ende, con vocación de aprender *con* y no enseñar *a*. Profesionales que traen consigo un principio de respeto profundo, de amor filial y espontáneo hacia sus estudiantes, sólo por serlo. Sí, la cualidad más importante para educar es connatural a ellos.¹ Su amor por el otro es generoso, benevolente.

El buen amor, el amor honesto –como decía Aristóteles- consiste el querer el bien para el otro. Se trata del amor de benevolencia. Este amor al otro, en cuanto otro (seguimos aquí la lectura filosófica y ética de Cardona, expuesta en *Ética del quehacer educativo*²) es la fuente, el alma, al principio de toda acción educativa. “Sin amor no es posible educar” (Cardona, 2001:38). Educar es una tarea que no puede cumplirse sin la cooperación provista de la sabiduría y libertad de sus protagonistas; esto es, de los estudiantes y de los profesores. Para educar hay que apelar a la persona.

Sabemos que los educadores no son máquinas, medios audiovisuales u ordenadores preparados para auto-activar un conjunto de “programas internos” mediante los cuales podrían entrar en acción. Tampoco los estudiantes son *computers* en los cuales sería susceptible de introducir cúmulos de informaciones codificadas para luego pulsar determinados resortes y obtener respuestas deseadas. Más aún, educar, advertimos con Cardona, nada tendría que ver con el afán (tan común, no obstante) de elaborar una “moral de mínimos”: “una especie de normas de tráfico”, para evitar accidentes (teóricos o prácticos-instrumentales) y sobre todo, choques frontales.

Educar es una tarea ética, una acción personal, realizada por personas que se comunican con otras personas. Educar-se es un quehacer ineludiblemente personalizado, lo cual supone no tratar-se cómo fracción de una multitud, sino que implica un trato con personas únicas, irrepetibles, no contabilizables. Sólo en una multitud cada individuo se reduce a fracción, se sumerge en el anonimato que despersonaliza, que cosifica e irresponsabiliza. Empero, cuando un estudiante es interpelado personalmente puede responder con todo su ser y asumir plenamente la responsabilidad que libremente ha elegido: estudiar.

Por eso, lo primero que hace un educador auténtico es conseguir que su propia tarea sea un acto ético (que no moral-racional ni político-asimétrico), interactuando como persona entre personas. Este es un acto personal bueno en sí y en sus consecuencias. Se es entonces un buen profesor siendo un profesor bueno. Un *magister* se pone en juego íntegramente a sí mismo. Una máquina –medio

¹ Ese amor en los padres –apreciamos con Cardona- es eminentemente natural, en los profesores nace cual auténtico amor de benevolencia. Por ello, los educadores entran hasta cierto punto dentro de la esfera familiar. Toda institución educativa es una extensión del ámbito familiar. Justo por ello cuando el amor que procura el bien del otro subsiste en la *praxis* que corresponde, ésta se torna efectivamente en praxis educativa, de lo contrario se limita a ser instructiva, informativa.

² Tratamos de entretrejer aquí (con los “Trazos para una pedagogía de la alegría” y, a la par, con la tonalidad que hemos expuesto en lo particular en “XXX”, las tesis espléndidas que Carlos Cardona transpone en su obra *Ética del quehacer educativo*.

audiovisual, programa informático- no puede educar. Con tal instrumentación se logra, a lo sumo, instruir un poco.

Educar y aprender, decíamos en la introducción son tareas solidarias, simétricas, recíprocas. La reciprocidad entre educador y estudiante surge cuando este último se sabe personalmente querido, no tratado como un “sujeto de aprendizaje”, un “simple alumno”, un “receptor informático”; una fracción, en resumen. Esta sensible receptividad suscita de suyo, correspondencia de afecto. Ciertamente, apreciamos con Cardona, cualquier bien o regalo presupone el amor, que es lo que mueve a *dar*. Este amor de benevolencia como bien común, comunica, aunque no se diga, y comparte.

Aprender y educar son también tareas de amistad, de amor filial, de amor recíproco de benevolencia; amor libérrimo, generoso. La reciprocidad entre el estudiante y el educador es urgente, más que necesaria. Tiempo ha, que las ciencias que giran en torno a la tarea educativa han tendido no sólo a desvirtuarla, sino que han propiciado una distancia (que aún en la actualidad aparece como insalvable) entre los protagonistas de esa faena. No obstante, esta triste situación bipolar puede transmutarse, la alegría de aprender y el gozo que adviene con una enseñanza que da lo mejor de sí, pueden salvar, quebrar la escisión. La amistad entre profesores y estudiantes puede ser, puede darse.

La amistad implica una cierta igualdad (sí esa que no vela la diferencia, sino que la admira, la aprecia), pero además la genera. En efecto, no se puede dar amistad donde no hay un mínimo de igualdad, sin embargo, entre personas –por el hecho de serlo- la situación está salvada. El profesor, el estudiante, ambos tienen la misma posibilidad de dar(se en) amistad, ambos tienen infinito amor de benevolencia por desplegar. Amor que trae consigo la alegría, nota esencial de la comunicación educativa.¹

En suma, educar es una praxis humana, cuyo propósito es la constitución de seres cabales, responsables, íntegros. Y la única manera seria y sincera de participar en esta formación es realizándola en libertad, propiciando que cada estudiante sea capaz de valerse por sí mismo, dejando que tome sus propias decisiones, impulsándole a que asuma su autonomía y la ejercite. Sin el amor de benevolencia la praxis educativa, no sería tal, no sería libre. Para dar libertad hay que tenerla. Nadie da lo que no tiene. El quehacer educativo ha de estar impregnado por la libertad generosa del educador, así como la provista por el estudiante.

“Educar en la libertad y para la libertad” (Cardona, 2001:63) es el fondo ético de la tarea. Si, educar es dejar ejercitar la *libertad* –de aprender, pensar, ser, vivir, crear- *para* “... realizar de modo pleno el acto más propio de la libertad, que es el amor electivo... [la elección del fin].” (Cardona, 2001:63). Al respecto cabe recordar que la libertad es nuestra por amor y *para* el amor. Este es el sentido de la libertad que no vale confundir, porque nuestra libertad, Como bien advierte Cardona –de acuerdo con Víktor Frankl-, no es “libertad de” (como la de la fiera no enjaulada), sino que es justamente “libertad para”... elegir su finalidad, para decidir el fin de la misma vida.

“El [ser humano] es un ser para la libertad, (...) es definitivamente libertad”, (Cardona 2001:64) lo cual no significa condena² como cierta filosofía¹ vino a sugerir.

¹ “El gozo y la juventud del educador, se renueva por la novedad del gozo y la juventud del estudiante”.

² Si nuestra libertad fuese “libertad de” entonces podría derivar en tal cer-razón. Somos humanos, de ahí que no cabe buscar, sin más, librarnos de “ataduras”, lo que vale es defender la libertad que nos es más propia: la “libertad para”.

La libertad coincide con la esencia inesencial del *homo humanus*, esto es, coincide con su posibilidad de *ser*, de *dar-se* la oportunidad de enaltecer, con humildad y/o valentía, su dignidad. “La libertad es la propiedad esencial de la persona humana”. Es la “libertad para” dar amor. Un amor inconfundible con deseo o apariencia,² ya que el amor –de verdad (cual *aletheia*)- es muestra de libertad, que, de acuerdo con Cardona, es una elección generosa por la que se procura el bien de los otros. Este es el buen amor, el amor honesto, el amor de benevolencia.

Educar en libertad es dejar que cada estudiante asuma la responsabilidad de cuidar de sí, de cultivarse, de constituirse a sí, en tanto que artesano de la belleza de la propia vida. Y el cuidado de sí, implica el cuidado de los otros. Ya decíamos antes que el ser humano es amor; su tarea, reiterarnos, es llegar a ser... justamente humano, a reencontrar el sentido del amor pleno del que es partícipe. Ahora que “... sólo se es amor si se ama, si se quiere en libertad.” (Cardona, 2001: 69). Querer en libertad es querer el bien –para los demás. Esta es la esencia de la libertad. La educación que es *poíesis* sí que propicia esta comprensión.

Querer el bien para nuestros congéneres es el acto más puro de libertad, es lo que se llama dilección o amor electivo. La elección del fin –el bien en sí, el bien para los otros- es lo que sustenta la ética del obrar humano. La libertad como acto decidido hacia el bien en sí y por sí, es la base de la ética, de una “ética del corazón” que enseña a querer el bien de los demás, sin esperar algo a cambio. Ineludiblemente, no se puede éticamente hacer el bien ni siquiera “para ser bueno”. Se tiene que ser bueno para poder hacer el bien.³ La educación que traza su camino sobre este carácter ético deja que cada persona encuentre en la virtualidad de su espíritu la bondad que le corresponde como partícipe del amor más pleno.

El fondo de la ética es la libertad, no la necesidad de ser feliz. La tendencia a la felicidad es natural y necesaria: “nadie puede querer no ser feliz”, pero eso, dice el filósofo que proseguimos, no es aún el amor electivo del bien en sí y del bien para los demás. La ética trata de lo que es viable hacer libremente y no de lo que se hará en cualquier caso. Sin embargo, cuando la libertad se ejercita a plenitud, cuando no sólo se desea sino que se procura el bien de los otros, un resultado más que inesperado sobreviene: la felicidad. Efectivamente la felicidad es un resultado, nunca una intención. Ya decía Kierkegaard, vale recordar, que la felicidad tiene tales puertas que se abren sólo hacia afuera –es decir, hacia los otros. Quien intenta abrirlas hacia adentro, consigue, lo previsible: cerrarlas herméticamente.

Educar es participar en la formación de seres humanos íntegros que puedan darse generosamente a los demás. Por ende, educar es dar la mano para salir juntos del plano de la necesidad y entonces correr hacia ese horizonte infinitamente abierto que es la libertad. Así que educar es dar a cada uno lo suyo, ahora que “lo más suyo, lo más debido a toda persona por el sólo hecho de serlo... es el amor de benevolencia” (Cardona, 2001:99) el amor que permite querer a cada ser como persona.

Para el cumplimiento de este primordial precepto no es necesario adecuarse a una diversidad de “categorías” o “niveles”, para esto no hace falta estar más o

¹ La alusión es a la filosofía fenomenológica de Sartre.

² Cuando la alegoría que trae consigo la palabra amor se “ve” o “concibe” de otra forma –aquella que lo correlaciona con apetencia o deseo- traduce un deterioro precisamente de la forma (reductiva, para que más).

³ “Sólo el amor de benevolencia cualifica radical y éticamente al hombre como bueno. Y es ese amor el que lo personaliza. (...) Y es también aquel amor de libertad el que personaliza al otro ante uno mismo” (Cardona, 2001:100).

menos “dotado”. Respecto de la posibilidad de dar a cada quien lo suyo, como bien adviene Cardona, todos estamos dotados por igual. “... Aquí es donde verdaderamente todos somos iguales, aunque al final, según lo que cada uno haya hecho con su amor, podamos ser todos diferentes.” (Cardona, 2001:100). Pleno sentido el de la similitud (que no “identidad” o “semejanza”) y el de la diferencia el que se vislumbra en tal proposición.

Cuando el amor de benevolencia inunda el ambiente educativo “la alegría de la libertad” se vive en toda su expresión. Entonces ya no hay más rostros sombríos frente a “conocimientos” imposibles de aprehender, porque cordialmente se reconoce que el saber de cualquier tradición –cual indicio de un dinamismo que no cesa- no se resiste a ser aprendido, sino que invita a proseguir su movimiento. No hay más “alumnos” cabizbajos frente a evaluaciones de toda índole, y calificaciones que no corresponden a su dignidad. Menos aún, profesores que tengan que afrontar la desconsideración o el irrespeto de quienes no han madurado, fructificado como estudiantes, como personas.

La alegría de la libertad educativa se vive en el respeto, en la atención mutua, en la corresponsabilidad, en el compromiso que envuelve en una praxis vital, humana. Es la alegría del educador que deja aprender, pensar, ser, vivir, crear, dar. Y, a la par, la alegría del estudiante que se implica a fondo en la tarea en cuyo diseño ha participado, en la apreciación de su saber, su decir, su pensar respectivo. Es la alegría que vive, que se maravilla con el desbordamiento de los límites escolares, con los nuevos trazos del saber realizados por los estudiantes, por los educadores.

Nuevos frutos de saber, frutos de bondad¹ ética, de paz, de concordia, de justicia y de amor son los que sobrevienen con la educación que es plena, que es *poíesis*, arte vital. Son frutos de sabiduría. Sabiduría que no es un conocimiento cualquiera sino el saber que se alcanza en la alegría, en la libertad, en el amor que procura el bien. Amor de benevolencia, amor al bien de los demás, un don de sí, que hace de cada individuo una persona. Acto esencial de la libertad personal. ¿Qué más es este amor? Estamos en la respuesta, la intuimos, y discretamente nos alegramos con ella. Es la respuesta, la verdad que busca la filosofía que constituye el fondo de la ética del quehacer educativo.

La verdad del Amor a la Vida. Un amor que da frutos de sabiduría. La educación ha de ser sabia y lo puede ser, justo cuando su ambiente lo da la alegría, cuando su quehacer lo sustenta el amor honesto, cuando invita a aprender, pensar, ser, vivir, crear; amar, en suma, en libertad. “La educación requiere sabiduría y a la sabiduría se ordena al amor. (Cardona, 2001:115)”. Sabiduría y amor son las notas de la plenitud de vida cuya consecuencia inmediata es la alegría, que nada, ni nadie puede quitar, porque es una alegría que (se) cultiva, que permite sobreponerse, sobrepasarse de continuo. Es la alegría colmada, el desborde de la bondad que culmina en la creación, en cuya posibilidad está abierta la libertad de participar.

La alegría que invocamos es el alborozo sereno que se puede cultivar, porque es la alegría que optimista, cordial y afablemente crea un clima grato en el que es posible convivir y en el que, con naturalidad se despliega un trabajo fecundo. Este movimiento *allegro vivace* en educación favorece el cuidado, el cultivo de quienes le dan vida, los frutos son inmensos en consecuencia. La educación forma

¹ Bondad, nobleza, sentimientos que se dan lejos del afán de ventaja o conveniencia. Y que justo se dan en seres *libres* que se elevan por encima del “yo” y el “tú”, seres que han dejado de sentir que el “yo” sea la medida de todas las cosas. Son sentimientos que, como diría Nietzsche, hacen al alma magnánima, [a-] racional, dadivosa hasta el derroche.

profesionales de distintos campos, seres que de un modo u otro participarán en la formación de otros profesionales afines, de otros congéneres. La educación forma educadores. La trivialidad del hecho educativo es impensable.

Por una humanidad contenta

La educación, hemos apreciado con Fullat (1997) es un hecho apabullante que aparece con el hombre mismo. Emerge en aquel punto en que surge un *homo* con infinitas posibilidades de ser, pero que por lo pronto no tiene bastante, para tirar adelante, porque se halla perplejo, irresoluto y en menoscabado. La educación se hará cargo del desamparo, y al mismo tiempo, de las posibilidades. El resultado se incrustará más que en la biología, en la biografía, en el espíritu del *homo humanus*. La tarea no es trivial, es importante. Imposible implicarse en el quehacer educativo sin pensar en la proyección de la figura humana. Lo humano y lo educativo tejen una sola trama.

La educación, subrayamos una vez más, requiere sabiduría para afrontar el compromiso con el talante ético que corresponde. El talante que permitiría dar a cada uno lo suyo, esto es, lo más debido a toda persona por el sólo hecho de serlo: respeto, amor de benevolencia. Y así corresponder a la dignidad humana. Para ello la educación ha de involucrarse con una ética del corazón. Una ética que puede permitir encontrarnos en lo que somos. Una ética originaria que propulse el paso de la hominización a la humanización plena. El paso hacia una humanidad que pueda entenderse a sí, que decida cuidar de sí. Humanidad que de estar llena de vacío puede pasar a un estar llena de contenido, en virtud de lo cual cada ser humano podrá *estar contento*.

Se trata entonces del paso de una humanidad triste a una humanidad contenta, de un hombre lleno de vacío a un *homo gaudens*, un “hombre contento” invadido por la alegría que por sí ha cultivado. Alborozo que se traduce en alegría de vivir, en plenitud provista de la sabiduría y el amor. La educación puede efectivamente animar este paso, puede acompañar el camino que lleva al encuentro de sí. La educación cual praxis que corresponde a la dignidad humana, que propulsa la singularidad y la dignidad personal de cada ser que le da vida asume este compromiso vital.

Educar y aprender son tareas de vida. Educar es *poíesis*, arte vital. Aprender es vivir la maravilla de la libertad y, así del amor del que somos partícipes. Vivir es aprender a apreciar lo que somos. Aprender es el núcleo de la tarea educativa, por ello vale subrayar que aprender es aventura, riesgo, libertad de movimiento y, donde sí. Ciertamente, es la aventura en la que se arriesga la vida, la libertad, lo más propio de sí. Entonces, vale afrontar el riesgo y maravillarse. Sí, aprender es *thauma*, es maravilla, movimiento que como el saber empieza por la admiración (y no por la duda), por hallarse frente a algo que es y que no se sabe cómo y por qué ha llegado a ser y está siendo. Así que aprender, cual movimiento libre, se da no por necesidad, sino por libertad. Por ende, es deleite, re-creación viva. Es alegría.

Dejar aprender en la alegría es la posibilidad que reabre la educación *poiética*. Una educación que adviene para promover el valor de una alegría que interiormente ensancha y nos torna resplandecientes, que nos hace ricos y fuertes frente a todos los avatares del mundo. Una educación que forma personas alegres, personas que, parafraseando un decir de Lerma, pueden guardar la relación debida respecto de todas las cosas, que afrontan lo duro y difícil con fortaleza, y con valentía lo sobrepasan. Seres que obran por abundancia, por fuerza acumulada, no por

reacción.¹ Seres que pueden dar pródigamente a los demás sin empobrecerse nunca. Y, muy en especial, personas que pueden percibir lo bello en su verdadero resplandor.

La educación *poiética* es una educación cálida, cordial, humana, accesible, la cual quiere responder a la urgencia –que advirtiera el autor de *Ética del quehacer educativo*– de recuperar el sentido profundo de la persona. Y, así, de su destinación a la bondad como ejercicio pleno de la libertad. De ahí el ánimo para implicarse en la formación de seres capaces de querer, capaces de procurar el bien de los demás, superando la propia indigencia y necesidad. Seres, por ende, capaces de dar; he ahí su grandeza tan sencilla y valerosamente humana. En suma, personas con excedencia de ser y de obrar. Seres felices por consecuencia sinceramente inesperada.

Referencias

- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel,
- Kitaro, N. (1995). *Indagación del bien*. Barcelona: Gedisa,
- Lerma, H. (2002). “Trazos para una pedagogía de la alegría”. *Istmo*. 44(258), 58-61.
- Nietzsche F. (1966). *La gaya ciencia*. En *Obras completas*. Vol. III. Buenos Aires: Aguilar
- Salinas, P. (1998). *La voz a ti debida*. Buenos Aires: Losada.
- Suances, A.M (1999). “El “irracionalismo: la razón bajo sospecha”. En *Filosofía y cultura*. Madrid: S. XXI.

¹ Seres con valor (justo lo que equivaldría a la cuantía de poder, de poder ser libre, de poder crear...), según una proposición alegórica de *La voluntad de poder* (Nietzsche, *Obras completas*, Vol. IV).

DE LA EDUCACIÓN A LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: INSUFICIENCIAS Y CRÍTICAS

FROM EDUCATION TO HUMAN CAPITAL THEORY: SHORTCOMINGS AND CRITICISM

Milagros Elena Rodríguez

Investigadora Postdoctoral. Universidad de Oriente, Departamento de Matemáticas de la República Bolivariana de Venezuela
melenamate@hotmail.com

Resumen

La Teoría del Capital Humano (TCH) considera que el individuo al asumir la decisión de invertir o no en su educación esto es; seguir estudiando o no, debe evaluar los beneficios que poseerá en el futuro y los costos de la inversión; éste decidirá seguir estudiando considerando la inversión del valor actual neto de los costos y de las ventajas le proporciona dicha preparación. En esta investigación teórica reflexiva se estudia la TCH, su pretensión de sustitución por los términos educativos, sus insuficiencias y críticas; para ello se recurren a obras de la autora de la investigación y a la revisión de los autores clásicos de la TCH. La TCH, con sus errores, fundó en la educación uno de sus principales defensas que según permite el crecimiento y desarrollo de las personas desde el aumento de los salarios y calidad de vida y de los países. Así dicha teoría promueve la disminución de la pobreza, el desarrollo tecnológico y productividad invirtiendo en la educación. Más allá de los ideales económicos de la TCH el bien común entre los individuos es urgente, la con-formación de un ser realmente humano que va hacia en consonancia del desarrollo del país, el avance de la ciencia y la tecnología, pero no a favor de la destrucción del planeta y sus semejantes; poniendo en práctica principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, entre otras, que garantice la dignidad y el bienestar individual y colectivo. Todo esto es posible con la unión de todos los actores del sistema educativo, de la sociedad desde la identidad cultural y defensa de nuestros orígenes, desde donde debe partir nuestro ideal de conservación de vida.

Palabras clave: Teoría del Capital Humano, insuficiencias, bien común, conservación de la vida.

Abstract

The theory of el Capital Human (CZE) considers that the individual taking the decision to invest or not in their education this is; continue studying or not, must assess the benefits that will have in the future and the investment costs; This will decide to continue studying whereas the investment of the net present value of costs and benefits provides you with such preparation. This reflexive theoretical research explores the TCH, its claim to substituting the traditional educational terms, their shortcomings and criticism; so they resort to works of the author of the research and the revision of the classical authors of the TCH. The TCH, with their mistakes, founded in education one of its main defenses than as it enables the growth and development of people from increased wages and quality of life and countries. Thus this theory promotes the reduction of poverty, the technological development and productivity by investing in education but not in favor of the destruction of the planet and peers; implementing practical principles, virtues and values of freedom, cooperation, solidarity, coexistence, among others, to ensure the dignity and individual and collective well-being. All this is possible with the union of all actors in the education system, of the society from the cultural identity and defense of our origins, from where should start with our ideal of conservation of life.

Keywords: theory of Human Capital, insufficiencies, common with, conservation of life.

Una aproximación a la investigación

La Teoría del Capital Humano (TCH) surge a mediados de los años sesenta del presente siglo y tiene su indicio en la Economía Clásica, especialmente en la década de los setenta del siglo XVIII, se desarrolló la idea de considerar a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. Según Navarro (1998) en la Página Web (3), a mitad del siglo XX, se tuvo en cuenta a la educación y la formación como inversiones la cual es retomada y plasmada por los economistas en tres obras importantes: en el Modelo simple de capital humano desarrollado por Gary Becker que caracterizó a la educación como forma de inversión que afecta positivamente cuatro variables tales como el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social; la obra de Measuring the Contribution of Education (and the residual) to economic growth, donde se puede apreciar que hay una correlación positiva entre el incremento en gasto educativo, así mismo se señala que la inversión en educación es preferible a la inversión en capital físico y la obra Theodore Schultz Invertir en el Hombre, trata de justificar que la Teoría del Capital Humano reduce o compara al individuo como una máquina.

Entre estos componentes se encuentran la educación formal y no formal, la salud y la experiencia. La TCH considera que el individuo al asumir la decisión de invertir o no en su educación; esto es seguir estudiando o no debe evaluar los beneficios que poseerá en el futuro y los costos de la inversión. Se aprecia que este modelo asume que el individuo posee un comportamiento racional, invierte para sí mismo y la inversión la realiza en base a un cálculo.

Estos estudios en base a la TCH y sus fundamentos resultaron muy atractivos en los países subdesarrollados, ya que se presentaban como una estrategia para su crecimiento económico, por lo que impulsaron políticas de financiamiento y expansión o masificación educativa, dirigiendo las inversiones en educación especialmente con aquellas que contaban con relaciones más directas con el mundo del trabajo; esta política educativa dio origen al enfoque de la funcionalidad técnica de la educación. Todas estas ideas nombradas anteriormente son avaladas en la Página Web (3).

En esta investigación teórica reflexiva se estudia la Teoría del Capital Humano, su pretensión de sustitución por los términos educativos tradicionales, sus insuficiencias y críticas; para ello se recurren a obras de la autora de la investigación y a la revisión de los autores clásicos de la TCH.

Teoría del Capital Humano y sus postulados

Al profundizar los estudios en la Teoría del Capital Humano, se encontraron otros factores que incidían en las relaciones entre educación y trabajo, como la edad, la condición social de los trabajadores. Becker (1983), dejaba ver que la tasa de rendimiento del costo de la educación universitaria era de 9% para varones de raza blanca de áreas urbanas, mientras que para varones no de raza blanca en 2% menos, lo que invalidó una relación directamente proporcional entre educación e ingreso.

De esta manera van a aparecer otros enfoques que proporcionan una explicación diferente acerca del papel que ejerce la educación, en la ocupación y el ingreso, tales como: las teorías de la fila, de la devaluación de los certificados y la del bien posicional, en lo que respecta a las políticas anti pobreza e inspiradas en la política del capital humano, Bluestone (1977), comentaba que “la solución al problema de la pobreza depende menos de mayores inversiones en capital humano que en la creación de una adecuada oferta de empleos”.

Aquí queda claro que las relaciones entre la educación-economía no pueden ser interpretadas solamente a través de la Teoría del Capital Humano, ya que estas relaciones no son directas y unívoca; sino de carácter complejo, en el que intervienen factores tanto escolares, como extraescolares.

Mientras que Schultz (1985) afirma que se reducen las pérdidas de productividad como consecuencia de las enfermedades que afectan a los trabajadores activos y potenciales. Los nuevos conocimientos referentes a la inversión en Capital Humano son totalmente satisfactorios sobre todo lo que respecta al comportamiento de la oferta y los tipos de rentabilidad de la formación dentro del trabajo y de la educación.

Mincer (1974) estudio sobre la relación del capital humano y distribución personal de ingresos, la tasa de rentabilidad de la educación, elaboró el modelo racionalidad económica del sujeto en el mercado laboral: donde la capacitación en el trabajo, es causa en el aumento del salario y la desigualdad en los ingresos, a mayor calificación mejor salario, por lo que a mayor conocimiento en los procesos se generará una especialización, por lo que se requiere crecimiento de la empresa con puestos más calificados. Cabe señalar su segundo aporte significativo la Ecuación de Regresión de Mincer la cual alude al nivel de distribución del ciclo vital de ingresos y los rendimientos de la educación como que: Los individuos escolarizados ganan más que los no escolarizados.

- El peso de los ingresos individuales refleja la capacidad productiva de los individuos.
- La escolarización aumenta la capacidad productiva de los individuos.
- La educación es inversión en el hombre y su consecuencia una forma de capital.
- Los individuos gastan más en educación, no solo para satisfacer necesidades, sino como forma de inversión, a efectos de recibir ganancias derivadas de ella.
- El desarrollo económico de una sociedad es una función de la capacidad productiva de sus miembros.
- Existe relación de causalidad entre mayor escolarización y mayor crecimiento económico de un país.

Cabe señalar que se consolidó la teoría de educación como inversión en el capital humano con los siguientes autores:

Smith (1958) quien señala que para el desarrollo individual y social un elemento importante que resalta en los estudios, es la inversión en educación, la cual va a incidir en el desarrollo de habilidades y capacidades en el individuo para realizar el trabajo el cual que incidirá a su vez en el crecimiento económico del país.

Malthus (1806) señala la importancia de educar a las sociedades pobres para elevar su situación y hacerlos más felices, más que, destinar dinero para socorrerlos.

Keynes (1965) cuestiona la corriente clásica y resalta el factor trabajo, el cual tomó más relevancia debido a la realidad que se presentaba: la primera y segunda

guerra mundial; dando así transcendencia al factor humano cuyo interés desembocó en la Teoría del Capital Humano, consolidándose la economía de la educación.

Solow (1950), en la Página Web (3) considera otras formas de inversión que no sean el capital y el trabajo como lo fue el progreso técnico donde se da relevancia a la educación y la formación profesional como fuente del crecimiento donde el ser humano pasa a ser un componente fundamental en el desarrollo productivo de la industria como también en el crecimiento económico. La educación eleva la calidad de la fuerza de trabajo

Schultz (1961) desarrollo la Teoría del Capital Humano y estableció la rama de la ciencia económica llamada economía de la educación, sostiene que la educación es una forma de inversión de la que se obtiene tasas muy altas de retorno cuyas consecuencias vienen a ser una forma de capital.

Becker (1962) considera el sector de la educación como principal productor del capital humano, al ser generador del conocimiento. Gracias a la inversión en el sector educativo aumenta el capital humano y se eleva el ingreso *per cápita* de la sociedad. Otro aporte es que para él la fertilidad, es un factor importante en los países desarrollados y subdesarrollados, ya que, al aumentar la fertilidad se ve afectado el crecimiento del capital humano y físico. Además, manifiesta los riesgos de invertir en el capital humano donde los jóvenes tienen dudas sobre sus aptitudes, y no hay certeza sobre el rendimiento de una persona de edad y sus aptitudes dadas en acontecimientos impredecibles que puedan ocurrir, de igual forma el tiempo que pueda transcurrir para percibir el rendimiento en una inversión en capital humano.

En particular el origen de la TCH se puede ilustrar de modo general, con los autores más importantes en la figura 1.



Figura 1. Autores de la Teoría del Capital Humano

La insuficiencia y críticas a la Teoría del Capital Humano

Desde las ideas ya expuestas se puede dilucidar las siguientes críticas e insuficiencias de la TCH:

- Compleja relación educación-mundo del trabajo tratada de manera incompleta por la TCH.
- Insuficiencia de la TCH; resultados dado por Blaug (1998).

- Legitima la desigualdad salarial y social, caracterizada por el imperialismo y la opresión capitalista.
- Desvía la atención de los problemas centrales del capitalismo como la explotación y las relaciones desiguales entre clases al hacer desaparecer la clase trabajadora.
- Supone erróneamente que las relaciones en el mercado salariales, de trabajo se dan entre individuos en igualdad de condiciones, y omite que los objetivos de las empresas tienen su propia direccionalidad.
- Omite el dato de que no existe un solo mercado de trabajo, sino múltiples, con diferentes niveles salariales, condiciones laborales y requerimientos de cualificación.
- La pretensión economicista de pensar en un tipo de educación capaz de contener todas las habilidades requeridas por un supuesto mercado de trabajo que en la realidad no existe.
- La educación es condición necesaria pero no suficiente para el empleo y crecimiento económico. Tanto en el plano individual como colectivo va a depender del grado de inserción en el aparato productivo.

El ser humano tratado en las organizaciones se trata como una ecuación y es bien sabido que este capital humano es lo más importante pero muchos autores coinciden en identificar directamente el concepto capital intelectual con los activos intangibles de la empresa; desde esta ecuación del patrimonio. Siguiendo entonces con el concepto contable, el capital intelectual se calcula como diferencia entre los activos intangibles de los que dispone y los pasivos intangibles que debe resistir la organización; bien sea la educativa u otra. Y la ventaja entonces de incluir al capital humano sería que se podrá elaborar un balance intelectual en el que por cada tipo de capital considerado, aparezcan sus activos intangibles, en el activo, y sus pasivos intangibles, en el pasivo.

De esta forma, si aquellos son superiores a éstos, el capital intelectual será positivo e irá, para equilibrar las partidas, en el pasivo del balance. Si, por el contrario, los pasivos intangibles superan a los activos intangibles, la empresa tendrá un capital intelectual deficitario y deberá situarse en el activo del balance. Desafortunadamente hasta el momento actual no se ha prestado la atención necesaria a estos pasivos intangibles que muchas veces son obviados, olvidados o arrinconados, de forma consciente o inconsciente, pero que juegan un papel trascendental, por lo negativo, en el capital intelectual real de las organizaciones.

Es así como Rodríguez (2008) en la Página Web (1) afirma finalmente que el pasivo intangible hay que tomarlo en cuenta de manera que “sí, por ejemplo, el hecho de no haber recibido un premio o reconocimiento público en el último año se puede considerar un pasivo intangible, la existencia de un código ético, un código de buen gobierno o un código medio-ambiental, se pueden considerar como activos intangibles, la lejanía con respecto a centros de ocio o deporte o con respecto a instalaciones de transporte, se pueden considerar como pasivos intangibles, entre otras”. Hay entonces que considerar que todo el capital humano mientras sea posible se considere como un activo intangible en las organizaciones.

Las críticas e insuficiencias de la TCH se pueden ilustrar en las figuras 2 (primera y segunda parte).



Figura 2. Críticas a la Teoría del Capital Humano (parte primera)



Figura 2. Críticas a la Teoría del Capital Humano (segunda primera)

Características de las Instituciones Educativas para la inversión en su capital humano

La inversión del capital humano resulte rentable comparando dicha institución con la organización esta debe poseer condiciones deseables para que su capital humano deba ser siempre ser un activo intangible y que se minimice al cero los pasivos intangibles. Desde este punto de vista las instituciones educativas deben gestionar un conocimiento acorde con su capital humano.

La gestión del conocimiento en el clima cultural del presente debe suponer según Rodríguez (2010, p.18) que “la educación debe considerar la relación con el otro e involucrarse en la totalidad del individuo, desde su complejidad y estudio integral en la convivencia con el otro”. Ésta es parte de la con-formación del

individuo real-mente humano a la que se ha venido haciendo referencia, la convivencia, la educación en valores, una autentica educación humanista.

La gestión del conocimiento es un concepto holístico, en el sentido que debe considerar en toda su complejidad la serie de factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como la gestión del recurso humano que es el que va a gestionar el conocimiento debe tener presente la innovación, por ejemplo con el fomento de las ciencias y las tecnologías y según Perozo (2004, p.127) “requieren que los países dirijan recursos del ejecutivo nacional o lo que se conoce como recursos públicos para la formación del capital humano, (...) en particular las universidades a alcanzar niveles más altos de calidad”

Debido a la complejidad de la gestión del conocimiento en las universidades, en particular, en menester la tolerancia a la diversidad de opiniones, y que según Larrea (2006, p.27) “una total apertura al diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen: ideológico, científico, religioso, económico, político, filosófico. Debe conducir a una comprensión compartida, fundada en el respeto de los otros, pero unidos por una vida en común”.

Y ese bien común debe ser la con-formación de un ser real-mente humano que va hacia en consonancia del desarrollo del país, el avance de la ciencia y la tecnología, pero no a favor de la destrucción del planeta y sus semejantes. Poniendo en práctica principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, entre otras, que garantice la dignidad y el bienestar individual y colectivo.

Todo esto es posible con la unión de todos los actores del sistema educativo, de la sociedad desde la identidad cultural y defensa de nuestros orígenes, desde donde debe partir nuestro ideal de conservación de vida.

En particular las características que debe tener la TCH para la institución educativa, la inversión en su capital humano para que resulte rentable, desde el punto de vista de la organización se pueden ilustrar en la figura 3...

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE TENER PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, LA INVERSIÓN EN SU CAPITAL HUMANO PARA QUE RESULTE RENTABLE, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ORGANIZACIÓN?	
Minimizar al cero los pasivos intangibles	Las universidades alcancen niveles más altos de calidad
La educación debe considerar la relación con el otro	Una total apertura al diálogo y la discusión
La totalidad del individuo, desde su complejidad y estudio integral	Debe conducir a una comprensión compartida
La educación en valores, una autentica educación humanista	La con-formación de un ser real-mente humano
Serie de factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje	Principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad
La innovación	Ideal de conservación de vida

Figura 3. Características de una institución educativa desde la Teoría del Capital Humano

A modo de reflexiones finales

Pensemos para las reflexiones finales en algunas respuestas tentativas a la siguiente interrogante: ¿por qué la educación representa una forma de inversión social? Veamos algunas posibles contestaciones.

La idea que relaciona educación con inversión social es de vieja data, pero se reafirma con las tendencias en la revolución industrial, en las ideas funcionalistas y luego en el capitalismo. Afirma Schultz (1985) “propongo tratar la educación como una inversión en el hombre y tratar sus consecuencias como una forma de capital. Como la educación viene a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano”. Desde luego hay que discernir si la educación o proceso de formación sólo se debe ver como una inversión social.

La Teoría del Capital Humano, con sus errores, fundó en la educación uno de sus principales defensas que según permite el crecimiento y desarrollo de las personas desde el aumento de los salarios y calidad de vida y de los países. Así dicha teoría promueve la disminución de la pobreza, el desarrollo tecnológico y productividad invirtiendo en la educación.

Esto justifica desde el punto de vista de dicha teoría y sus resultados que entonces la educación es una inversión social, de allí que los gobiernos deben invertir en la educación de manera acertada y planificada.

La educación hace parte esencial del desarrollo económico del país, debido a que la vinculación entre educación y progreso económico. Todos estos resultados los avala Becker (1983, p.41) cuando considera que “la importancia creciente del capital humano puede verse desde las experiencias de los trabajadores en las economías modernas, que carecen de suficiente educación y formación en el puesto de trabajo”.

En particular la educación si representa una forma de inversión social, las razones se ilustran en la figura 4.

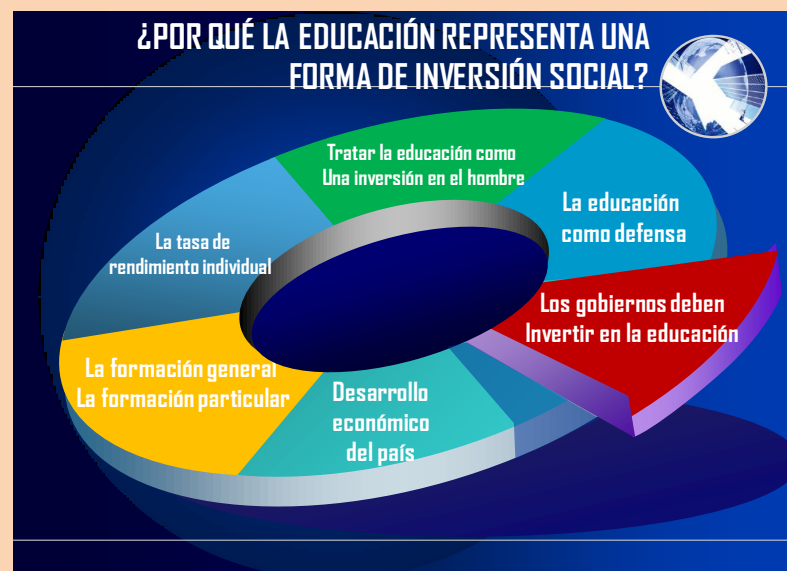


Figura 4. La educación como forma de inversión social

Ahora en cuanto a los tipos de formación, que vas más allá de la educación pues la trasciende, a los que se hace alusión de manera general y que se consideran una inversión social se encuentran: la formación general que aumenta la

productividad marginal junto a las organizaciones; mientras que la formación específica eleva la productividad en las organizaciones que la suministran, y es llamada formación absolutamente específica cuando afecta la productividad de las personas formadas sólo dentro de las organizaciones que suministraron la formación, según Becker (1962).

Por otro lado hay que considerar la tasa de crecimiento individual, al respecto Blaug (1998, p. 21) señala que “la tasa de rendimiento individual es útil a efectos de interpretar la demanda privada de educación, y presumiblemente tiene interés para los individuos a la hora de orientar sus opciones entre comenzar a ganar dinero o seguir estudiando”.

En el nivel superior de educación, según la CEPAL (2004, p.343) la educación desempeña un papel fundamental en el aumento de la competitividad, pues concibe, incorpora y propaga avances del conocimiento que permiten incrementar, a futuro, la productividad en distintas áreas de la producción. Es así como el estado tiene un papel esencial, ya que debe promover una mayor articulación entre la actividad universitaria, el fomento de la innovación y la participación de las organizaciones, y debe además, cofinanciar las inversiones en investigación y desarrollo.

Estas ideas las avala Schultz (1985, p.19) cuando afirma que “el futuro de la humanidad estará determinado por la evolución inteligente y la calidad de la gente, que consiste en diversas formas de capital humano”. Considera que la calidad de población consiste en verla como un recurso escaso, lo que implica que tiene un valor económico y un costo.

Schultz (1961) y Becker (1983) consolidaron la Teoría del Capital Humano, donde la inversión en las personas es una forma de disminuir la pobreza, y Mincer (1974) analizó la contribución de la escolaridad y la experiencia en los ingresos de los trabajadores, es decir, agregó el análisis de la Teoría del Capital Humano y conformó el componente de la experiencia.

Para concluir vale la pena mencionar a Ocampo (2002, p.29) cuando afirma que “la educación es, pues, una necesidad tanto de las personas para acceder a los beneficios del progreso, como de las economías nacionales para garantizar un desarrollo sostenido a futuro mediante una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento. Pero también es un derecho social y cultural consagrado en el sistema internacional y suscrito por los gobiernos nacionales”. De esta manera según el autor Ocampo tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información.

De allí que la educación es crucial para superar la reproducción de las generaciones la pobreza desigualdad y exclusión. Su efecto en este ámbito permite, y así debe ser, mejorar el ambiente educacional de los hogares futuros, el rendimiento educativo de las próximas generaciones; aumentar las condiciones de salud del hogar, y permite una mayor movilidad socio ocupacional ascendente a quienes egresan del sistema educativo, proporcionándoles y desde luego herramientas esenciales de la vida moderna que eviten la marginalidad sociocultural.

Referencias

- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Análisis. *Journal of Political Economy*, 7(5). 9-49.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Segunda Edición. Alianza Editorial. S.A. Madrid. España.

- Blaug, M. (1998). El valor económico de la Enseñanza Superior. Hacienda Pública Española, monográfico *Educación y Economía*, pp. 19-40.
- Bluestone, B. (1977). "Economic Theory and the fate of the poor", in Karabel and Halsey, *Power and Ideology in Education*. Editorial: Oxford University Press. New York.
- CEPAL (2004). Educación y desarrollo productivo. En *Desarrollo productivo en economías abiertas*. San Juan, Puerto Rico. Tomado de: <http://www.eclac.cl/>
- Keynes, J. (1965). *Teoría General de la ocupación, el interés y el dinero*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Larrea, M. (2006). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *Revista FACES*, Vol. XVII (1), 21-34.
- Malthus, T. (1806). *The principle of population*, London. Vol. II.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York. National.
- Ocampo, J. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y El Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 30, 25-37.
- Perozo, M. (2004). Gestión del conocimiento en la capacitación para la innovación. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, X (2), 117-129.
- Rodríguez, M. (2010). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 13, 130-141.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schultz, T. (1985). *Investing in people. The economics of population quality*. Págs. 9-135. Editorial Ariel, S.A. España.
- Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. Doubleday Currency, New York.

Páginas Web

- (1) <http://www.manecognitiva.ro/enciclopedia/files/jose-miguel-rodriguez-anton.pdf>
- (2) <http://www.emagister.com/curso-contabilidad/capital-activo-pasivo>
- (3) <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/995/teorias%20que%20fundamentan%20los%20estudios.html>

AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PERCEIVED ACADEMIC SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION

Luis Fernando Hernández Jácquez (1) y Arturo Barraza Macías (2)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación; Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango (México).

lfhj1@hotmail.com

2.- Doctor en Ciencias de la Educación; Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango (México).

tbarraza@terra.com.mx

Resumen

La preocupación de las instituciones de educación acerca de sus índices de reprobación y deserción es tal, que continuamente se implementan estrategias para disminuirlos. En esta investigación, y por antecedentes previos se relaciona el índice de deserción como consecuencia de la reprobación escolar, y se indaga acerca del rendimiento académico como fuente de dicha reprobación en relación con la autoeficacia percibida por los estudiantes de un Instituto Tecnológico. Con el referente de la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura, y bajo las preguntas: ¿cómo se presenta el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico?, ¿cómo se presenta la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico?, ¿cuál es la relación que existe entre el rendimiento académico y la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico?, y ¿qué relación existe entre las variables socio demográficas de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro y su autoeficacia percibida?; se desarrolla un estudio cuantitativo que utiliza el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (.91 en alfa de Cronbach) para investigar sobre la autoeficacia percibida, y el promedio de calificaciones ya sea en el semestre inmediato anterior o el promedio general de bachillerato para indagar sobre el "rendimiento académico"; con la finalidad de proveer información para el establecimiento de estrategias para la mejora de dicho rendimiento, y la consecuente disminución de los índices mencionados. Los resultados indican que los estudiantes presentan un nivel medio tanto de rendimiento académico como de autoeficacia percibida, y que existe una relación positiva entre ambas variables.

Palabras Clave: autoeficacia académica, educación superior, rendimiento académico.

Abstract

The concern of educational institutions about their failure and dropout rates is such that strategies to decrease continuously are implemented. In this research, and by previous history, the dropout rate is related as a result of school failure, and inquires about the academic performance such source of this, in relation to self-efficacy perceived for students of a technological institute. With reference to the theory of Self-Efficacy of Albert Bandura, and under the questions: how academic performance is presented in the Technological Institute students, how self-efficacy perceived is presented in the Technological Institute students?, what is the relationship between academic achievement and self-efficacy perceived in students of the Technological Institute, and what relationship exists between the socio-demographic variables of students of the Technological Institute Superior de Santa María de El Oro and its self-efficacy perceived?, develops a quantitative study using Inventory Expectations Academic Self-Efficacy (Cronbach alpha .91) to investigate self-efficacy perceived, and grade point average in the semester either immediately preceding or high school average to investigate "academic performance", in order to provide information for the development of strategies for improving this performance, and the consequent reduction of the above indices. The results

indicate that students have an average level of both academic performance and perceived self-efficacy, and there is a positive relationship between the two variables.

Keywords: academic self-efficacy, higher education, academic performance.

Introducción

El posicionamiento y consolidación de las instituciones de educación superior, sobre todo de aquellas que se encuentran en etapa de nacimiento y desarrollo inicial, versan alrededor de la captación de estudiantes y del sostenimiento de la matrícula, porque de ahí se deriva la cantidad de recursos de diversa índole a los que se hace acreedora.

Históricamente la matrícula total de estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro (ITSSMO, creado en el segundo semestre del año 2008) ha sufrido variaciones de consideración, ya que a partir del semestre Agosto – Diciembre 2008 y los sucesivos, hasta el semestre Enero – Junio 2012; ha sido de 39, 47, 82, 70, 135, 119, 223, y 201 estudiantes, respectivamente (Departamento de Servicios Escolares, ITSSMO, 2012).

Atendiendo a los porcentajes de deserción semestrales que en promedio histórico contabilizan 7.01%, se sabe que los factores asociados con el rendimiento académico son los que influyen en mayor medida en él, siendo de manera específica, la reprobación escolar en los primeros tres semestres de estudio el que genera el 79.16% de las deserciones. De manera general, la reprobación institucional asciende a 9.91%.

Ahora bien, a través de análisis realizados, y por experiencia de los docentes y tutores de grupo, se cree que a pesar de que las situaciones sociales, económicas y geográficas inciden en la reprobación, son los factores intrapersonales motivacionales los que mayormente impactan en dicha reprobación, pudiendo ser la capacidad percibida del propio estudiante una de las principales barreras para la adquisición de las competencias, sobre todo de las que se refieren al ámbito de las ciencias exactas, pero que al no adquirirse, merman en el entusiasmo y necesidad de pertenencia hacia el instituto.

Explicado lo anterior, en la presente investigación se trabaja alrededor de la capacidad percibida por el propio estudiante respecto a sus labores escolares, y la relación que esta tiene con el rendimiento académico que exhibe.

Así, se plantean las siguientes preguntas como guía de la investigación (los objetivos versan alrededor de ellas): ¿cómo se presenta el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?, ¿cómo se presenta la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?, ¿cuál es la relación que existe entre autoeficacia percibida y el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?, y ¿qué relación existe entre las variables sociodemográficas de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro y su autoeficacia percibida?

En el presente documento se explicará de manera general la metodología para dar respuesta a las anteriores preguntas, fundamentada en el marco teórico que se ha tomado como referencia. Igualmente se explican los resultados más relevantes del estudio, y se finaliza el documento con las conclusiones y las referencias utilizadas para desarrollar el presente texto.

Marco teórico

El marco de referencia para el estudio consistió básicamente en dos aspectos, siendo el primero la revisión de diversas teorías motivacionales asociadas al logro, y por el otro, la revisión de diversas concepciones alrededor del rendimiento académico. En ambos casos se eligió una postura al respecto.

En referencia al primer aspecto, se revisaron las teorías: de la Motivación de Logro, de las Perspectivas de Meta, Atribucional, de las Orientaciones de Meta; de la Percepción de Competencia, de la Autodeterminación, y la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, siendo esta última la que se decidió tomar como fundamento teórico de la investigación.

En lo que concierne a la concepción del rendimiento académico, se discutió con las posturas “objetivistas” y “subjetivistas” de varios investigadores, a saber: Pérez, Ramón y Sánchez (2000, citados por Garbanzo, 2007), Jiménez (2000, citado por Edel, 2003), Reinozo, Guzmán, Barbosa y Benavides (2011); De la Orden (2003, citado por Colmenares y Delgado, 2008), Edel (2003), Peralta, Ramírez y Castaño (2006); Ramos, López, y Serrano (2010), y Oloriz, Lucchini, y Ferrero (2007), entre otros.

Con las aportaciones de estos investigadores, se tomó la postura que posteriormente se indica al respecto de “rendimiento académico”.

Teoría de la Autoeficacia de Bandura

Las creencias de la autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2), plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2) señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”. Igualmente, plantea que las fuentes de dicha autoeficacia son las experiencias directas, las experiencias vicarias, la persuasión simbólica y la activación fisiológica.

Parafraseando al mismo Bandura (1977, en Blanco, 2010, p. 2), la autoeficacia en sí, se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios se entiende que tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas. Es justamente la anterior definición de autoeficacia, una de las partes centrales de la investigación.

Conceptualización sobre rendimiento académico

Se asume en la presente investigación, que el rendimiento académico es la consecuencia de una serie de factores que se interrelacionan en el estudiante, sean del tipo inter personal, intrapersonal y contextual; y que es realmente complicado asociar todos ellos con sus calificaciones; por lo que se seguirá la recomendación de

De Miguel (2001, citado por Garbanzo, 2007; p. 5), que advierte que “se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato – refiriéndose a las notas -, y el mediato – refiriéndose a los logros personales y profesionales -; para adoptar así como indicador del rendimiento académico (inmediato), el promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado periodo.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, de manera que se recolectan datos con la finalidad de probar estadísticamente las hipótesis planteadas. El alcance es correlacional, ya que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 81), de tipo no experimental transeccional, ya que no existe manipulación de las variables, y la recopilación de datos se realizó en un solo momento.

La hipótesis principal de esta investigación queda definida de la siguiente manera:

Hi: Existe una relación positiva entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro.

Definición operacional de variables centrales

- a) *Autoeficacia percibida*: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010).
- b) *Rendimiento académico (inmediato)*: Promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado periodo.

Sujetos o participantes de la investigación

Los participantes de la investigación representan todos aquellos estudiantes del Tecnológico que estudian planes de estudio bajo el modelo de competencias profesionales. Se realizó un censo dada la facilidad y economía para la administración del instrumento de recolección.

En total, son 182 estudiantes quienes constituyen los sujetos de investigación, que presentan, entre otras, las siguientes características:

- a) Porcentaje de hombres y mujeres: 46.2% y 53.8%, respectivamente.
- b) Estudiantes del primero, tercero y quinto semestres: 33.4%, 47.3% y 19.3%, respectivamente.
- c) Rango de edad representativo de los participantes: 21 a 23 años (78.4% de los participantes).
- d) Estudiantes becados: 58.7%.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos es la encuesta, y el instrumento un cuestionario conformado en dos apartados. En el primero se hace referencia al contexto socio económico y académico del encuestado, y en el segundo apartado se utilizará el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (IEAA), con la finalidad de medir en lo particular la variable “autoeficacia percibida”; inventario

validado en el Estado de Durango para estudiantes de educación media superior y superior por Barraza (2010).

Dentro de las propiedades psicométricas del IEAA, se tiene un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach, y de .88 en la confiabilidad por mitades. En una escala de 0 a 3, los ítems lograron una escala de 1.5 en cuanto a validez de contenido. La direccionalidad del instrumento es única, ya que así se comprobó a través del análisis de grupos contrastados, bajo un nivel de significación de .00 (Barraza, 2010).

Por otra parte, las dimensiones presentadas en el instrumento para las dos variables centrales del estudio son:

- a) *Autoeficacia percibida*: Actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación).
- b) *Rendimiento académico (inmediato)*: Promedio del semestre anterior (para estudiantes del segundo semestre en adelante), y promedio del bachillerato (para estudiantes de primer semestre).

Resultados

Variable “Autoeficacia Percibida”

En los siguientes párrafos se explican los resultados para la variable “autoeficacia percibida”, tanto para sus dimensiones, como en lo general, haciendo mención que el rango de la medición es de 0 a 3 puntos en ambos casos.

En cuanto a la dimensión “actividades académicas orientadas a la producción (output)”, se tiene que los ítems que resultaron con mayor promedio son los que se refieren a la seguridad para “poder realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro”, y la seguridad para “poder organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro”, con 2.25 y 2.24 puntos respectivamente.

Esto indica que los estudiantes del Tecnológico se perciben bastante capaces de realizar cualquier evidencia que les sea requerida, sin importar su tipo, extensión, y aspectos de contenido y calidad que conlleven; lo que sugiere que conocen (en lo general), la estructura de las evidencias mayormente utilizadas en el instituto.

Por otro lado, en lo general, los alumnos confían en su capacidad de organización para entregar a tiempo las evidencias que les solicitan, lo que quiere decir que están acoplados al ritmo de trabajo de la escuela y a su propio ritmo extra clase, y son capaces de establecer un calendario y horario (aunque sea de manera informal) para distribuir adecuadamente su tiempo.

En contrapartida, la capacidad de poder adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros (1.68 puntos), y la confianza para poder aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario (1.75), son las preguntas con más bajo promedio de esta dimensión.

En el primero de estos aspectos, la baja capacidad de adaptarse al estilo de enseñanza del profesor, se puede interpretar como una dificultad cuando los alumnos experimentan cambios de profesor, ya sea entre cada una de las clases del semestre vigente, o entre cada semestre, lo que sin lugar a duda se verifica fácilmente en la práctica, ya que existen repetidamente comentarios de los estudiantes, sobre todo al inicio de los semestres, sobre la posibilidad de cambiar a

profesores para que les sean asignados algunos con los que anteriormente han trabajado, y con los que desde luego, están adaptados.

El segundo aspecto que resultó con más bajo promedio, se refiere a la confianza o seguridad para aprobar una evaluación, lo cual es notorio ya que ello se refleja en el aumento de los índices de reprobación citados en esta investigación, y que constituyen uno de los ejes centrales de la misma.

El promedio general para esta dimensión es de 1.93 puntos, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 64.33%. Este valor (64%) se interpreta siguiendo el baremo propuesto por Barraza (2010), que indica que un porcentaje de 34% a 66% equivale a un nivel medio de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

De la segunda dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se destacan por su promedio más bajo las respuestas a las preguntas “¿qué tan seguro estoy de poder concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas?”, y “¿qué tan seguro estoy de prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido?”; con 1.61 y 1.66 puntos respectivamente.

Al respecto de la seguridad en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, el resultado indica que existen dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio, lo que sin temor a equivocación tiene relación directa con la seguridad para aprobar una evaluación (analizada anteriormente), ya que si se tienen dificultades de concentración al estudiar, difícilmente se tendrán los conocimientos requeridos al momento de presentar alguna evaluación.

Por otra parte, el segundo aspecto más bajo de esta dimensión corresponde a la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros factores, de lo cual se puede mencionar que la atención en clase suele representar, para muchos estudiantes su principal fuente de aprendizaje, lo que definitivamente no se evidencia en el ITSSMO; y que por lo tanto, el estudio extra clase debería ser una fuente complementaria para lograr la apropiación de conocimientos, pero como ya se explicó, esto tampoco ocurre en buena medida en la institución, por lo que ambas falencias constituyen un origen importante del bajo rendimiento académico.

En sentido opuesto, la percepción en cuanto a la seguridad de poder tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, y la confianza para poder utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.16 y 2.02 puntos, respectivamente.

Analizando el factor con mayor promedio, la seguridad para poder tomar notas en clase, significa que la actividad de sistematización está dominada por los estudiantes, por lo que se infiere que la mayor parte de ellos tiene la capacidad de extraer y documentar “en tiempo real” la información más relevante de las clases.

El segundo factor con mayor promedio resultó ser la utilización de estrategias para lograr un mejor aprendizaje, lo que quiere decir que los estudiantes sienten confianza en sí mismos para movilizar diferentes destrezas o habilidades con tal de mejorar el aprendizaje, por lo que suelen recurrir a su experiencia y autoconocimiento para emplear aquellas que suponen les arrojan mejores resultados.

Es probable que una de esas estrategias esté relacionada con la respuesta de mayor promedio en esta dimensión, la ya explicada sistematización de las notas durante la clase. Además, este segundo factor sugiere que los estudiantes no se conforman con las estrategias planteadas por el profesor, sino que buscan otras maneras de aprender.

El promedio general para esta dimensión es de 1.89 puntos, que equivale a 63.0% en el baremo propuesto por Barraza (2010). Este porcentaje se encuentra en la categoría del 34% a 66% del citado baremo, y equivale a un nivel medio de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Los dos aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión, corresponden a la seguridad para “poder trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros”, con 2.07 puntos; y a la seguridad para “poder preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando”, con 1.99 puntos.

El que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz con cualquier compañero, refleja, en un sentido, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares (estudiantes) y la confianza para compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad.

Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad socialización, división del trabajo y su posterior reflexión e integración para producir evidencias.

El segundo elemento con mayor promedio es la seguridad para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, lo cual muestra que los estudiantes tienen la confianza de expresar sus dudas al profesor respecto a los temas que se abordan, lo que puede atender a que se genera un buen clima de confianza tanto con el profesor como con los compañeros.

En contrapartida, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para competir académicamente (cuando se requiere) con cualquiera de los compañeros de grupo; con 1.54 y 1.84 puntos, respectivamente.

El primer supuesto tiene que ver con la capacidad crítica del estudiante y de su confianza para debatir ante el profesor, y el que haya resultado el promedio más bajo de esta dimensión puede atender a que el maestro puede sentirse cómodo (o genera un clima de confianza cómodo en el aula), mientras no se le cuestione el fondo de los contenidos que aborda; porque una vez que sucede ello, los estudiantes, no tienen la seguridad para expresar puntos de vista opuestos al del docente.

El otro elemento con menor promedio es la seguridad para competir académicamente con cualquiera de los compañeros de grupo; lo que significa que cada estudiante conoce sus capacidades y las evalúa respecto a la de sus compañeros, creando así estereotipos de aquellos que por alguna razón han sobresalido más que otros y que por ello muestran superioridad académica sobre los demás. Es entonces, que el motivo de la inseguridad para competir con cualquier compañero se debe un tanto a síntomas de inferioridad que pueden estar presentes en los alumnos.

El promedio general para esta dimensión es de 1.87 puntos, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010), equivale a un 62.33%, que al igual que las dimensiones anteriores se encuentra en un nivel medio, lo que significa que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 1.89 puntos, que equivale a 63%, y al igual que con las dimensiones en lo individual, se compara con el baremo propuesto por Barraza (2010), encontrándose dentro del rango de 34% a 66%, lo que significa un nivel medio.

Por lo anterior, se concluye que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de autoeficacia (académica) percibida.

Variable “Rendimiento Académico”

En lo que respecta al promedio que obtuvieron los estudiantes en el semestre anterior al actual (en los términos de esta investigación, Enero – Junio 2012), se tiene que el mayor porcentaje, se sitúa en el rango de calificación del 86 al 90, con el 25.4% de los estudiantes, seguido de los que obtuvieron un promedio del 91 al 95, y del 81 al 85, ambos con una representación del 18.9%. Se debe destacar que el 17.2% de los estudiantes no alcanzó un promedio aprobatorio (mínimo de 70).

El promedio con el que egresaron los estudiantes del nivel medio superior, se categorizó intervalos de 5 décimas (recordando que la calificación mínima aprobatoria en este nivel es de 6.0), y se destaca que el 28.2% de los estudiantes se sitúa en el rango del 8.1 al 8.5, seguidos del 19.9% que se encuentran en el intervalo del 7.1 al 7.5; continuando con quienes alcanzaron un promedio dentro del rango de 7.6 a 8.0 y de 8.6 a 9.0, con un 18.8% y 18.2% respectivamente.

De manera general, correlación entre el rendimiento académico y la autoeficacia académica percibida es positiva. En la dimensión “promedio del bachillerato” y la autoeficacia, la correlación de Pearson alcanza un nivel de .315, mientras que en la dimensión “promedio del semestre anterior”, la correlación de Pearson alcanza un indicador de .445.

Variables Sociodemográficas

En torno a las variables sociodemográficas y su relación con los aspectos de la autoeficacia académica percibida, se tiene, en cuanto al género que son las mujeres quienes muestran mayor seguridad para organizarse adecuadamente para entregar los trabajos, mientras que los varones muestran mayor seguridad para prestar atención a la clase.

En cuanto al estado civil, son los estudiantes solteros quienes presentan una mayor seguridad para comprometer más tiempo en las labores escolares y para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que él expone. Los estudiantes que viven con sus padres en la localidad (Santa María del Oro) son quienes muestran mayor confianza para competir académicamente con cualquiera de sus compañeros.

Los estudiantes que a la vez que acuden a la escuela, tienen empleo formal, muestran una mayor confianza para poder trabajar eficazmente en cualquier equipo

de trabajo, mientras que la seguridad para poder comprender la idea central de un texto es alta en los estudiantes que tienen algún profesionalista en su familia.

Para quienes no tienen dificultades económicas para mantener sus estudios, la seguridad para adaptarse al estilo de enseñanza de cualquier profesor, aprobar cualquier proceso de evaluación, participar activamente aportando ideas fundamentadas, prestar atención a la clase, y comprender la idea central de un texto, es alta.

Por último, quienes cuentan con algún tipo de beca tienen mayor seguridad para competir académicamente con cualquier compañero, realizar una buena exposición, tomar notas de los aspectos más importantes y construir argumentos propios en sus evidencias.

Conclusiones

La importancia de investigar acerca de la autoeficacia percibida por los estudiantes de cualquier institución educativa, y la relación que esta tiene con su rendimiento académico, es sin lugar a dudas un insumo (en cuanto a información) bastante relevante para efectos de encausar esfuerzos pedagógicos y administrativos de diversa índole, hacia el logro de la eficiencia escolar.

La decisión de investigar la relación entre estas variables en el Tecnológico Superior de Santa María de El Oro, atiende a la necesidad de establecer estrategias concisas que disminuyan primeramente la reprobación escolar, sobre todo en los primeros tres semestres, y con ello disminuir la deserción de los estudiantes, como efecto de lo anterior.

Particularmente en el ITSSMO, se concluye que el nivel de autoeficacia en los estudiantes es medio, es decir, no es del todo bajo, que significaría una situación psicológica de cuidado en ellos, pero tampoco se muestra alta, lo que significaría altos estándares autoasumidos. Dentro de las actividades académicas orientadas a la producción de evidencias de aprendizaje, los factores más bajos resultaron ser la capacidad de poder adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros, y la confianza para poder aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario.

En las actividades académicas de insumo para el aprendizaje la seguridad para poder concentrarse a la hora de estudiar (sin que existan distractores que interrumpan la concentración), y la seguridad para poder prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si se tienen otras preocupaciones o se está aburrido, fueron los factores con más bajo puntaje. En las actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación), los factores más bajos corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para competir académicamente (cuando se requiere) con cualquiera de los compañeros de grupo.

Un poco más del 70% de los estudiantes se percibe con alta o muy alta seguridad para trabajar eficazmente en cualquier equipo, preguntar al maestro cuando no se entiende algo, comprometer más tiempo en labores escolares, y realizar cualquier trabajo académico; mientras que un poco más del 30% de los estudiantes se percibe con baja o muy baja confianza para competir académicamente con cualquier compañero, participar activamente, prestarle atención a clase, concentrarse al momento de estudiar, y aprobar cualquier proceso de evaluación.

Dentro de las variables sociodemográficas, económicas y académicas que se pueden interpretar como fuente directa de autoeficacia se tiene el puntaje obtenido en el examen de ingreso, el número de asignaturas no aprobadas en el semestre anterior, el promedio de bachillerato y el promedio del semestre anterior. Dentro de las fuentes de experiencia vicaria se tiene a la existencia de profesionistas en la familia del estudiante. La persuasión simbólica puede estar reflejada en la condición de que el alumno viva con sus padres en Santa María del Oro; mientras que la activación fisiológica está presente en las variables estudiar y trabajar a la vez, dificultades económicas para mantenerse en los estudios, agrado por la carrera, y expectativas de estudiar algún posgrado.

De manera general, la correlación entre el rendimiento académico y la autoeficacia percibida es positiva, esto es, que conforme aumenta la autoeficacia percibida aumenta el rendimiento académico, y viceversa.

Los resultados encontrados en esta investigación, son similares a los presentados en otras, tal como la de Castillo, Balaguer y Duda (2003), quienes concluyeron que la alineación escolar se relaciona positivamente con la meta – creencia – ego. Colmenares y Delgado (2008) determinaron que los estudiantes con un nivel de motivación de logro académico alto, presentan una correlación alta con el rendimiento académico. Barraza, Ortega y Rosales (2010) determinaron que existen variables como la edad que tienen un efecto modulador en la autoeficacia percibida de los estudiantes; mientras que Izar, Ynzunza y López (2011) concluyeron que las expectativas de superación afectan el desempeño académico de los estudiantes.

Referencias

- Barraza, A. (2010). Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. *Praxis Investigativa ReDIE*, 2 (2). Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica en Tres Muestras Secuenciales e Independientes. *CPU – e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 2 – 30. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html
- Barraza, A., Ortega, M. F. y Rosales, M. R. (2010). Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de Postgrado. *Ponencia presentada en el V Foro de Investigación Educativa IPN*. Recuperado de: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3255/Expectativas_de_autoeficacia_academica_en_alumnos_de_postgrado.pdf?sequence=1
- Blanco, B. A. (2010). Creencias de Autoeficacia de Estudiantes Universitarios: un Estudio Empírico sobre la Especificidad del Constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 16 (1), 1 - 28. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003). Las Teorías Personales sobre el Logro Académico y su Relación con la Alineación Escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75 – 81. España. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1026>
- Chacón, C. C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44 – 54. Venezuela. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>

- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La Correlación entre el Rendimiento Académico y Motivación de Logro: Elementos para la Discusión y Reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5, 179 – 191. Venezuela. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2737310.pdf>
- Edel, N. R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (002), 1 - 15. España. Recuperado de: <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo2.pdf>
- Garbanzo, V. G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Educación*, 31 (001), 43 - 63 Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.
- Izar, J. M., Ynzunza, C.B y López, G. H. (2011). Factores que Afectan el Desempeño Académico de los Estudiantes de Nivel Superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 1 - 18. México. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/Izar-desempeno%20academico.pdf>
- Oloriz, M., Lucchini, M. y Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. *Ponencia presentada en el VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Argentina. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342825727_3703.pdf
- Peralta, D. S., Ramírez, G. A. y Castaño, B. H. (2006). Factores Resilientes Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 017, 196 - 219. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301709>
- Ramos, E. D., López, V. M., y Serrano, E. D. (2010). Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico e Índice de Reprobación. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1909.pdf
- Reinozo, M., Guzmán, E., Barbosa, Z. y Benavides, S. (2011). Análisis de Factores que Influyen en el Rendimiento Estudiantil en la Escuela Básica de Ingeniería, Universidad de los Andes. *Revista Ciencia e Ingeniería*, edición especial: "Enseñanza de la Ingeniería", 79 – 90. Venezuela. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cienciaeingenieria/article/view/3236/3144>

CONCEPTUALIZACIÓN DE CUESTIONARIO DE CREENCIAS EPISTÉMICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

CONCEPTS FOR A QUESTIONNAIRE ON EPISTEMIC BELIEFS IN PSYCHOLOGY STUDENTS

Víctor Hernández Mata (1) y Gloria Nérida AVECILLA RAMÍREZ (2)

1.- Doctor en Psicología y Educación; Profesor e investigador de tiempo completo categoría VII, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). vic60300@gmail.com
2.- Doctora en Ciencias Biomédicas; Profesora e investigadora de tiempo completo categoría VII, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). gnar77@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes de psicología en la UAQ. En el documento se describe y justifica un sistema de conceptos pensados para dar apoyo teórico a un instrumento de investigación, a saber, un cuestionario sobre las creencias epistemológicas. El propósito del trabajo es hacer que el lector considere un fragmento de la investigación sobre las creencias epistemológicas en la universidad con el fin de mostrar los retos implicados.

Palabras clave: estudiantes universitarios, creencias epistémicas, pensamiento.

Abstract

This paper presents partial results of a research on epistemological beliefs of students of psychology at the UAQ. The paper describes and justifies a system of concepts designed to give theoretical support for a research instrument, namely a questionnaire on epistemological beliefs. The purpose of this paper is to make the reader considers a piece of research on epistemological beliefs in college in order to show the challenges involved.

Keywords: college students, epistemic beliefs, thinking.

Introducción

El presente trabajo pretende caracterizar y justificar el esquema conceptual de un cuestionario (anexo) sobre las creencias epistémicas que habrá de aplicarse a estudiantes de psicología de la UAQ. Constituye, en ese sentido, un importante avance de investigación del proyecto: *El pensamiento como acción de innovación en la enseñanza y el aprendizaje universitarios: el caso de la facultad de psicología de la UAQ*. Se ofrece con la finalidad de compartir un proceso de investigación que está resultando desafiante y satisfactorio. También se ofrece para promover el análisis crítico del proceso investigativo sobre las creencias epistémicas suscitadas por la enseñanza universitaria de la psicología.

De entrada, los términos de <<creencias epistémicas>> darían una falsa apariencia de contradicción. Las creencias suelen colocarse en el primer escalón del proceso de construcción del conocimiento; en ese sentido, estarían en contraposición con el pensamiento científico: la episteme implica un conocimiento exacto, y la epistemología designa los fundamentos y método del conocimiento científico (DRAE). Sin embargo, partiendo de la base de que el conocimiento científico es histórico y contextual, en algún momento éste se convierte en una creencia que habrá de esclarecerse para alcanzar un nuevo estatuto de científicidad; no obstante el proceso de continuidad, habría que mantener la distinción entre las creencias y el pensamiento científico en tanto en cuanto hay en este último una labor de revisión y rigurosidad que trasciende en expresiones teóricas y metódicas distintas a las creencias.

Entonces, agregar al sustantivo <<creencias>> el adjetivo de <<epistémicas>> resulta un enunciado válido. Indica que al igual que el trabajo científico, las hipótesis o creencias del estudiante irían cambiando en la medida en la que se involucrase en el proceso formativo universitario. Constituyendo por eso mismo, importantes materias de trabajo para la enseñanza universitaria pues darían orientación sobre la base epistémica del estudiante en la que se anclaría el proceso de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que aportan lo necesario para evaluar si el proceso formativo universitario (transmisión de contenidos disciplinarios: teorías, métodos y técnicas; al tiempo que se generan habilidades profesionales para la cabal comprensión y uso de tales insumos) está alcanzando las metas propuestas.

Ahora bien, la presente indagatoria se inscribe en un campo poco delimitado en el que confluyen las investigaciones sobre las representaciones sociales, la ideología, el sentido común, entre otras; expresiones todas ellas que aluden a representaciones o ideas poco consistentes sobre la realidad. La finalidad, en todo caso, es aproximar, eso está por verse, la relación que suponemos existe entre las creencias y el pensamiento científico como secuencia del trabajo científico y su correlato académico en la enseñanza universitaria.

Descripción del esquema

El esquema conceptual que aquí se presenta (tabla 1) sigue una secuencia de lo básico a lo complejo del pensamiento; incluye categorías, subcategorías, indicadores e ítems. Es una modificación del esquema que plantea Sanz (2010) sobre las competencias cognitivas en el nivel superior. Expone las tres características que se suelen reconocer del pensamiento, a saber: el comprensivo, el crítico y el creativo.

Siguiendo la secuencia anunciada de lo elemental a lo de mayor complejidad, enseguida se ofrece un segundo nivel del pensamiento en el que prevalece su sentido práctico, es decir, la aplicación de las tres primeras características en la toma de decisiones y la solución de problemas. Cabe aclarar que la separación entre una dimensión abstracta y otra práctica del pensamiento corresponde a un procedimiento didáctico. En realidad el pensamiento es de continuo una cuestión abstracta y práctica a la vez.

En un tercer nivel se presenta el pensamiento reflexivo. Este incluye lo básico, lo práctico y el retorno que el sujeto hace sobre sí para identificar la manera en la que se apropia o intenta apropiarse del conocimiento. Una vez que el sujeto cobra conciencia del modo en el que construye el conocimiento puede conducirse de una

manera acorde con ese nuevo saber-hacer e incluso puede transferir sus descubrimientos a otros ámbitos de la vida.

En un último nivel está colocado el pensamiento complejo que inicia con las formas básicas del pensamiento, incluye la práctica y la reflexión, hasta alcanzar un nuevo uso de los conocimientos que trascienden en una visión y acción del sujeto propia de los nuevos desafíos de la educación universitaria.

Tabla 1.
Adecuación de Sanz (2010)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítems
Pensamiento	Comprensivo	Comparar Clasificar Analizar y sintetizar Secuenciar Descubrir razones	1, 11, 21, 31, 41
	Crítico	Investigar la confiabilidad de las fuentes Interpretar causas Predecir efectos Razonar analógicamente Razonar deductivamente	2, 12, 22, 32, 42
	Creativo	Generar ideas Establecer relaciones Producir imágenes Crear metáforas Emprender metas	3, 13, 23, 33, 43
Pensamiento práctico	Toma de decisiones	Actitud y emoción Experiencia Cognición Contexto	4, 14, 24, 34, 44
	Solución de problemas	Definir el problema Generar soluciones Predecir consecuencias Elegir la mejor solución Evaluar los resultados	5, 15, 25, 35, 45
Pensamiento reflexivo y ejecutivo	Metacognición	Conciencia Conocimientos Regulación	6, 16, 26, 36, 46
	Autorregulación	Planificación Monitorización Evaluación	7, 17, 27, 37, 47
	Transferencia	Decisión y solución de problemas Áreas diferentes Apreciación de la utilidad	8, 18, 28, 38, 48
Pensamiento complejo	Actitud crítica Indeterminación Incertidumbre Racionalidad Conciencia	Elección Responsabilidad Identidad Revisión de los argumentos Aprovechamiento de la diversidad	9, 10, 19, 20, 29, 30, 39, 40, 49,50

Justificación del esquema conceptual

El presente esquema conceptual ha sido seleccionado para dar fundamento al cuestionario sobre creencias epistémicas en razón de que se han equiparado éstas con los rasgos característicos del pensamiento. En esta indagatoria, se sigue una secuencia que hipotéticamente tendría la evolución de las creencias epistémicas de los estudiantes de psicología en su paso por la universidad (Phan, 2010). Habría entonces el supuesto de que la transformación del pensamiento que teóricamente se espera que ocurra en los estudiantes universitarios, serviría como ideal para medir el proceso real de los estudiantes en cuestión.

El esquema conceptual propuesto es congruente con las preguntas que guían la investigación *El pensamiento como acción de innovación en la enseñanza y el aprendizaje universitarios: el caso de la facultad de psicología de la UAQ*, a saber: ¿La epistemología personal y el nivel de pensamiento reflexivo del estudiante de la licenciatura en psicología de la UAQ cambia con el transcurrir de su formación? ¿Cuáles son las creencias epistémicas del estudiante de psicología en diferentes etapas de su formación?

Cabe aclarar que la segunda pregunta había sido considerada para responderse por medio de una metodología cualitativa, sin embargo, con el avance de la investigación se observó que también se contesta con el cuestionario que aquí se justifica.

Por otro lado, el esquema conceptual es acorde con los siguientes objetivos de investigación: determinar el tipo de epistemología personal y el nivel de pensamiento reflexivo de estudiantes de licenciatura en Psicología en dos diferentes niveles, al inicio y al final de sus estudios; lo que llevaría a conocer y comprender las creencias epistémicas de los estudiantes de psicología en diferentes etapas de su formación.

Cabe recordar que las creencias individuales acerca de la naturaleza del conocimiento eran llamadas epistemologías personales. Además, estas creencias involucran las ideas, reflexiones, teorías y recursos personales de un individuo para pensar en la naturaleza del conocimiento (Pintrich, 2002).

Aunado a lo anterior, otro aspecto central de las pesquisas que resulta pertinente traer a colación es la consideración de que con el tiempo, las posiciones epistemológicas del individuo cambian a lo largo de un *continuum* que va desde la idea dualista de que el conocimiento es simple y certero, y que puede ser transmitido por figuras de autoridad, hasta llegar a la visión de que el conocimiento es complejo, tentativo y necesitado de ser razonado con base en las evidencias.

De ahí que hayamos retomado de Kuhn y Weinstock (2002) la idea de que los cambios en la epistemología personal pasa por un camino que inicia en el *absolutismo* (la realidad es replicada, el conocimiento es absoluto y transferible), pasa por el *multiplicismo* (el conocimiento está basado en opiniones personales), para finalmente desembocar en el *evaluativismo* (el conocimiento a partir de juicios que requieren una crítica basada en evidencias de diferentes perspectivas).

Con una secuencia como la antes descrita, guiamos la construcción del cuestionario sobre las creencias epistémicas de los estudiantes de psicología de la UAQ, ofreciendo un sustento conceptual tanto de las creencias epistémicas como del pensamiento, al que consideramos la manifestación de aquellas.

Ahora bien, consideramos que cuando los estudiantes sostienen la creencia de que el conocimiento es absoluto e inmutable, existe una gran posibilidad de que no asuman la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (McDevitt, 1990, citado en Schommer, 1994). Además, Walker *et al* (2009) presentan evidencias empíricas que apoyan esta idea. En efecto, en una investigación realizada en estudiantes universitarios de primer año, encontraron que los estudiantes jóvenes que sostienen en su epistemología personal que el conocimiento es absoluto e inmutable, tienden a creer que ellos no juegan un rol importante en la construcción de su propio conocimiento, por lo que permanecen pasivos en su proceso de aprendizaje, en la creencia de que el docente (su figura de autoridad), le transmitirá todo lo que necesita saber. Por cierto, esa tendencia de pensamiento cambia con el tiempo, al pasar el estudiante a niveles más avanzados, cuestión que queremos constatar en un ámbito universitario mexicano, el de la

facultad de psicología de la UAQ. Como ejemplo de la evolución del pensamiento, Baxter Magolda y Terenzini (2004) notaron que los individuos con niveles educativos altos tienden a reflexionar acerca de múltiples perspectivas, desarrollan opiniones basadas en la evidencia, al tiempo que permanecen abiertos a aceptar la información nueva que pueda causar reajustes en sus opiniones, es decir, desarrollan un pensamiento crítico y profundo.

Sospechamos que los resultados que arroje el cuestionario permitirían medir la evolución o no del pensamiento de los estudiantes de psicología de la UAQ, permitiendo de esa forma que obtengamos datos suficientes para establecer la relación que suponemos existe entre las creencias epistémicas, el trayecto universitario y la evolución del pensamiento.

En efecto, si la tendencia de los resultados del cuestionario se orienta en la secuencia del pensamiento básico, al práctico, al reflexivo y al complejo, estaríamos constatando que en los estudiantes en cuestión, efectivamente se produce el tránsito de una epistemología *absolutista*, a una *multiplicista*, hasta llegar a una *evaluatista*. En el caso contrario, sospechamos que la tendencia de los resultados del cuestionario tomaría la dirección del predominio de un pensamiento básico con pocos momentos de uso práctico y reflexivo, y quizá sin evidencias de pensamiento complejo.

Conclusiones

El ofrecimiento hecho es admisible y viable pues el cuestionario sobre creencias epistémicas para estudiantes de psicología de la UAQ que fue descrito y justificado con un esquema conceptual, correlaciona, de la parte al todo, la evolución del pensamiento y las creencias epistémicas.

Utilizar un esquema del pensamiento de la perspectiva de competencias cognitivas ha resultado favorable pues constituye una visión descriptiva y clara. Adicionalmente, separar y clasificar los distintos componentes del pensamiento, posible gracias al esquema que ofrece Sanz, permite comprender el proceso de investigación que pretendemos realizar con el cuestionario sobre creencias epistémicas. Por cierto, hemos agregado la perspectiva del pensamiento complejo pues nos parece un componente fundamental del pensamiento que no podía faltar, a fin de tener un esquema del pensamiento más completo.

Referencias

- Baxter Magolda, M. & Terenzini, P. (2004). *Learning and Teaching in the 21st Century: Trends and Implications for Practice*. American College Personnel Association.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.) *Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing* (pp 121-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Morin, E. 2001. Los siete saberes necesarios para el futuro. México: Dower/UNESCO.
- Phan, H. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning *Psicothema*, 22, 284-292.

- Pintrich, P. (2002). Future challenges and directions for theory. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.) *Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389- 414). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sanz, M.L. 2010. Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Schommer, M. A. (1994). Synthesising epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 4, 293-319.
- Walker, S., Brownlee, J. M., Lennox, S., Exley, B. E., Howell, K. & Cocker, F. (2009). Understanding transitions for first year university students: personal epistemology and learning. *Teaching Education*, 20, 243-256.

ANEXO

Cuestionario anónimo sobre creencias epistémicas en estudiantes de psicología de la UAQ

I Aplicación

Población: estudiantes de psicología de la UAQ de los dos primeros y de los dos últimos semestres.

Datos personales (marcar con una X): Edad: () 18-20; () 21-23; () 24 en adelante. Género: () masculino; () femenino. Semestre que cursas: () 1-2; () 7-8.

Objetivo del instrumento:

Por medio de una serie de sencillas afirmaciones se pretende describir y analizar las creencias, opiniones o supuestos que sobre la construcción de conocimientos tienen los estudiantes de psicología de los dos primeros y los dos últimos semestres, a fin de saber si hay alguna modificación de dichas creencias en el trayecto formativo.

Instrucciones para la administración del instrumento de investigación:

Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones bajo el entendido de que hacen referencia a una situación que has visto y vivido como psicólogo o psicóloga en formación. Por favor, pon una X en la columna que describa mejor lo que piensas sobre cada una de las afirmaciones. Si crees que estás totalmente de acuerdo, escribe una X en la primera columna. Si sólo estás de acuerdo, en la segunda. Pero si no sabes bien a bien qué contestar, entonces elige la siguiente columna que significa una respuesta neutra. Por otro lado, si estás en desacuerdo será la tercera columna la seleccionada. Finalmente, si estás totalmente en desacuerdo, será la última columna la que contenga la X.

Es importante que cada uno de los estudiantes que responda el cuestionario esté dispuesto a contestar apegado a lo que para él resulta la verdad, sin que lo detengan preocupaciones por el sentido positivo o negativo de las respuestas.

(Nota: la respuesta totalmente de acuerdo <<TA>> se aplica a una creencia en la que no cabe duda alguna; la respuesta, de acuerdo <<A>>, significa que tu creencia sobre esa afirmación es fuerte pero alberga algunas excepciones; si quieres responder en neutro, sin acuerdo ni desacuerdo, entonces elige <<N>>; por otro

lado, si estás en desacuerdo selecciona la letra <<D>>, hazlo sobre la base de que ese indicador hace referencia a que no crees que las cosas sean como se dice en la afirmación pero tu desacuerdo no es tajante pues incluye algunas excepciones; mientras que la respuesta totalmente en desacuerdo <<TD>> implica una negación rotunda, casi sin excepciones).

	Afirmaciones sobre el psicólogo en formación	TA	A	N	D	TD
1	Sueles comparar la información teórica que te ofrecen dos o más autores					
2	Tienes la convicción de que el saber científico es permanente, de suerte que como estudiante universitario sólo tendrías que asimilarlo					
3	Tienes por costumbre imaginar de distintas formas las situaciones académicas que vives					
4	Creer que la actitud de curiosidad ante el conocimiento es necesaria pues hace significativo el aprendizaje, independientemente del profesor y la materia					
5	Sueles detenerte para tomar consciencia de tu punto de vista ante los distintos tópicos que revisas en las clases					
6	Consideras que como universitario estás invitado a formular preguntas, buscar y encontrar respuestas satisfactorias					
7	Lo que aprendes en las aulas influye en otros aspectos de tu vida					
8	Acostumbras revisar las distintas opciones que tienes al enfrentar un problema académico, a fin de elegir la que para ti resulta la mejor decisión					
9	Puedes valorar los errores propios y los ajenos ante los problemas académicos					
10	Cuando surge algo inesperado lo enfrentas como algo propio de la realidad sin mayor desconcierto					
11	Tienes por costumbre elaborar formas de clasificación de la información como esquemas, diagramas, resúmenes, etc.					
12	El conocimiento científico no está entre tus prioridades, crees que es suficiente con recibir la información mínima necesaria para la intervención psicológica					
13	A veces recurre al lenguaje figurado para explicar una situación que resulta difícil de poner en palabras					
14	Creer que solo es responsabilidad del profesor transmitir información digerible para ti					
15	Poco tienes que esforzarse para ser profesional pues consideras que estudiar psicología es algo sencillo					
16	Creer que conversar con los compañeros, familiares y amigos sobre la formación profesional es algo poco importante pues aporta ideas vagas que no clarifican lo que estudias					
17	Creer necesario trabajar en equipo, buscas colaborar con otros pese a las complicaciones que implica ponerse de acuerdo en un grupo					
18	Te detienes a pensar sobre las consecuencias de tus decisiones académicas					
19	Creer que las técnicas psicológicas te proporcionan un sentido de identidad profesional					

	Afirmaciones sobre el psicólogo en formación	TA	A	N	D	TD
20	Crees que reutilizar los materiales y cuidar el medio es una necesidad actual					
21	Conoces la evolución de las teorías pues te interesa tener un panorama de la historia y de la transformación del conocimiento					
22	Crees que es necesario un pensamiento crítico que te permita evaluar lo que lees y te permita formular mejores preguntas sobre la teoría y la práctica psicológica					
23	Sientes la libertad de buscar nuevas maneras de nombrar las cosas en el terreno académico					
24	Consideras que puedes aportar nuevos sentidos y significados a los textos que lee pues generas inferencias, formulas preguntas o evalúas lo que lees con visión crítica					
25	Puedes seguir la secuencia que va de plantear un problema, explorarlo, conocerlo y ofrecer posibles soluciones					
26	Crees que en tu paso por la universidad puedes abrir nuevas posibilidades a la práctica profesional de la psicología					
27	Consideras que los problemas que estudia la psicología tienen múltiples dimensiones que hacen necesaria la intervención de otros tipos de saber					
28	La opinión de la mayoría no significa necesariamente que están en lo correcto					
29	La diversidad de opiniones enriquece el propio saber					
30	Piensas que el ambiente de armonía con tus compañeros es un ingrediente importante de tu preparación					
31	Ves contradicción entre lo que sabías y lo nuevo que conoces, te parece que el aprendizaje consiste en modificar un conocimiento previo					
32	Cuando lees comparas el sentido de un mismo concepto en distintos párrafos del texto para ver si hay contradicción en el sentido del término					
33	Sueles seguir la secuencia que va de observar un problema, describirlo, explicarlo, confrontarlo con la teoría y ofrecer una nueva visión de él					
34	Eres capaz de rectificar una decisión al descubrir que estaba errada					
35	Piensas que es útil, en la preparación profesional, tener iniciativa para leer y obtener información por tu cuenta					
36	Obtener buenas calificaciones no es lo único que te importa pues crees que la educación universitaria modifica tu manera de pensar y de ser					
37	Crees necesario tener iniciativa para que el contenido de las materias coincida con tus intereses					
38	Las dificultades que enfrentas en la formación profesional te motivan a su descripción, clasificación o tipificación y explicación, a fin de buscar una solución					
39	Crees en la libre discusión de las ideas, en el debate, en la defensa de lo que piensas					
40	Consideras que las actividades culturales no caben en tu agenda escolar					
41	Te sientes seguro para plantear problemas que pudieran ser relevantes en la psicología					

	Afirmaciones sobre el psicólogo en formación	TA	A	N	D	TD
42	Crees que poco importa reflexionar en el trayecto de la formación, en las clases, en las prácticas, en la investigación					
43	Cuando preparas un tema recopilas información, dejas un espacio de tiempo para que se procese en tu mente, luego dejas que surja de cualquier modo como ocurrencias, sueños e imaginaciones					
44	En ocasiones confundes los debates con ataques personales					
45	Crees que la convivencia extra clase desvía tu atención					
46	Eres capaz de integrar la información de tu práctica profesional desarrollando habilidades o competencias profesionales de la psicología					
47	Crees que para un psicólogo es suficiente con conocer la aplicación e interpretación de test					
48	Supones que para el ejercicio profesional del psicólogo saber investigar es algo de lo que se puede prescindir, que no es tan necesario					
49	En tu formación profesional crees que la razón dialoga con una realidad que se le resiste, de modo que hay que revisar constantemente la relación entre las ideas teóricas y los datos empíricos					
50	Consideras que en el avance de la ciencia es preciso cuidar que los descubrimientos no tomen el camino contrario al bienestar del ser humano					
51	Consideras que posees la habilidad para enseñar					
52	Tienes interés en escribir sobre los hallazgos obtenidos en las prácticas y la investigación					
53	Tienes interés en asistir y participar en foros y congresos					

Gracias por tu colaboración

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

ACADEMIC STRESS IN COLLEGE STUDENTS, SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS

Zaida Irene Nieves Achón (1), Yanet González Nieves (2) y Marisleydis Jiménez Jorge (3)

-
- 1.- Doctora en Ciencias; Docente Titular y Jefa de la Carrera de Psicología de la Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara (Cuba). zaidana@uclv.edu
2.- Egresada del Programa de Maestría en Psicología Médica de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara (Cuba).
3.- Licenciada en Psicología egresada de la Facultad de Psicología de la de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Santa Clara (Cuba).
-

Resumen

Partiendo de la tesis de concebir a la universidad como contexto de educación, formación y salud, se aborda el estrés académico en estudiantes universitarios como una problemática de salud importante que requiere de atención en las políticas educativas de estas instituciones. Las consideraciones teóricas que se plantean se sustentan en evidencias empíricas. Se reporta la alta incidencia del estrés académico en los estudiantes universitarios y se hacen descripciones que permite visualizar cuáles son las principales manifestaciones del estrés académico en correspondencia con sus principales componentes: situaciones estresantes, síntomas y estrategias de afrontamiento. Las situaciones estresantes que predominan son la sobrecarga de tareas extra clases y trabajos independientes, las evaluaciones y el tipo de trabajo que piden los profesores, la participación en clases y el tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores. Entre los síntomas que experimentan ante esta situación, predominan en el orden psicológico la inquietud y los problemas de concentración; en el físico, los dolores de cabeza y migraña, la somnolencia o mayor necesidad de dormir; en el orden comportamental, el desgano para realizar las labores escolares. Las estrategias más frecuentes fueron la habilidad asertiva, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, la ventilación y confidencias.

Palabras clave: estrés académico, situaciones estresantes, síntomas, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios.

Abstract

Starting from the thesis of conceiving college as context for education, training and health, it addresses the college academic stress as a major health problem that requires attention in the educational policies of these institutions. The theoretical considerations that arise are based on empirical evidence. It's reported the high incidence of academic stress in college students and descriptions are made to visualize what the main manifestations of academic stress are in correspondance with its main components: stressful situations, symptoms and coping strategies. The predominant stressful situations are the overload of extra classes tasks and independent work, evaluations and the type of work that teachers ask, class participation and limited time to do the work that teachers ask. Among the symptoms experienced in this situation, the prevailing symptoms in the psychological order are the anxiety and the concentration problems, in the physical order are the headaches and migraine, the drowsiness or the increased need for sleep, and in the behavioral order

is the reluctance to perform school work. The most common strategies were assertive skills, developing a plan and the execution of their tasks, the ventilation and the confidences

Keywords: academic stress, stressful situations, symptoms, coping strategies, university students.

Introducción

Con la intención de establecer nuevas aproximaciones teóricas a la concepción de la Universidad como un contexto de formación, educación y salud, en tanto se identifica como una nueva Situación Social de Desarrollo para los jóvenes que ingresan a ella, el presente trabajo se enfoca hacia el *estrés académico*, desde la acumulación de evidencias empíricas que revelan la presencia de este estado psicológico como uno de los principales factores de riesgo para la salud mental de los estudiantes universitarios. El ingreso a la Universidad usualmente coincide con el segundo estadio de la adolescencia y a su vez, constituye la entrada a una Situación Social de Desarrollo que se distingue por nuevas complejidades para el desenvolvimiento de los jóvenes. Este tránsito obliga a los jóvenes a desarrollar una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan una adaptación activa a las nuevas exigencias, nuevos tipos de interacciones entre iguales, de pareja y también a las nuevas oportunidades de libertad y de placeres ya mucho más independientes del tutelaje familiar.

De este modo, el desarrollo psicológico de los adolescentes que ingresan a la Universidad deberá reajustarse al aumento del rigor del estudio, la multiplicidad de tareas docentes, de relaciones sociales, etcétera. En esta situación, resulta fundamental que los adolescentes estén preparados para evitar cualquier conducta riesgosa y establecer un equilibrio entre las nuevas exigencias, las alternativas de desarrollo y su bienestar.

La sistematización de los avances teóricos en el estudio de estrés como un proceso desde los modelos transaccionales, en el que la evaluación o valoración que hace el sujeto de la demanda de la situación, provoca cambios en la forma de actuar en función de dicha valoración (Martín, M. y J. Grau en González F., 2007), plantean la necesidad de profundizar en el estrés que se genera en los estudiantes universitarios vinculado a las exigencias de este contexto educativo, de ahí que lo declaramos como objeto de estudio.

Desarrollo

La propuesta vigotskiana de la categoría Situación Social de Desarrollo ¹ indudablemente emerge como ley dinámica del desarrollo psicológico, en tanto posibilita explicar y comprender la relación dialéctica entre las condiciones internas (biológicas y psicológicas) y las condiciones externas (histórico culturales) en cada momento del desarrollo, como determinantes de las nuevas formaciones psicológicas que caracterizan cada edad, con sus expresiones a nivel individual.

¹La **Situación Social de Desarrollo (SSD)**, construye el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período. Al referirse a la misma Vygotski expresa: "Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esa edad. Denominamos esa relación como situación social de desarrollo en dicha edad" (Vygotsky, 1984, p.1984).

Desde esta perspectiva teórica, resulta imprescindible reflexionar acerca de algunas características psicológicas del o de la joven en esta edad y de las condiciones de vida y educación en que se desenvuelven en la Universidad como una nueva Situación Social de Desarrollo. Como joven, el/la estudiante universitaria ha alcanzado un desarrollo de su identidad personal que le posibilita niveles superiores de autodeterminación y autocontrol de su vida, con una gran intencionalidad en la dirección de su comportamiento y con intereses, motivaciones y proyectos profesionales usualmente estructurados; a su vez, en el propio contexto universitario se desarrollan sistemas de actividades (proceso de enseñanza, estudio, autoaprendizaje, etc.) y de comunicaciones (relaciones con los profesores, con los iguales de amistad, compañerismo, de aprendizaje, de pareja, etc.) que no sólo facilitan, sino también potencian, dichos desarrollos.

Sin embargo, hay que señalar las complejidades tanto del sistema de actividades (con la superioridad de las demandas académicas, el tiempo disponible para su cumplimiento, la coincidencia de ellas en los mismos espacios temporales, el rigor del sistema evaluativo, por mencionar algunas), como del sistema de comunicación (teóricamente más simétrico, participativo y con tendencia al diálogo como soporte principal). En este entramado de nuevas situaciones de actividad y comunicación se destaca el papel activo, consciente y volitivo del estudiante, que las asume desde su percepción de la controlabilidad de la situación. La percepción de controlabilidad de la situación constituye un determinante importante del comportamiento del sujeto.

Estas consideraciones de la Universidad como Situación Social de Desarrollo emergen también desde otras perspectivas teóricas, Polo, A. (1996) refiriéndose al cambio de la universidad de “élite” (tanto social como institucional) a la universidad de “masas”, habla de las diferencias entre las nuevas exigencias académicas y los hábitos de trabajo adquiridos en los niveles anteriores. La autora introduce, en la relación del alumno universitario con las nuevas exigencias, el desarrollo de la competitividad, argumentando que son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades del mercado laboral.

Desde nuestra perspectiva teórica en principio ubicamos el desarrollo de la competitividad en el nivel individual, en la cual teóricamente se da una función integral de lo cognitivo, afectivo y volitivo con una expresión importante del planteamiento de metas académicas en el alumno. Igual involucra, con una connotación diferente, las relaciones e interacciones con los iguales que comparten en el contexto universitario, cada uno afanado en su desarrollo profesional competente.

Es importante referir que los significados mayormente compartidos acerca de la Universidad como contexto educativo, tanto por quienes están dentro del mismo como por los que lo miran desde afuera, se organizan alrededor de la misión de esta institución en la formación de profesionales de las más disímiles especialidades de la ciencia y la técnica. En esta representación social muchas veces se alcanza a divisar la relación formación profesional-desarrollo humano, pero no siempre se valora en todas sus dimensiones las potencialidades del contexto universitario como oportunidad de promoción de salud y de prevención de riesgos en función del bienestar y la calidad de vida de los jóvenes y adultos que se desenvuelven en el mismo (Nieves, Z., y otros, 2010:2).

El enfoque de riesgo relaciona las nociones de vulnerabilidad y exposición al peligro; vulnerabilidad en términos de aquellos aspectos deficitarios del propio desarrollo y del entorno que confluyen en una mayor probabilidad del daño. De esta

suerte, cada etapa del ciclo vital tendría sus riesgos específicamente determinados por las destrezas que permiten las condiciones biológicas, así como por los canales de capacitación, apoyo y protección que la sociedad brinda; de igual forma las consecuencias destructivas del riesgo varían con ajuste a esta lógica.

Dentro de los principales riesgos de salud mental se identifican en la literatura:

- Percepción del estado de salud,
- Sueño (cantidad de horas, condiciones del sueño y horario),
- Hábitos tóxicos (tabaquismo, consumo de alcohol, consumo de drogas),
- Uso del tiempo de ocio y recreación,
- Práctica de ejercicios,
- Percepción de estrés,
- Sexualidad (satisfacción, estabilidad, seguridad),
- Ideación suicida.

Las consecuencias destructivas del riesgo varían durante el ciclo vital en relación con los procesos de maduración en el plano biológico, social y psicológico. La vulnerabilidad al peligro se modifica con arreglo a las condiciones de protección y los recursos adaptativos personales.

Desde estas perspectivas, muchos autores se han focalizado hacia la consideración de la Universidad como contexto potencialmente generador de estrés, Fisher (1984, 1986) considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes porque el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador —con otros factores— del fracaso académico universitario.

El estrés en la educación es un tema emergente de atención e investigación, sin embargo, suele ser invisible muchas veces para las autoridades educativas y para los docentes. Incluso cuando la responsabilidad en el tema salud escolar tiene cobertura legal en la mayoría de las naciones.

Las perspectivas de análisis de la categoría estrés pueden ser estudiadas desde tres enfoques:

- La perspectiva basada en la respuesta,
- La perspectiva basada en el estímulo,
- La perspectiva transaccional de proceso.

Partiendo del último enfoque mencionado; la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Se considera que una persona está en una situación estresante, bajo un estrés o bajo un esfuerzo, cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que resultan difíciles poner en práctica o satisfacer. Depende tanto de la demanda del medio como de los recursos propios para enfrentarse a él (Lazarus & Folkman, 1986). Se trata en última instancia de las interacciones entre las demandas del medio externo o interno, y la manera en que el sujeto percibe que puede dar respuesta a esas demandas.

En relación con la expresión del estrés visto como un problema de salud escolar se registra la diversidad semántica con que se maneja este fenómeno:

Estrés estudiantil,
Estrés universitario,
Estrés escolar,
Estrés de examen,
Estrés académico.

De igual manera existe una cuestión de orden metodológico que se debe señalar y es, la insuficiente existencia y a la vez, la diversidad de técnicas e instrumentos para evaluar o “medir” el estrés que se produce en los contextos escolares, lo cual refleja en última instancia la multiplicidad de enfoques para analizar un mismo fenómeno. En general se emplean cuestionarios (Barraza, 2005, 2007), inventarios (Polo, Hernández y Pozo, 1994) o escalas (Viñas y Caparrós, 2000) en su modalidad de autoinforme.

En la literatura suele ser más frecuente el planteamiento de estrés académico y se define acotando su expresión particularmente a alumnos de los niveles superiores de educación, que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que van a desarrollar en el ámbito escolar y que se presenta como distrés (Barraza, 2005).

Barraza (2006) propone un modelo conceptual desde la perspectiva sistémico-cognoscitiva y conceptualiza el estrés académico como un estado psicológico de la persona e identifica tres momentos: en el primero el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores; en el segundo, los estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y en el tercero, ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. O sea se distinguen tres componentes fundamentales, las situaciones estresantes, los síntomas y las acciones de afrontamiento.

Los resultados de la investigación realizada por Noda, D., Pérez, M. y Nieves, Z. (2009) en estudiantes universitarios de primer año evidenciaron como principal factor de riesgo la percepción de estrés ante el estudio, predominante además en mujeres más que en hombres. En la caracterización de los principales factores de riesgo y atendiendo a la propia subjetivación de los estudiantes se encontró que el estrés ante el estudio se relaciona en gran medida con la inserción y adaptación al nuevo contexto educativo, la distribución de los horarios docentes, vivenciado por los alumnos como incertidumbre ante las exigencias del estudio, inseguridad en relación con los resultados académicos e insatisfacciones con la relación alumno-profesor en el contexto universitario.

La perspectiva actual de la investigación mencionada se ha orientado hacia la continuidad de la temática con la intención de identificar no sólo los principales factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés, sino también sus posibles interacciones en estudiantes universitarios, cuya perpetuación pudiera conllevar a la aparición de estados de insatisfacción y desequilibrio psicológico teóricamente identificables como manifestaciones de estrés académico.

En un estudio descriptivo correlacional realizado durante el curso académico 2010-11 con alumnos de 1ero y 3er años, se encontró una tendencia al predominio de la vulnerabilidad al estrés, la percepción de estrés fue identificada en niveles altos de incidencia (87, 50 % de estudiantes de 1er año y el 54,1 % de los estudiantes de 3ero) (Namalyongo, A., Nieves, Z. 2011).

De los resultados de la investigación mencionada se identificaron como factores de riesgo de mayor incidencia: La edad del alumno y su correspondencia con el año académico. Se encontró que los alumnos del primer año son más vulnerables al estrés que los de 3ero ya que en la medida que el año de estudios es mayor, la vulnerabilidad al estrés disminuye. Estos resultados podrían ser reinterpretados desde los procesos de adaptación del alumno a la universidad como situación social de desarrollo.

Como otro de los principales factores de riesgo se describen el número de horas de sueño y la estabilidad en los horarios de sueño del alumno. Los resultados indican que cuando el alumno duerme menos de siete horas resulta más vulnerable al estrés, sin embargo, si mantiene estabilidad en los horarios de acostarse y levantarse la vulnerabilidad disminuye. Esta relación se describe en el estudio como la principal función integral de riesgo encontrada. De manera que el no dormir al menos siete horas diarias es un factor de riesgo y de vulnerabilidad al estrés muy alto; pero si al menos existe estabilidad en el horario de acostarse y levantarse, el riesgo se atenúa. De esta suerte la estabilidad en el horario de sueño resultó un modificador del riesgo, cuestión de gran valor práctico a punto de partida de la organización, distribución y planificación del tiempo del alumno; en el que se deben combinar y alternar los horarios académicos, de estudio independiente, de ocio y descanso. Se conocen las dificultades del alumno para planificar y controlar adecuadamente el uso de su tiempo y la tendencia a sacrificar el horario de sueño para suplir los déficit en el estudio y para la satisfacción de placeres (Namalyongo, A., Nieves, Z. 2011).

Otra cuestión muy relacionada con la anterior son las interacciones entre los factores de riesgo que se refieren al número de horas diarias dedicadas al sueño y el número de horas dedicadas a ver la televisión y videos este último con una expresión de correspondencia a mayor exceso en el número de horas dedicadas a esta actividad mayor vulnerabilidad al estrés.

Atendiendo al modelo sistémico-cognoscitiva de Barraza (2003), donde se destaca la condición del estrés académico como estado psicológico de la persona, se identifican un conjunto de posibles estresores:

- Competitividad grupal,
- Sobrecarga de tareas,
- Exceso de responsabilidad,
- Interrupciones del trabajo,
- Ambiente físico desagradable,
- Falta de incentivos,
- Tiempo limitado para hacer el trabajo,
- Problemas o conflictos con los asesores,
- Problemas o conflictos con los compañeros,
- Las evaluaciones,
- Tipo de trabajo que se te pide.

En los estudios realizados por Polo, Hernández y Pozo (1996) se plantean también como posibles estresores:

- Realización de un examen,
- Exposición de trabajos en clase,

- Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.),
- Interrupciones del trabajo,
- Subir al despacho del profesor en horas de tutorías,
- Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.),
- Masificación de las aulas,
- Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas,
- Competitividad entre compañeros,
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.),
- La tarea de estudio,
- Trabajar en grupo.

Jiménez y Nieves (2013) realizaron el proceso de adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico de Arturo Barraza (2007) en estudiantes universitarios cubanos.

Como resultado de la aplicación del inventario a una muestra de 344 estudiantes de las diferentes carreras de la UCLV, seleccionados aleatoriamente, se identificó la presencia de sentimientos de preocupación o nerviosismo en 313 estudiantes (91.3%). Estos datos revelan altas frecuencias del fenómeno estudiado. Estos resultados son similares al de otras investigaciones (Polo et al., 1996; Barraza, 2003; Rodríguez, 2004; Barraza, 2005; Barraza, 2008; entre otras), cuestión que avala la importancia de su estudio.

Como se observa en la Tabla # 1 existe un predominio del estrés académico profundo en la muestra (44%), datos que expresan la incidencia de éste en los alumnos investigados, sin embargo, obsérvese que entre los que expresan estrés moderado (36,15%) y leve (19,82) el porcentaje alcanza el 55,97 %. En las investigaciones de Barraza (2003, 2005, 2008) los resultados fueron semejantes en cuanto a la expresión del estrés moderado, no siendo así para los demás niveles. No obstante, las diferencias entre los niveles moderado y profundo en la muestra investigada, no es significativa. Otro análisis interesante resulta de calcular los alumnos que se ubican entre los niveles, moderado y profundo que sería el 80,15% de la muestra global.

Tabla 1.
Cantidad de alumnos por nivel de estrés académico

	Estrés académico leve (0-33)	Estrés académico Moderado (34-66)	Estrés académico profundo (67 -100 o más)
Cantidad de alumnos	68	124	151
%	19,82	36,15	44

En relación a la intensidad con la que se manifiesta el estrés académico un 55.3% lo calificó de “Mucho” o “Bastante” y si se incluyen los casos que expresaron el nivel como “Regular” el porcentaje es de más del 90%. Hay muy pocos casos que

lo califican de “Algo” (7.3%) o “Poco” (2.6%) de manera que como tendencia general puede afirmarse que los estudiantes no solo manifiestan preocupación o nerviosismo, sino que la gran mayoría lo experimenta con una intensidad considerable.

Además de la presencia y la intensidad del estrés académico, el Inventario SISCO explora las situaciones (consideradas teóricamente estresantes) y la frecuencia con la que se presentan en los estudiantes universitarios.

Tabla 2.

Frecuencia con que le inquietan diversas situaciones.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo.	196	69	35	3	10
Sobrecarga de tareas extraclases y trabajos independientes.	8	28	99	110	68
Las evaluaciones de los profesores (preguntas de control, seminarios, clases prácticas, trabajo de control, exámenes, etc.).	8	20	74	113	98
El tipo de trabajos que piden los profesores (búsquedas bibliográficas, monografías, proyectos, tareas investigativas, etc.).	29	53	112	80	39
No entender los temas que se abordan en las clases.	51	81	125	35	21
Participación en clases (responder a las preguntas que realiza el profesor, exposiciones de tareas, clases prácticas, seminarios, etc.).	62	82	103	47	19
Tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores.	23	37	109	78	66

De manera similar otras investigaciones sobre el tema han arrojado a resultados muy cercanos a los presentados (Polo et al., 1996; Celis, Bustamante, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Barraza, 2003; Rodríguez, 2004; Barraza, 2005).

Los principales estresores identificados por los estudiantes universitarios estudiados son:

- La sobrecarga de tareas extra clases y trabajos independientes. Obsérvese que un 53,93 % de los alumnos identifican su presencia casi siempre o siempre.
- Las evaluaciones de los profesores (preguntas de control, seminarios, clases prácticas, trabajo de control, exámenes, etc.). Es identificado en un 63.93 % de los alumnos casi siempre o siempre
- El tipo de trabajos que piden los profesores (búsquedas bibliográficas, monografías, proyectos, tareas investigativas, etc.). Es reconocido por un 36.06 % de los alumnos que lo identifican casi siempre o siempre.

- La participación en clases (responder a las preguntas que realiza el profesor, exposiciones de tareas, clases prácticas, seminarios, etc.). Un 20 % de los alumnos lo ubican en casi siempre o siempre.
- El tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores es identificado por un 43.63 % de los alumnos con la frecuencia casi siempre o siempre.

En cuanto a las frecuencias (autoevaluadas) de las reacciones o síntomas en el orden psicológico, físico y comportamental también se registraron resultados similares a investigaciones realizadas con anterioridad (Barraza, 2003; 2005; 2008).

Tabla 3.
Reacciones psicológicas, físicas y comportamentales.

Reacciones psicológicas

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	39	54	146	53	21
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	65	87	101	39	21
Ansiedad, angustia o desesperación.	57	73	122	43	18
Problemas de concentración.	34	71	122	57	29
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	163	83	41	21	5

Reacciones físicas

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).	116	73	78	31	15
Fatiga crónica (cansancio permanente).	169	60	52	23	9
Dolores de cabeza o migrañas.	84	75	95	41	18
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	187	71	38	10	7
Rascarse, morderse las uñas, frotarse diferentes partes del cuerpo, etc.	148	68	57	25	15
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	71	39	98	66	39

Reacciones comportamentales

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	132	98	61	14	8
Aislamiento de los demás.	173	80	45	9	6
Desganos para realizar las labores escolares.	38	48	135	67	25
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	110	58	70	43	32

Como se observa en la tabla anterior las reacciones que sobresalen en el orden psicológico son: la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). Se reconoce en el 22.42 % de los alumnos que identifican experimentarlo casi siempre o siempre así como los problemas de concentración que se reconocen por un 26.06 % de ellos que identifican tenerlo casi siempre o siempre. En el orden físico resaltan: los dolores de cabeza y migrañas. Obsérvese que el 17.87 % de los alumnos identifican experimentarlo casi siempre o siempre. La somnolencia o mayor necesidad de dormir, se reconoce por el 31.81 % de los alumnos que lo identifican casi siempre o siempre. En el orden comportamental aparecieron menos afectaciones muy frecuentes, de hecho solo, que también tiene carácter académico: desgano para realizar las labores escolares. Obsérvese que el 27.87 % de los alumnos lo experimentan casi siempre o siempre.

Tabla 4.
Estrategias individuales de afrontamiento.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	44	44	89	79	56
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	41	53	100	72	46
Elogios a sí mismo.	136	58	60	35	23
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa o culto).	188	48	33	18	25
Búsqueda de información sobre la situación.	118	67	82	26	19
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa).	61	59	107	64	21
Uso de psicofármacos.	253	27	25	5	2

Las estrategias más frecuentes a nivel universitario fueron:

- La habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). Obsérvese que el 40.90% de los alumnos lo identifican casi siempre o siempre.
- La elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. Se reconoce en el 35.75 % de los alumnos que lo identificaron casi siempre o siempre.
- La ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa). El 25.75 % expresa experimentarlo casi siempre o siempre.

Reflexiones finales

El tema de salud abordado constituye una problemática fundamental en el contexto universitario, sin embargo el estado del arte apunta a una situación desfavorable en tanto aún no se le concede la prioridad necesaria en la práctica educativa, lo cual supone política educativa y preparación del docente.

La evaluación y pronóstico del estrés académico en estudiantes universitarios constituye un tema de gran valor para la labor psicoeducativa individual, que nos sugiere la reflexión acerca de cuestiones tales como las características y exigencias de las demandas del entorno académico en la universidad y la estimulación del desarrollo de los recursos personales de que dispone el alumno para favorecer el equilibrio entre ellos.

Referencias

- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*. Hermsollo. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2006), *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*, Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3): 110-129
- Barraza, A. (2007). El estrés de examen. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 9(61). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estres-de-examen.html>.
- Barraza, A. (2007). *Estrés académico. Un estado de la cuestión*, disponible en la Biblioteca Virtual de Psicologiacientifica.com.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina.*, 62(1), 25-30.
- Hernández, J.M.; Polo, A.; Pozo, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico*. Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M.
- Jiménez M. y Nieves, Z. (2013). *Adaptación y validación del Inventario SISCO del Estrés Académico a la población universitaria cubana*. Proyecto de investigación en desarrollo. Santa Clara. UCLV.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress in academic life*. Mental assembly line.

- Guillén, A. y Nieves, Z., (2009). *Diagnóstico de la calidad del aprendizaje en los alumnos que cursan la carrera de psicología en la modalidad semipresencial*. Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara. UCLV.
- Lazarus, R. &. (1986). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Namalyongo, A., Nieves Z. (2011). *Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara. CLV.
- Nieves, Z., Herrera, L. F. y Molerio, O. (2009). *La Universidad: un espacio imprescindible para el fomento de salud*. ISBN 978-959- 250- 382-3.
- Noda, D., Pérez, M, Nieves, Z. (2009). *Propuesta de estrategia de Orientación Educativa para Detención y Atención de estudiantes con factores de riesgo en la modalidad presencial de la Educación Superior*. Tesis de Diplomado.
- Martín, M. y J. Grau en González F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. Editorial Ciencias Médicas. Ciudad de la Habana
- Polo, A. H. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios . *Revista Ansiedad y Estrés* , (2): 159-172.
- Polo, A., Hernández, J.M., Poza, C. (1994). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vygotsky, S. L. (1984). *Obras completas Tomo V. Fundamentos de defectología*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Viñas Poch, F. y Caparrós Caparrós, B. (2000). *Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios*. *Psicología.com*, Vol. 4, (1).

PERFILES DE DOCENTES EN ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE SONORA

PROFILES SCHOOLS TEACHERS IN NORMAL STATE OF SONORA

José Ángel Vera Noriega (1), Gabriela Montoya Verdugo (2) y Ángel Alberto Valdés Cuervo (3)

1.- Doctor en Psicología Social; Investigador de tiempo completo del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Sonora (México) avera@ciad.mx
2.- Licenciada en Ciencias de la Educación; Estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México) gabriela.montoya@itson.edu.mx
3.- Doctor en Ciencias; Profesor Investigador del Instituto Tecnológico de Sonora (México). angel.valdes@itson.edu.mx

Resumen

Se realizó un estudio con el propósito de evaluar la calidad de las prácticas de enseñanza en Escuelas Normales con base en el modelo de Marsh y Overall (1980). Utilizando un muestreo aleatorio simple se evaluaron 279 docentes de las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora. Con una prueba de conglomerados k medias se definieron dos perfiles: a) 'Docentes con desempeño aceptable' que incluyó a 252 profesores (90.3%) y b) 'Docentes con desempeño no aceptable', con 27 profesores (9.6%). A través de un análisis discriminante, se confirmó estadísticamente la clasificación de los perfiles docentes y se constató que la variable que más diferenció a los grupos es la referida a la 'Relación e interacción del docente con los estudiantes'. El modelo logró explicar el 54% de la varianza entre los grupos y clasificó adecuadamente al 97.5% de los docentes.

Palabras clave: Evaluación docente, educación normal, competencias docentes

Abstract

A study was conducted in order to evaluate the quality of teaching practices based on Normal Schools in the model of Marsh and Overall (1980). Using simple random sampling 279 teachers evaluated eight normal schools of Sonora. With a K-means clustering test defined two profiles: a) 'Teachers with acceptable performance' which included 252 teachers (90.3%) and b) 'Teachers with unacceptable performance', with 27 teachers (9.6%). Through discriminant analysis, statistically confirmed the classification of teacher profiles and found that the variable that differentiated the groups is that concerning the 'Relationship and teacher interaction with students'. The model was able to explain 54% of the variance between groups and 97.5% adequately qualified teachers.

Key words: Teacher evaluation, Normal education, teaching skills

Introducción

Aunque son diversos los factores asociados a la calidad educativa de manera consistente los estudios señalan a el docente como una de las variables relativas a las escuelas de mayor influencia en el logro de del objetivo antes señalado (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010; Wenglinsky, 2001). Dado la importancia del docente para el logro de una educación de calidad resulta esencial generar conocimientos acerca de las competencias de

estos para actuar como un facilitador de los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes.

La práctica docente ejerce relación importante con el logro académico de los estudiantes, son diversas las variables docentes asociadas a este fenómeno. Shulman (2001) afirma que la importancia del docente en la calidad educativa radica en su dedicación hacia la preparación de sus clases y en la capacidad del mismo para convertir en acciones pedagógicas, los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera tal que todos sean capaces aprender.

Una docencia efectiva es una condición necesaria para lograr una educación de calidad. Para lo anterior, es necesario contar con docentes satisfactoriamente remunerados, preparados, que comprendan los valores de la enseñanza, orgullosos y comprometidos con su labor frente a los alumnos, padres de familia y la sociedad. Es decir la calidad docente no se mide solo a través de sus habilidades de enseñanza si no que involucra también aspectos del profesor como persona (Torres, 2000; Valdés, Urías, Carlos & Tapia, 2009).

La evaluación de la docencia se ha convertido en un tema que conduce a las autoridades y demás actores educativos a entrar en controversias por sus diferencias en lo relativo a las metodologías y los criterios a ser evaluados (Valenzuela, 2002). Para fines de este estudio se entenderá la evaluación de la docencia como una herramienta para determinar la calidad con la que se desarrollan las funciones docentes mediante la verificación de un conjunto de características o conductas que el docente debe cumplir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008; Cisneros-Cohernour & Stake, 2010).

Llevar a cabo una evaluación sistemática de la docencia contribuye a elevar la calidad de la educación, debido a la información que esta genera de los resultados de la misma en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la influencia positiva de la evaluación de la docencia se presenta siempre y cuando el propósito de la evaluación sea precisamente conocer y con ello mejorar la calidad con la que llevan a cabo los docentes sus prácticas de enseñanza (Cervantes, 2004).

La educación superior, ha incorporado la evaluación docente dentro de sus prácticas habituales. Aunque los fines que persiguen las evaluaciones de los docentes pueden ser diversos, siempre debe estar presente entre ellos el propósito de mejorar la enseñanza. Para esto es necesario que dicha actividad posea un propósito formativo del profesorado, que permita que los docentes además de partícipes activos del proceso, conozcan y mejoren sus prácticas de enseñanza a partir de los resultados de la evaluación (Luna, 2008).

Entre los programas de evaluación que se utilizan en las instituciones de educación superior en México destacan, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Estímulos al Desempeño Académico. Todos estos programas, que incluyen de una forma u otra la evaluación del docente, tienen como objetivo el proporcionar recursos a través de la rendición de cuentas que dieran evidencia del logro de los objetivos planteados por las instituciones educativas, dentro de los cuales siempre se encuentra la formación de profesionales altamente competentes (Luna, 2002).

Por lo general dentro de la evaluación del docente que se realiza en el Programa de Estímulos al Desempeño Académico, se incluye la evaluación de los docentes a partir de la percepción de los estudiantes. Este tipo de evaluación considera a los estudiantes una importante fuente de información de las prácticas de enseñanza de los docentes, debido a que observan el desempeño de muchos

profesores a lo largo de su trayectoria estudiantil, por lo tanto se presupone que son capaces de diferenciar entre un profesor deficiente y uno que cumple eficientemente con su función como docente facilitándoles la adquisición de aprendizajes significativos (Elizalde & Reyes, 2008).

La evaluación de la docencia mediante la percepción de los estudiantes es el procedimiento más utilizado en la educación superior para evaluar las prácticas de enseñanza de los docentes y en muchas ocasiones el único. Una justificación de su uso es que por ser el estudiante la razón de ser de la docencia, se vuelve importante saber, conocer y entender lo que piensa con respecto a la enseñanza que recibe (Acevedo & Olivares, 2010).

Este tipo de evaluación, como cualquier otro, no está exento de críticas tales como que los estudiantes tienden a basar su evaluación en cuestiones afectivas y burocráticas dejando de lado la contribución que las prácticas de los docentes hicieron a los conocimientos y competencias que adquirió (Madueño, Márquez, Valdés & Castro, 2009). No obstante lo acertado de estas críticas los estudios realizados han demostrado una aceptable validez y confiabilidad de los puntajes obtenidos a través de la percepción de los alumnos para evaluar la docencia (Luna, 2002; Rueda, 2004).

En el presente estudio verso sobre la evaluación de la docencia en las Escuelas Normales, ya que la mejora de la formación ofrecida en estas instituciones es una de las acciones necesarias para mejorar el sistema educativo mexicano. La OCDE (2010) estableció una serie de recomendaciones al sistema educativo mexicano, dentro de las que señala la necesidad de que las Escuelas Normales desarrollen una serie de acciones que permitan brindar una mejor formación a los futuros docentes. En especial enfatiza la necesidad de crear un sistema sólido de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares para formadores de docentes y desarrollar mecanismos de control de calidad más sólidos.

Atendiendo al papel que poseen los docentes en el logro de una educación y el papel de la evaluación en la identificación áreas de oportunidad para la mejora de las prácticas de enseñanza. El presente estudio pretendió establecer con base en la evaluación que realizan los estudiantes del desempeño de los docentes perfiles de los profesores de las escuelas Normales del Estado de Sonora. Lo anterior partió de la hipótesis de que existen subgrupos de profesores que se diferencian de acuerdo a la evaluación que realizan los estudiantes de sus prácticas de enseñanza.

El presente estudio partió del modelo teórico propuesto por Marsh y Overall (1980) que considera que el ejercicio efectivo de la docencia implica tanto aspectos técnicos como afectivos del profesor. Es decir parte del presupuesto de que los buenos profesores organizan de manera adecuada los contenidos y seleccionan las estrategias de enseñanza convenientes para la enseñanza de los mismos. Pero además son capaces de crear un clima de aprendizaje favorable en los salones de clase y establecer relaciones de respeto y confianza con los estudiantes. Esta postura que sostiene la necesidad de competencias técnicas y relacionales como necesarias para una docencia de calidad cuenta con amplio respaldo en la literatura que aborda el tema de la enseñanza efectiva (Rowan, Correnti & Miller, 2002; Wenglinsky, 2001).

Método

Participantes

La población objeto de estudio fueron 580 docentes que laboraban en las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora durante el curso 2011-2012 y que fueron evaluados por todos los estudiantes de sus grupos al final del semestre. Utilizando un muestreo aleatorio que tomó como base una probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95% ($p=.50$; $q=.5$) a 279 docentes para participar en el estudio (Sierra, 2008). Del total de los docentes 169 (60.6%) fueron mujeres y 110 hombres (39.4%). La edad promedio del grupo fue de 40 años con un mínimo de 25, un máximo de 68 y una desviación estándar de 11 años.

El 30 % (85) de los docentes evaluados contó con estudios de posgrado. El 67% (179) se encontraba laborando de manera temporal en la institución, es decir, su contratación es por horas o interinos y sólo un 33% (90) fueron de base.

La distribución de docentes por escuela en la que laboran quedó de la siguiente manera (ver tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de docentes por escuela en la que laboran

Escuelas Normales	f	Porcentaje (%)
Escuela Normal del Estado	68	24.4%
Centro Regional de Educación Normal	57	20.4%
Normal Superior de Navjoa	35	12.5%
Escuela Normal Superior de Hermosillo	34	12.2%
Escuela Normal del Quinto	30	10.8%
Escuela Normal Superior de Obregón	24	8.6%
Escuela Normal de Especialidades en Providencia	22	7.9%
Escuela Normal de Educación Física	9	3.8%
Total	279	100%

Instrumento

Se utilizó el instrumento diseñado por Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012) con base en el modelo de Marsh y Overall (1980). Los autores reportaron una estructura factorial compuesta por cuatro factores: 'Planeación', 'Motivación', 'Evaluación' y 'Didáctica'. La prueba se integró de 54 ítems que se contestaron utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que fueron 'Completamente en desacuerdo (1)' hasta 'Completamente de acuerdo (7)'.

Para fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento se estableció la validez de constructo del instrumento a través de un análisis factorial exploratorio utilizando el método Varimax y rotación de componentes principales. En el análisis de los resultados del análisis factorial se eliminaron los ítems con cargas factorial por debajo de .30 y se incluyeron con factores con varianza explicada superior al 10% (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999; Cea, 20004;). Los resultados de este análisis no confirmaron la estructura factorial propuesta por los autores del cuestionario, ya que en el presente estudio se obtuvo una solución que explicó el 78% de la varianza. Está comprendió 23 ítems agrupados en dos factores: a) 'Organización y Estructura de la Enseñanza', el cual hace referencia a todas aquellas actividades desarrolladas por el docente durante sus clases que facilitan el aprendizaje a través de 14 ítems, como por ejemplo 'Sigue una secuencia lógica en el orden del temario', 'Solicita a los alumnos la elaboración de proyectos' y b) 'Relación con los Estudiantes', el cual

evaluó a través de siete ítems aspectos relativos a la interacción que tiene el docente con sus estudiantes, ejemplos de estos ítems fueron 'Es respetuoso y establece límites de acercamiento con los estudiantes', 'El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase'.

Se estableció la confiabilidad del instrumento a través de la medición de la consistencia interna de las respuestas utilizando el Alfa de Cronbach, cuyo valor de .98 permitió afirmar que existió una adecuada confiabilidad de las respuestas.

Procedimiento para la recolección y análisis de la información

Se solicitó la autorización informada de los directores y docentes para la administración del cuestionario. Posteriormente se les pidió a los estudiantes su cooperación voluntaria contestando el cuestionario donde evaluaban la práctica de sus docentes. A todos los participantes se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información por ellos suministrada.

El análisis de los resultados se realizó utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales multivariadas de interdependencia (análisis de conglomerado k medias) y dependencia (análisis discriminante).

Resultados

Se realizó un análisis de conglomerado K medias para determinar los perfiles docentes a partir de los resultados de la evaluación realizada desde la percepción de los estudiantes. Las variables 'Organización y estructura de la enseñanza' y 'Relación con los estudiantes', utilizadas en la diferenciación de los grupos de docentes, permitieron clasificarlos en dos conglomerados, lo cual se evidenció a través del análisis de los centros de los conglomerados. En el conglomerado uno, denominado 'Perfil docente con desempeño aceptable', fueron ubicados 252 docentes (90.4%) y en el conglomerado dos, que se definió como 'Perfil docente con desempeño no aceptable', se ubicaron los restantes 27 (9.6 %) docentes.

Tabla 3.

Conglomerados obtenidos a partir de las variables diferenciadoras

Variables discriminantes	Conglomerado 1 'Docentes con desempeño Aceptable'	Conglomerado 2 'Docentes con desempeño no aceptable'	F	p
Organización y estructura de la enseñanza	6.45	5.10	275.7	.000
Relación con los estudiantes	6.39	4.79	292.1	.000

p ≤ .05

Se pudo apreciar que los centros de los conglomerados del conglomerado denominado 'Perfil docente con desempeño aceptable' son significativamente mayores que los centros del conglomerado 'Perfil docente con desempeño no aceptable' lo que implicó que los docentes del primer conglomerado son mejor evaluados por los estudiantes en los dos aspectos medidos en el estudio (ver tabla 3).

Características de los docentes del conglomerado “Docentes con Desempeño Aceptable”

Los docentes ubicados en este perfil fueron aquellos que obtuvieron desempeño aceptable en las dos variables medidas, lo que se evidenció en los puntajes de los centros de los conglomerados que se encuentran claramente hacia la parte elevada de la escala. En este conglomerado quedaron incluidos 252 (90.4% del total de la muestra) docentes de los cuales 97 (38.5%) hombres y 155 (61.5%) mujeres. La edad promedio fue de 39.9 con un mínimo de 25 y un máximo de 68 y una desviación estándar de 10.9 años. El 30.6% (77) de los docentes tuvo contratación definitiva (base) y el 69.4% restante (175) contrato temporal, ya sea de interino o por horas. Más del 50% de los docentes no contó con estudios de posgrado. El 54.4% de los docentes de este grupo impartió clases relacionadas con actividades principalmente escolarizadas. El 11.9% impartió clases en la Licenciatura de Preescolar, el 45.2% de los docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, el 33.8% en Secundaria y sólo un 9.1% en Educación Especial.

Características de los docentes del conglomerado “docentes con desempeño no aceptable”

Los docentes ubicados en este perfil fueron aquellos que obtuvieron desempeño no aceptable en las dos variables medidas. Este grupo quedó conformado por un total de 27 (9.6% del total de la muestra) docentes de los cuales 13 (48.1%) hombres y 14 (51.9%) mujeres. La edad promedio fue de 41.2 años con un mínimo de 27 y un máximo de 65, y una desviación estándar de 13.3 años. Un 48.1% (13) de los docentes tuvo contratación definitiva, el 33.4% (9) como interino y el 18.5% (5) por horas. El 55.6% (15) no cuenta con estudios de posgrado. El 66.7% impartió clases relacionadas con actividades principalmente escolarizadas. El 7.4% imparte clases en la Licenciatura de Preescolar, el 48.1% de los docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, el 29.6% en Secundaria y solo un 14.9% en Educación Especial.

Análisis discriminante

Posteriormente se utilizó un análisis discriminante a través del método paso a paso para confirmar la agrupación de los grupos resultantes del análisis de conglomerados y a su vez determinar cuáles son las variables predictoras que hacen máxima la diferenciación entre los grupos.

Se constató el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: a) Tamaño de la muestra, excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por variable discriminante; b) Normalidad, fue establecida a través del análisis de los gráficos de residuos; c) homocedasticidad, en este caso no se cumplió el supuesto, ya que la M de Box fue significativa (462.23; $p=.000$), sin embargo, dado que esta prueba es susceptible al tamaño de muestra, se decidió continuar con el análisis, esperando que esta violación no afectara el poder de la prueba para clasificar los casos y d) Colinealidad, el método paso a paso utilizado protege de la inclusión de variables colineales.

Los resultados de las comparaciones entre los distintos grupos indicaron que las variables consideradas ‘Organización y estructura de la enseñanza’ y ‘Relación e

interacción con los estudiantes' establecieron diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos de docentes definidos como de desempeño 'Aceptable' y 'No aceptable' desde la perspectiva de los estudiantes. Se encontró que los docentes con desempeño 'Aceptable' son aquellos que presentan una mejor relación con los estudiantes y tienen una mejor organización y estructura en su enseñanza (ver tabla 6).

Tabla 6.

Resultados de las comparaciones por variables entre los grupos.

Variables	Subgrupos	X	Lambda de Wilks	F	gl	p
Organización y estructura de la enseñanza	Docentes con desempeño aceptable	6.44	.501	275.7	1	.000
	Docentes con desempeño no aceptable	6.38				
Relación con los estudiantes	Docentes con desempeño aceptable	5.09	.487	292.1	1	.000
	Docentes con desempeño no aceptable	4.78				

p ≤ .05

La variable que más diferencia entre los grupos es "Relaciones e interacción con los estudiantes". El modelo conformado por las dos variables logra explicar el .54% de la varianza entre los grupos y clasifica adecuadamente al 97.5% de los docentes (Ver tabla 7).

Tabla 7.

Variables en el análisis discriminante que diferencian a los grupos de docentes con desempeño aceptable y no aceptable

Variables	Coefficientes estandarizados	Coefficientes de estructura
Organización y estructura de la enseñanza	.492	.913
Relaciones con los estudiantes	.586	.940
λ de Wilks	.456	
(X ² ; p)	216.94	
Correlación canónica	.738	

*p ≤ .05

Discusión

Se puede señalar, con base a los resultados obtenidos en los diferentes análisis, que desde la perspectiva de los estudiantes la mayoría los docentes poseen un desempeño aceptable en lo que respecta a la manera en que organizan y estructuran la enseñanza y la formas en que se relacionan con los estudiantes. Esto implica que los estudiantes evalúan de manera positiva la manera en que los docentes organizan sus diferentes prácticas y las situaciones de aprendizaje, lo cual resulta importante ya que constituye condición necesaria para que se produzca una acción educativa-formadora eficaz, debido a su relación directa con los procesos que facilitan el aprendizaje de las competencias (García & Congosto, 2000). Por otra parte, la evaluación favorable que realizan los estudiantes de los aspectos referidos a las relaciones que los docentes establecen con ellos, es importante ya que se ha encontrado que existe un mejor aprendizaje en situaciones donde los aprendices se

sienten cómodos y de alguna forma apoyados por los discentes (Acevedo & Fernández, 2004; Mazón, Martínez & Martínez, 2009; Luna, Valle & Tinajero, 2003).

No obstante, a pesar de que la mayoría de los docentes son evaluados por los estudiantes con 'desempeño aceptable', no se puede ni debe dejar de lado la minoría, quienes fueron evaluados como con 'desempeño no aceptable', es decir, susceptible a mejoras ya que sin bien constituye un grupo minoritario no deja de ser importante por la cantidad de estudiantes que atienden en sus clases.

Por otro lado, los resultados también indicaron que la variable que más contribuye en la diferenciación de dichos grupos de desempeño docente es la referida a la relación e interacción del docente con los estudiantes, lo cual se relaciona directamente con el estudio de Bain (2006) donde se establece que la clave de la enseñanza efectiva está en la relación de confianza que el profesor establece con el alumno y que se materializa en conocer lo que todos los alumnos desean y quieren aprender. El docente sostiene debe comunicar esta confianza en su comunicación diaria ya que esto le facilita al estudiante hacerse responsable de su aprendizaje, puesto que sienten seguridad y no tienen miedo a cometer errores.

Es necesario considerar que la evaluación de la docencia en este estudio únicamente consideró la perspectiva de los estudiantes y aunque este un método de evaluación docente que ha probado su validez es importante contrastar los resultados con métodos alternativos (Luna, 2002; Madueño et al., 2009).

Conclusiones

Evaluar el desempeño docente es y será un problema permanente, sobre todo si se tiene en cuenta que en ello descansa gran parte del éxito de las instituciones educativas como agentes de la formación de los futuros profesionistas.

Partiendo de los resultados de la evaluación realizada desde la perspectiva de los estudiantes se puede afirmar que estudiantes valoran de manera positiva las actividades que realizan los docentes de las escuelas Normales del Estado de Sonora relativas a favorecer el aprendizaje y las relaciones que establecen con los mismos. La evaluación favorable recibida por los docentes en los dos aspectos antes mencionados hace pensar que los docentes cuentan con habilidades pedagógicas y relaciones adecuadas para el desempeño de la práctica de enseñanza.

No obstante, es necesario seguir investigando al respecto integrando dentro de la evaluación de los docentes realizada por los estudiantes aspectos relativos a los contenidos y a las competencias alcanzadas durante el curso (Madueño et al., 2009; Shulman, 1986).

Además de lo anterior es necesario para llegar a conclusiones más sólidas acerca de la calidad de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes investigadores utilizar otras formas de evaluación de la docencia (autoevaluación, observación y evidencias de desempeño) que son de suma importancia para contrastar y reforzar resultados que apoyen la toma de decisiones de las autoridades responsables de la calidad de la educación impartida en las escuelas Normales del Estado de Sonora.

Referencias

- Acevedo, R. & Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28 (2), 154-166.
- Acevedo, R. & Olivares, M. (2010). Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-38. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/fiabilidad.pdf
- Bain, K. (2006), *Introducción. Definir los mejores*. En K. Bain (Eds.), *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (pp. 11-32). Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Cervantes, R. (2004), Evaluación de la formación docente en los participantes en el programa de enseñanza vivencial de las ciencias en educación básica en Victoria Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8 (002) 97-118.
- Cisneros-Cohernour, E. & Stake, R. (2010), La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 219-131.
- Elizalde, L. & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.pdf>
- García, J. & Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González (Ed.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (5ta ed.) (pp.127-157). Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Códce.
- Luna, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53, 75-84.
- Luna, E., Valle, M. & Tinajero, G. (2003). Evaluación de la docencia paradoja de un proceso institucional. *Revista de la Educación Superior*, 3 (127), 89-100.
- Madueño, M., Márquez, L., Valdés, A. & Castro, A. (2009). *La evaluación de la docencia como elemento para la mejora de la calidad de la educación*. En J. Ochoa, S. Mortis, L. Márquez, A. Valdés & J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 221-228). México: ITSON.
- Mazón, J., Martínez, J. & Martínez, A. (2009). La evaluación de La función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED*. *Revista de Educación Superior*, 1(149), 113-140
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. México: OCDE. Recuperado en <http://www.ocde.org/dataocde/8/20/47101613.pdf>.
- Rowan, B., Correnti, R. & Millar, R. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects Study of elementary schools*. Pennsylvania, USA: Consortium for

- Policy Research in Education, University of Pennsylvania. Recuperado de www.americancivil.literacy.org/.../researchreport/79
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/106>.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 8-17. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.html.
- Sierra, R. (2008). *Técnicas de investigación social*. (14ta ed.). Madrid, España: Paraninfo.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163-196
- Valenzuela, E. (2002). *Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Sonora, México.
- Valdés, A., Urías, M., Carlos, A. & Tapia, C. (2009). El docente y la calidad educativa. En J. M. Ochoa, S. V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés & J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 165-174). México: ITSON.
- Vera, J., Rodríguez, C., Medina, F. & Gerardo, L. (2012). Diseño y evaluación de una medida de práctica docente para educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (2), 165-178
- Wenglinsky, H. (2001). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.

EFFECTOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN NIÑOS Y JÓVENES

EFFECTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CHILDREN AND YOUNG LEARNERS

José Luna Hernández

Maestro en Educación Superior. Profesor Investigador de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (México) y Líder del Cuerpo académico "líderes en formación docente" con registro PROMEP: ENSTIAN-CA-1.
jlunahernandez@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este escrito es mostrar a las personas y en especial a los docentes, los efectos que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en niños y jóvenes. Las bondades de las TIC llevan a los individuos y a las sociedades a desarrollarse en diferentes planos de lo intelectual y productivo, la vida cotidiana cada día se hace más sencilla y placentera empero se corre el riesgo que el uso de las TIC no sea el adecuado y tenga consecuencias nefastas. El usuario es el que tiene el poder para decidir qué destino tiene su actuar cuando interactúa con las herramientas tecnológicas, como dice Postman (2012), beneficia a algunos pero daña a otros.

Palabras clave: Tecnologías de la información y comunicación, innovación, sociedad del conocimiento y ubicuidad.

Abstract

The objective of this writing is to show to people, particularly to teachers the effects that Information and Communication Technologies (ICT) have in children and Young learners. The benefits of ICT take the people and the societies to develop in different scenes of intellectual and productive, daily life is becoming easier and pleasant even with the risk that inappropriate use of ICT could bring damaging consequences. The user is the one that has the power to decide where to get when he interacts technological tools as Postman (2012) says; it benefits some but damages others.

Key words: Information and Communication Technologies, innovation, Knowledge society, ubiquity.

Introducción

Este trabajo está escrito en dos sentidos: primero, hablar de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva positiva, es decir, de las bondades, beneficios y ventajas que éstas ejercen en la vida de las personas, organizaciones, instituciones, gobiernos, etc. Esto lo llamamos lo blanco. Segundo, la parte oscura de las TIC, se refiere a los perjuicios, desventajas y enfermedades que pueden ocasionar en el ser humano, principalmente en niños y jóvenes. Esta parte la designamos como lo negro.

Al Gore (1998) comenta los efectos que tienen las TIC; el comercio internacional quebraría pues no habría transacciones entre los distintos países y bloques económicos; los bancos no tendrían sistema para realizar sus movimientos; no habría operaciones quirúrgicas, ni tratamientos médicos, ni mucho menos conferencias relativas a la medicina postmoderna a distancia; los sistemas educativos estarían en decadencia, los maestros no recibirían cursos de capacitación y actualización por la red, no habría educación a distancia para las personas que trabajan, no habría innovación en las nuevas formas de enseñanza y de los recursos didácticos, no se consultarían dudas cognitivas por parte de alumnos y profesores; en lo político, las elecciones presidenciales hubieran sido un caso si no estuvieran presentes las TIC, las redes sociales no habrían tenido ningún impacto en las preferencias electorales de los mexicanos, las encuestadoras no hubieran dado a conocer el seguimiento respecto a las posiciones de preferencia de los candidatos, los resultados preliminares no estuvieran presentes de manera constante.

Hoy día las sociedades postmodernas, como lo indica Nélida (2006) basan su riqueza y poder ya no solo en la industria y el acero; ahora es la información, el conocimiento y la ubicuidad, elementos indispensables para su desarrollo en los diferentes aspectos (económico, político y social).

En contraposición con lo anterior, a nosotros, los que somos de la generación pasada, de manera empírica nos parece mal que nuestros hijos, sobrinos o conocidos sean de la generación “red”, donde se la pasan todo el día con el celular, con la red de Internet, chateando con ciber-amigos, viendo programas en la televisión 3D con sistema de cable, consumiendo cigarros, drogas y alcohol; ahora los jóvenes ya no piden permiso para cualquier actividad; si nos va bien, nos avisan a la media noche que están en tal parte, lo importante es traer un buen carro, un Iphone de última generación o un Ipod para descargar música, juegos, enviar messages, grabar videos; es estar a la “onda”, estar “nice,” ser “cool.”

La decisión de hacer o no un buen uso de las TIC queda bajo la responsabilidad del usuario, su accionar puede estar dirigido bajo la influencia de su pensamiento que lo lleve a lo blanco y lo negro.

Desarrollo

Lo blanco de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se refiere a los beneficios y ventajas que éstas tienen en la sociedad; se ha confirmado en este mundo globalizado que las TIC promueven y facilitan el desarrollo económico, político y social de un país. Un ejemplo de ello es que hoy día en la medicina se han realizado operaciones quirúrgicas a distancia, es decir desde Estados Unidos o Francia algún médico especialista ejecuta una operación en tiempo real a través de la tecnología y el paciente se encuentra en el quirófano de un hospital en México; ésta intervención quirúrgica no se podía realizar en nuestro país por no contar con los instrumentos y aparatos de vanguardia en el ramo médico, además solamente en estados Unidos o Francia existe ese médico que ha realizado ese tipo de operaciones y con resultados exitosos. La persona que estaba a punto de morir salvó su vida gracias a las TIC.

En el documento “*discurso del vicepresidente de estados unidos Al Gore*” de 1998, se comenta de beneficios que generan las TIC, los retos de los años noventa en su mayoría se han cumplido; un niño enfermo de una pequeña población rural de Mongolia recibe a través de una videoconferencia imágenes de su radiografía o

ultrasonográfica desde un hospital de Australia, también se envían muestras de sangre para determinar si el paciente tiene algún tipo de anemia; los análisis clínicos estarían llegado inmediatamente al enfermo e iniciaría el tratamiento, todo con el apoyo de las TIC.

Las enfermeras y médicos constantemente hacen uso de la red de internet, no solo para consultar sus dudas, también para actualizarse en relación a los nuevos tratamientos de los pacientes, nuevos medicamentos, técnicas quirúrgicas, todo en beneficio de la salud de las personas de cualquier rincón geográfico del mundo, etc.

En la economía, las personas se han beneficiado con el uso de las TIC; hay pueblos pequeños que se ha arriesgado a implementar las tecnologías digitales; las familias han creado asociaciones u organizaciones económicas en línea y se han vinculado con empresas internacionales de productos de exportación; gracias a los correos electrónicos y las redes sociales (facebook, twitter, youtube, google u otra); las empresas pequeñas se han convertido en organizaciones más grandes, más complejas, más competentes y competitivas. Antes los ingresos de un poblado eran de unos \$300 por mes, en 1998 se incrementó a \$1500, hoy día esta cantidad se quintuplica, un beneficio más es que con el uso de las TIC, se quitan los intermediarios y las ganancias aumentan. Parte de la pobreza ha disminuido y pequeños comerciantes han elevado su nivel de vida y esto se cuenta por millones de personas.

Los agricultores se enteran con anticipación de los desastres naturales como tormentas tropicales, frentes fríos, huracanes, tsunamis entre otros, para poder prever las posibles consecuencias en sus sembradíos y en sus cosechas. Sin el uso de las TIC imaginemos que podría suceder sin tener acceso al programa meteorológico y obtener información para las labores agrícolas, sería el caos en todos los sentidos; una hora de anticipación salvaría muchas vidas.

El comercio electrónico cada día aumenta no solo en lo individual, también en lo colectivo; las personas desde sus hogares compran una infinidad de artículos; las pequeñas, medianas y grandes empresas realizan transacciones comerciales en todo el mundo y sus ganancias son en millones de pesos, de dólares, de euros o de otro tipo de moneda.

En educación, hoy día la nueva perspectiva es ofrecer una educación de calidad llevada a cabo desde el rincón más pobre del mundo hasta la sociedad más burguesa y esto se realiza a través de la modalidad a distancia, es decir, que los estudiantes de cualquier nivel educativo acceden a sus estudios desde su casa sin tener la necesidad de desplazarse hasta lugares lejanos. Por medio de la red de Internet cursan las asignaturas del plan de estudios que ellos eligieron, solamente se necesita una computadora conectada a la red. El alumno en cualquier momento del día puede acceder a realizar sus actividades, si tiene dudas las comenta y su tutor inmediatamente las aclara.

Los profesores se capacitan y se actualizan realizando cursos, talleres, diplomados, conferencias, foros, etc., utilizando las TIC, también consultan acerca de las nuevas estrategias didácticas, métodos de enseñanza, recursos o materiales diversos. Los maestros reciben desde su lugar de trabajo o desde su casa, una conferencia dictada por un experto en una temática específica sin asistir al lugar donde se esté llevando a cabo. Por lo menos en México los nuevos profesores realizan sus exámenes de conocimiento y de otorgamiento de plazas a través de la red de Internet y de alguna plataforma establecida.

En lo político y en específico lo relacionado con las elecciones del 2012, desde la apertura hasta el cierre de las campañas electorales, las redes sociales

tuvieron un papel fundamental pues gracias a este tipo de herramientas se pudo notar el seguimiento respecto a las preferencias por los partidos políticos; las diferentes encuestadoras dieron a conocer los porcentajes de preferencias de los mexicanos; pero lo más importantes fueron las opiniones de las personas respecto a las propuestas de los candidatos, utilizando Facebook y twitter.

Postman (2012), en *las cinco cosas que necesitamos saber sobre el cambio tecnológico*, comenta que la computadora hoy día es indispensable para los investigadores no solo de gran nivel en la física y otras ciencias naturales, diría que para cualquier persona que busca algún tipo de información para satisfacer alguna necesidad. Los que hacen uso de las TIC se les puede llamar ganadores pues están “enchufados” al mundo del conocimiento y la información, es decir, se encuentran conectados al mundo de la red; en la primera década del siglo XXI los cambios tecnológicos son impresionantes, las transformaciones son a gran escala en la economía, la política, la educación, el entretenimiento, la sociedad y la situación geopolítica (Tapscott, 1998; citado en Cebrián, 2000).

En la red de Juan Luis Cebrián (2000), se dice que precisamente la red se está convirtiendo en la creación de la riqueza de las economías de los países del mundo, solamente así se puede tener éxito en el comercio internacional, con una sofisticada infraestructura de la red y con usuarios activos e informados. Ya pasó de moda la economía industrial, el acero, los automóviles, las carreteras, etc., ahora la economía se basa en lo digital a través del silicio, ordenadores y redes.

La generación red o net, tiene una mentalidad nueva, fresca, para la creación de la riqueza; es curiosa, independiente, desafiante, inteligente, capaz de adaptarse a las circunstancias, con una orientación global. Tiene una idea diferente acerca del trabajo, pues en éste se considera aprendizaje y juego. Como se dice en el World Internet Project (WIP) del TEC de Monterrey (2007), la influencia es cada mayor de la red de Internet en los ámbitos social, político, cultural y económico.

La revolución cognitiva se ha dado, el paradigma es el nuevo mundo digital, la priorización radica en la información y en la globalización del conocimiento, el saber es cada día más expansivo en el espacio y en el tiempo. Los jóvenes son más listos, más rápidos y más sociales, están inmersos en una sociedad de la ubicuidad, pertenecen a una nueva generación (Einstein) caracterizada por la información consultada y apropiada las 24 horas del día, los 7 días a la semana. Hace ocho días salió una noticia en donde un joven de Estados Unidos se ganó un premio de 50 mil dólares por realizar más mensajes en su celular en unos cuantos minutos; en la ciudad de México hace algunos días un joven enfermo de sus facultades mentales se perdió y fue encontrado rápidamente gracias a las redes sociales.

Se termina esta parte parafraseando a Octavio Islas (2012), en su artículo *el mundo después de McLuhan*, donde se expresa que Internet, Extranet e Intranet son considerados como el sistema nervioso digital de las organizaciones en el nuevo milenio. El éxito, la riqueza, las necesidades y las comodidades del ser humano para que su vida sea más placentera, se encuentran en lo blanco de las Tecnologías de Información y Comunicación

Ahora viene lo negro de las Tecnologías de la Información y Comunicación, representa los perjuicios, enfermedades y desventajas que éstas ejercen en las personas que hacen uso de las TIC.

Un ejemplo hiperreal es acerca de los videojuegos, los jóvenes se pasan horas y horas en sus habitaciones jugando con el PSP vita, Xbox 360 live o el play station 3; inhibiéndose en un “universo de fantasía” (Wikipedia, 2012), en donde imperan escenas de violencia extrema, sexismo o racismo, empero para los jóvenes

es algo normal, no visualizan el efecto que estos videojuegos pueden tener en su desarrollo emocional afectando las relaciones con los que lo rodean, prueba de ello son los resultados obtenidos en la investigación realizada en España en el 2003 y 2004, en donde los jóvenes encuestados creen que “la violencia de los videojuegos no les afecta en su comportamiento”, “piensan que diferencian lo real de lo que no lo es”, y asumen la violencia de los videojuegos como un elemento festivo.

Los adolescentes que practican constantemente estas actividades lúdicas postmodernas, “en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder” (Diez, 2006), el objetivo es ganarle al programa o a la máquina, aunque pasen horas y horas jugando.

Las TIC someten al niño desde que nace a una sociedad postmoderna donde los adultos le roban su inocencia, su infancia, sus valores, su identidad; como dice Montessori (1968) es el estorbo del adulto, absorbido y fatigado por ocupaciones cada vez más exigentes, no hay tiempo para él, papá y mamá nunca están en casa, todo se hace y de prisa y a la carrera.

El teléfono celular, según Nélica (2006), es otro medio de comunicación que en los últimos años se ha convertido en una adicción posmoderna, hasta los niños de preescolar tienen y usan celular, además tiene que ser de marca, de última generación como el BlackBerry o el iPhone los cuales tienen múltiples funciones con internet integrado; Este aparato ha perdido su esencia que es la necesidad de la comunicación, ahora es el instrumento de entretenimiento para el hiperconsumo de software de juegos, imágenes, sonidos, horóscopos, pornografía, búsqueda de pareja; los jóvenes están más atentos a esperar el mensaje de texto cortado que a atender las clases de sus maestros. Los mensajes de texto junto con el sonido que emite el celular, según Nélica (2006) hacen que los chicos pierdan el 10% de su coeficiente intelectual, haciéndolos cada día menos aptos para la escuela. El día de ayer 15 de agosto de 2012 salió en las noticias internacionales que un joven de Inglaterra, por ir escribiendo en su celular, no se dio cuenta y se metió a una coladera de tres metros de profundidad, ocasionado fractura en sus piernas.

La televisión es otro medio de enajenación por medio del cual los niños y jóvenes se pasan horas frente al televisor mirando canales y programas “atractivos”, donde las imágenes demuestran violencia, sangre, muerte, desesperación, atracos, robos, sexo, etc. Los niños ven caricaturas que ni siquiera pertenecen al contexto donde viven, tales como “South Park” y “la casa de los dibujos” donde las “groserías” son la materia prima, sin darse cuenta que esta situación como dice Aric Sgiman en VelSid (2007), está dañando sus vidas.

El Facebook es un sitio web formado por muchas redes sociales relacionadas con la escuela, universidad, trabajo, región, etc., es una herramienta virtual cuyo propósito es comunicarse a través de imágenes, videos, fotografías, comentarios, etc., cuenta con servicios de: lista de amigos, grupos y páginas, muro, fotos, regalos, aplicaciones y juegos; tiene más de 900 millones de usuarios; lo cierto es que hoy en día se ha convertido en un espacio para “chismosear”, es decir que a través de la red, los jóvenes cuentan o muestran algo que les interesa a sus amigos u otras personas; desde cosas insignificantes hasta cosas comprometedoras; la gente se entera de varios asuntos que en ocasiones no tienen que ver con aspectos significativos.

La red de internet se ha apoderado de la mente de las personas; ahora niños y jóvenes pasan más tiempos en esta red que con sus amigos presenciales, sus novias, padres o maestros; tienen amigos virtuales, que los conocen a través de los mensajes o de sus fotografías pero nunca en presencial; las personas se conocen y

se juntan o se casan por internet, se hacen operaciones quirúrgicas usando esta red y los kilómetros de distancia son muchos, inclusive de país a país; se estudia por medio de ciberespacio con la educación a distancia, el trabajo se consigue por internet; los productos básicos, el desayuno, la comida y cena también por internet; bueno hasta la compañía, los novios, las novias, los placeres y el sexo, todo por internet. Existiendo cada vez menos el diálogo presencial, el calor humano, la convivencia familiar, la plática con los conocidos, etc.

Conclusión

La tecnología se debe comprender que no solo es la computadora y las redes sociales, también es la invención de la rueda, el vidrio y hasta el lenguaje; segundo, la tecnología debe adaptarse al individuo y no el individuo adaptarse a la tecnología, ésta no es el fin, más bien es el usuario quien decide el buen o mal uso. Como dice Postman (2012) existen ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías, beneficia a algunos pero daña a otros. La decisión la tiene cada persona, si quiere ser como el “borracho” que persigue lo nuevo, si quiere ser como el “abstemio” que no tolera lo nuevo, o si quiere ser como el “catador” que toma de lo bueno lo que le funciona. Lo blanco y/o lo negro de las Tecnologías de la Información y Comunicación se encuentra en el pensamiento y conciencia de cada ser humano.

Referencias

- Cebrián, J.L. (2000). Promesas y peligros de la tecnología digital. En *la red*, España, pp.17-47.
- Diez, E. (2006). *Influencia de los videojuegos en los jóvenes*. En III Congreso ONLINE OCS. Recuperado en junio, 29, 2012, de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=180>
- Gore, A. (1998). *Discurso del Vicepresidente de los Estados Unidos*. Recuperado en agosto, 4, 2012, de <http://octavioislas.wordpress.com/>,
- Islas, O. (2012). *El mundo después de McLuhan*. Recuperado en agosto, 14, 2012, de <http://alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/issue/current/showToc>
- Montessori, M. (1968). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Diana
- Nélida, M. (2006). *El espejo intoxicado*, Barcelona: Octaedro
- Postman, N. (2012). *5 cosas que debemos saber acerca del cambio tecnológico*. Recuperado en agosto, 4, 2012, de <http://www.aciprensa.com/reportajes/newtech/postman.htm>
- Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. (2011). *World Internet Project. Estudio 2011 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas*. Recuperado en agosto, 11, 2012, de <http://www.wip.mx>
- VelSid, (2007). La televisión puede desarrollar hasta quince efectos negativos. Recuperado en junio, 29, 2012 de <http://www.bebesymas.com/otros/la-television-puede-desarrollar-hasta-quince-efectos-negativos>
- Wikipedia, (2012). *Videojuegos*. Recuperado en junio, 29, 2012, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Videojuego>

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS; UNA DILACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE LOS REYES, ESTADO DE MÉXICO

PRODUCTION OF TEXTS AND ACADEMIC ARTICLES, A DELAY IN THE TRAINING OF TEACHERS. THE CASE OF THE NORMAL SCHOOL OF KINGS, STATE OF MEXICO

Francisco Nájera Ruiz (1), Roberto Murillo Pantoja (2) y César Ricardo Salinas Esquivel (3)

-
- 1.- 1.- Doctor en Educación y especialista en temas de evaluación del aprendizaje, y producción de textos y artículos académicos; Profesor Investigador de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México (México). francisconajera10@yahoo.com.mx
- 2.- Maestro en Educación y especialista en el uso de las TIC en el ámbito educativo. Profesor de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México (México). rmurillop@hotmail.com
- 3.- Docente en formación; séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Estudiante de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México (México). normalreyesa@gmail.com
-

Resumen

En la Escuela Normal de los Reyes, como institución de Educación Superior, una de las acciones del trabajo académico de los estudiantes es la producción escrita, y una de las funciones de los docentes es la realización de investigaciones con sus respectivos artículos académicos. El presente estudio se enfoca al análisis de escritos académicos de los estudiantes: 10 textos académicos realizados para diferentes asignaturas, y 20 ensayos elaborados para la obtención del título correspondiente. Respecto a los docentes, se analizan 10 investigaciones y 10 artículos, no publicados. Las categorías de análisis se enfocan al ámbito de la escritura formal en el uso de las normas de redacción y la sintaxis; la organización de las ideas en el escrito; y el cumplimiento, al interior de cada apartado del texto, de las convenciones más comunes y actuales para la presentación de artículos académicos. Los hallazgos denotan las características de los escritos. En el ámbito de la redacción y buen uso de la lengua española se identifican constantes errores ortográficos y de estilo. En la organización de las ideas, la estructuración del tema es poco entendible y coherente, los trabajos presentan mínima cohesión, escaso nivel de desarrollo de ideas, y dificultad para presentar en cada párrafo un solo asunto o idea principal. Existen dificultades al redactar los textos, de acuerdo a los requerimientos de las convocatorias para su publicación o asistencia a congresos educativos; los textos y artículos académicos no cumplen con los requerimientos para la difusión del conocimiento generado.

Palabras clave: Producción de textos, producción académica, texto científico, competencia lingüística.

Abstract

In the Normal School of Los Reyes, as an institution of higher learning, one of the academic working actions of the students is the writing production, and one of the functions of the teachers is doing research with the academic articles. The present study focuses on the analysis of academic writings of the students: 10 academic texts done for different subjects, and 20 essays written to get their bachelor's degree. With regards to the teachers, 10 researches and 10 unpublished articles are analyzed. The analysis categories are focused on the formal writing in the use of writing norms and syntax: the organization of the ideas in the writing; the compliance according to the texts, of the most common and up to date agreements for the presentation of

academic articles. The findings show the characteristics of the writings. In the field of the writings and the good use of the Spanish language some constant orthographic and style mistakes appear. In the organizing of the ideas, the structuring of the topic is hardly understood and coherent, the writings show minimum cohesion, low level of development of ideas and difficulty to show in each paragraph one main idea. There are difficulties when writing the texts, according to the requirements of the callings for their publishing or attendance to educational congresses; the texts and academic articles do not comply with the requirements to be distributed.

Key Words: Production of texts, academic production, scientific text, linguistic competence.

Introducción

Desde 1984, la carrera de maestro adquirió el estatus de licenciatura y las escuelas normales se ubicaron en el nivel de las instituciones de Educación Superior. Desde ese momento adoptan algunos rasgos de este nivel educativo; principalmente se supeditan a las tareas de docencia, investigación y difusión, como funciones sustantivas.

En la práctica actual, las escuelas normales tienen escasa presencia en el ámbito educativo de la Educación superior, porque al ser consideradas a nivel universitario, los requerimientos y estándares han tenido que adecuarse en las funciones de cada departamento o coordinación. Un ejemplo se denota en la generación de conocimiento como una competencia de los estudiantes y docentes, a través de la producción de investigaciones en el ámbito educativo y su correspondiente difusión por medio de la producción de textos escritos.

Al incorporarse al nivel superior se espera que los estudiantes y docentes posean adecuados niveles de buena producción de trabajos escritos, redacción de artículos y ponencias para la difusión del conocimiento, a pesar de pertenecer a otra dinámica y tener diferentes condiciones por la función principal de las Escuelas Normales: Formar docentes. Cassany (2006) enuncia un elemento importante para analizar: el leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales; son realizaciones insertadas en una comunidad particular y tiene sentido para esa comunidad. La aportación del autor permite comprender la importancia de reconocer el contexto y la cultura de una institución para conocer y comprender las condiciones reales con las que se cuenta para poder insertarse en la dinámica de un nivel educativo diferente a la historia y tradición que ha tenido la formación de docentes en México.

Sin embargo, en las escuelas normales, los procesos de escritos académicos constituyen un reto para los estudiantes y docentes porque se han acostumbrado a escribir y publicar en boletines internos por no existir mayores requerimientos emanados de las dependencias educativas correspondientes. Day (2005) acota la reflexión acerca de la calidad de los escritos realizados en algunas instituciones educativas; menciona que la mayoría de los informes oficiales y de los documentos de conferencias, boletines de instituciones y otras publicaciones efímeras, no pueden considerarse como publicaciones primarias.

Planteamiento del problema

En general, la producción de textos enfocados a la publicación ha sido escasa en las escuelas formadoras de docentes. En la Escuela Normal de los Reyes, en el Estado de México, ha sido poco el interés por elaborar escritos académicos para ser

enviados a congresos educativos con memoria ISBN, la publicación en revistas con ISSN, y para participar en la inclusión de artículos en libros con ISBN. Aún no se ha avanzado porque prevalece la tradición de la práctica de escritos sin mayores pretensiones que ser un requisito de evaluación o ser parte de un informe interno. Los manuscritos tienen pocas probabilidades de ser aceptados para su publicación por las características de su producción; hasta este momento, los escritos no se han revisado y enviado a convocatorias porque no reúnen los estándares solicitados.

La producción de escritos está en un *impasse* por la complejidad presente en su elaboración. Falta avanzar en la elaboración de artículos académicos porque se enfocan más a las características de un texto académico, el cual se genera dentro de un ámbito académico con la única intención de transmitir y difundir información. Montolío (2002) menciona que por medio del texto se busca aproximar los conocimientos del emisor al receptor, de modo que se acabe estableciendo un equilibrio entre los datos enciclopédicos de uno y de otro; para conseguir este equilibrio, el emisor se ve obligado a seleccionar cuidadosamente la información y a utilizar un estilo claro, objetivo y preciso.

Los estudiantes tienen complicaciones para la elaboración de trabajos académicos, y los docentes se enfrentan a dificultades para producir textos escritos en las modalidades de ensayo, reporte de investigación, ponencia y artículo académico. Las dos perspectivas se complejizan cuando se pretende participar en convocatorias para la publicación de artículos o participación como ponente en congresos educativos, porque ahora no sólo el escribir es un requisito para la asignatura o para un reporte institucional; actualmente es una necesidad imperante para ser parte de la generación de conocimiento y su difusión correspondiente, con estándares muy distintos para la aceptación de las aportaciones.

El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (SEP: 2013) es un parteaguas en la dinámica actual de las escuelas normales porque fueron integradas a una dinámica académica no acostumbrada. El PROMEP se enfoca a la Educación Superior donde están las universidades públicas y las escuelas normales, entre otras. El programa está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Se busca que al impulsar la superación permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño se eleve la calidad de la educación superior. Entre las funciones de los docentes está el realizar de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora y vinculación con instituciones.

Ante la realidad respecto a la producción de textos escritos elaborados por docentes y estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes, las preguntas guía se enfocan a cuestionar: ¿Cómo escriben lo que escriben?, ¿qué características presentan los escritos producidos actualmente por los estudiantes y docentes, respecto a la redacción, organización de las ideas, y la inclusión en los escritos de las convenciones más comunes solicitadas en las convocatorias para congresos educativos y publicación de artículos? y ¿cuáles son las dificultades al redactar y estructurar los textos requeridos como parte del trabajo académico? El objetivo se enfoca al análisis de las características de la producción escrita de los estudiantes y docentes, respecto a la redacción, la organización de las ideas principales, y la pertinencia de cada apartado según los requerimientos de las instituciones u organismos que convocan a la publicación de artículos en revistas o libros, y asistencia como ponente a congresos educativos.

Referentes teóricos

El artículo científico posee un lenguaje con aspectos particulares y es un elemento importante para la difusión del conocimiento; la especificación de su concepto y características son base para comprender su práctica. Al respecto, Manrique (2009) menciona que posee una función representativa o referencial; se emplea de forma oral a través de charlas, clases, diálogo, o escrito por medio de informes, publicaciones científicas, textos de divulgación, textos académicos, artículos académicos, ponencias, tesis de grado. El lenguaje de los artículos científicos se concreta en un discurso científico y éste a su vez en textos que han sido clasificados en grandes grupos: texto científico y el texto de divulgación.

Los textos y artículos académicos son considerados como artículos científicos. Delgado (2007:43) describe el artículo académico como un texto científico porque “es un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas escritas de construcción, que contiene información científica – técnica y tiene la intención de transmitir información especializada”. Padrón (1996) enuncia su concepto de texto académico; se llama texto académico a cualquiera de las producciones escritas realizadas en el marco de las actividades científicas y universitarias, y su intención básica es producir o transmitir conocimiento sistemático. Los textos están destinados a los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, principalmente.

Según Day (2005: 10), el artículo académico “es un tipo especial de documento que contiene ciertas clases determinadas de información en un orden establecido”. Van Dijk (2005) denota el papel de la superestructura, la cual se describe en términos de categorías y de reglas de formación, donde las reglas determinan el orden en que las categorías aparecen. En ámbito de la ciencia, Marín, Rincón & Morales (2003) analizan que una investigación no termina hasta tanto los resultados no sean divulgados a la comunidad científica; las publicaciones, en este sentido, son importantes en el proceso de producción de conocimientos, con una organización coherente y lógica. Para Venegas (2005) es un texto escrito, generalmente publicado en una revista especializada; y tiene como finalidad informar a la comunidad científica los resultados de un trabajo de investigación.

Las aportaciones de los autores permiten delimitar dos ámbitos diferentes: los textos académicos y los artículos académicos. Los textos académicos son todos los escritos realizados por los estudiantes como parte de las tareas y trabajos solicitados en su formación, donde deben escribir sobre tópicos de índole educativo. El artículo académico es un texto donde su intención es la difusión de las principales conclusiones de alguna investigación, elaborado para participar como ponente en diferentes congresos educativos o su publicación en revistas y libros con temática educativa. Los textos académicos generalmente son escritos por los docentes en formación, y los artículos académicos son elaborados por los formadores de docentes porque son inherentes a su función: docencia, investigación, extensión, gestión académica, generación de conocimiento, como parte de la comunidad educativa de la Educación Superior.

El contenido de los textos y los artículos académicos tiene características importantes en el uso del español, la organización de las ideas y el desarrollo del contenido de acuerdo a las convenciones más importantes para la publicación. Al respecto, Campanario (2008) analiza la importancia de la redacción, la sintaxis, la realización, y la revisión de diferentes borradores en cualquier producción escrita; Brookes y Grundy (1991) señalan la importancia de la realización de los borradores

para la escritura, como una visión inacabada de un texto que el autor debe o desea mejorar durante las correcciones, donde surgen nuevas ideas las cuales el autor incorporará.

Respecto a la organización de las ideas, Tolchinsky (2000) analiza que en la exposición de ideas en un escrito, no hay guión para orientar la acción; es el autor quien debe reconstruir la unidad temática con la exposición de razones, argumentos, causas y consecuencias, a fin de que el lector pueda reconstruir el significado textual. Martínez (2001) utiliza un modelo de progresión temática definida en varios tipos: progresión constante, derivada, tema difícil de clasificar, tema denso, sin progresión temática apreciable, y sin producción textual. El concepto de tema denso es importante en la organización de las ideas; Barletta (2001) lo denomina así por la avalancha de información muchas veces dispersa que la caracteriza, lo que genera textos inconexos y difíciles de procesar; en los escritos no se identifican relaciones explícitas entre el tema anterior y el siguiente, sino generan relaciones implícitas entre un tema y otro, muchas veces distintos.

Las convenciones son otro elemento base para comprender la complejidad en la producción de escritos y su difusión en congresos educativos o su publicación; existen diversas convenciones de instituciones educativas y editoriales donde establecen los requisitos para la aceptación de los trabajos escritos.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa especifica las características de las contribuciones para ser enviadas a la dictaminación correspondiente y poder participar en los congresos de investigación. En la convocatoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, enuncia las pautas establecidas de longitud y formato. También, especifica la importancia de que las ponencias contribuyan una aportación del conocimiento del campo educativo; incluyan una formulación clara del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, la metodología empleada, sus principales resultados, precisen los referentes teóricos y empíricos, y las fuentes utilizadas (Comie, 2013).

Otras convocatorias proporcionan mayores datos para la mejor comprensión de los diferentes elementos. En la convocatoria del Primer Congreso Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012) menciona las características del contenido y hace énfasis en la inclusión de la introducción, planteamiento del problema, objetivos, propósito o pregunta de investigación, justificación, revisión de literatura o enfoque teórico. En el método especifica la importancia de enunciar el tipo de estudio, participantes, instrumentos y procedimiento; finaliza con la enunciación de los resultados finales, las conclusiones, recomendaciones y referencias.

Los planes y programas para la formación de docentes incluyen propósitos y cursos específicos dirigidos a la redacción de textos. El Plan de estudios 1997 (SEP, 2002) incluye el curso: Estrategias para el estudio y la comunicación I y II, donde se pretende el fortalecimiento de la competencia de la expresión clara en forma escrita, como componente fundamental del trabajo intelectual que los estudiantes requieren en sus actividades formativas y en su futuro como educadores. El propósito se enfoca a la aplicación de estrategias para la redacción de escritos, reportes y ensayos académicos, con una exposición organizada, precisa, clara y adecuada a diferentes tipos de lectores, mediante la práctica habitual, la revisión y la corrección de los textos elaborados.

El Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012) incluye el curso: Producción de textos académicos. Pretende que el estudiante

ponga en práctica diversas estrategias para la elaboración de textos escritos en diferentes contextos y con distintos propósitos, a través de la producción de textos, donde los estudiantes desarrollen habilidades como: describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo porque es una perspectiva útil para obtener, analizar y contrastar la información respecto a la práctica en la redacción de escritos. La muestra de docentes y estudiantes se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos porque se recurrió a los estudiantes y docentes con los cuales se tiene una presencia directa en la escuela donde se labora.

La muestra se conformó por 10 docentes y 20 estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan en el Estado de México. Se analizaron 10 investigaciones elaboradas por docentes, las cuales son producciones escritas realizadas como parte de sus funciones, y 10 artículos académicos sin publicar en revistas con ISSN o libros con ISBN. Se analizó el contenido de 10 textos académicos elaborados por los estudiantes, como parte de las acciones realizadas en diferentes asignaturas, y 20 escritos denominados: *ensayos*, por ser los documentos elaborados para obtener el título de la Licenciatura en Educación Primaria.

En la descripción de algunas características de los escritos se utilizan categorías predeterminadas como parte de los libros y artículos consultados y analizados; posteriormente surgen otras categorías no contempladas previamente. Las categorías analíticas para el contenido de los diversos escritos se enfocaron a la redacción y buen uso de la lengua española, la organización de las ideas, y la escritura académica y argumentos de los autores enfocados al cumplimiento de cada apartado de las convenciones más comunes y actuales para su presentación en la modalidad de ponencia o publicación. Se realiza un análisis con las características de los diferentes textos respecto a la coherencia, cohesión, adecuación, gramática y estilo.

Análisis de resultados

Los datos obtenidos en el análisis de los escritos realizados por docentes y estudiantes permiten identificar la magnitud del tema a través de sus fortalezas y áreas de oportunidad. Una fortaleza puede encontrarse en el contenido de los planes y programas por avanzar en la construcción de textos a través de cursos específicos, los cuales deben desarrollarse en algunos semestres en la formación de docentes; el interés por el tema a través de su inclusión, permite comprender un mensaje implícito: la escritura y su publicación ya no es una opción, es una necesidad.

Los resultados muestran que los escritos elaborados por estudiantes y docentes presentan dificultades asociadas a problemas generales de la escritura. Una primera categoría identificada se refiere a debilidades respecto a la gramática y vocabulario porque se enfoca a las dificultades comunes al redactar por la poca utilización de las normas de redacción y buen uso de la lengua española; no es lo más trascendente, pero sí repercute para su posible publicación. Day (2005) señala

que una mala redacción puede impedir o retrasar la publicación de un trabajo científico excelente, y a menudo lo hace porque poco utilizan las normas ortográficas y de puntuación. Munguía (2005) ubica la puntuación en los escritos como un aspecto importante para separar ideas, evitar ambigüedades y, para organizar el discurso escrito.

Respecto a la redacción, cuentan con un léxico reducido; el lenguaje es confuso, extraño e ininteligible, con ideas poco claras porque los textos presentan dificultades a nivel gramatical y se dificulta la atención a la sintaxis al no utilizar las reglas para la forma correcta de las oraciones. Se identificaron problemas relacionados con el uso del lenguaje en el ámbito de la concordancia en los distintos niveles, el empleo de las preposiciones y la ortografía. Hay un uso constante de redundancias, gerundios y metáforas; equivocación en los tiempos verbales; uso de la voz pasiva y poca inclusión de la voz activa; manejo indiscriminado de mayúsculas; constante inclusión de las palabras “pues”, “además”, “ya que”, “como dije anteriormente”, y utilizan inadecuadas palabras y expresiones: “está siendo”, “y/o”, “etc., etc.”.

La segunda categoría analizada se refiere a la complejidad para organizar las ideas en un escrito porque contiene debilidades en la lógica. El contenido presenta dificultades en la organización de la información porque la construcción de textos es incoherente, con implícitos, repeticiones y se dificulta identificar su principal propósito. Day (2005) considera que, en muchas ocasiones se olvida utilizar las oraciones enunciativas simples; y Sommers (1982) analiza que los estudiantes perciben poco la redacción y revisión del texto en su conjunto porque se enfocan más a los ámbitos de las palabras y las frases.

Se denota poca coherencia en los textos porque se dificulta organizar las ideas de acuerdo a una exposición organizada, precisa, clara y adecuada. Existen problemas para presentar en cada párrafo un solo asunto o idea principal, elaboran oraciones largas y escasas oraciones cortas, incluyen información irrelevante para el desarrollo del propósito del texto porque se salen del tema en alguna oración o en algún párrafo, con contenidos que no tienen nada que ver con el propósito. Se dificulta escribir el esbozo de las ideas centrales, las perspectivas y categorías posibles desde las cuales pueden conformar su texto, plasmar ideas propias, comentarios y argumentos basados en las lecturas de análisis previo. Se carece de un esquema de organización de las ideas; los temas son demasiado amplios; presentan poca relación de conceptos, párrafos y temas, y los hallazgos retomados de los diversos autores citados se confunden con el autor del escrito.

Identificamos que, los escritos necesitan incluir un sentido completo, unidad y coherencia, como elementos importantes en la semántica. Respecto al sentido completo, el escrito puede ser coherente y tener sentido cuando su contenido incluya información suficiente; tener unidad, cuando posee una lógica en la cantidad de información requerida para el propósito; coherencia, cuando existe la propiedad semántica entre los conceptos en cada oración y los existentes entre cada oración.

La tercera categoría es la determinación de aspectos metodológicos en la redacción de objetivos y formulación de la pregunta de investigación. Se enfoca a las dificultades para atender las convenciones más comunes y actuales para la presentación de trabajos académicos porque desconocen las funciones de cada una de las partes; se relaciona con los aspectos formales que intervienen en la elaboración y presentación de los artículos académicos. Como preámbulo para realizar un artículo, se dificulta el proceso de elaboración de la investigación documental o de campo; se carece de habilidades de organización para

sistematizar, analizar e interpretar elementos conceptuales y para la integración de los aspectos teóricos, hay dificultades para la realización de las conclusiones y utilización adecuada de referencias.

En la mayoría de los escritos es poco evidente la relación entre el título del trabajo, el contenido y el eje temático; el resumen no plantea el contenido del trabajo; existe escasa coherencia de la introducción con el contenido del trabajo porque no describe el problema, estrategia de investigación o construcción, el marco conceptual, la metodología, resultados y conclusiones; el objetivo formulado no se relaciona con el contenido del trabajo y con los resultados presentados. Respecto a la veracidad del cuerpo del trabajo no existe una articulación del problema y las preguntas; la metodología y el cuerpo del trabajo carecen de congruencia; no hay argumento de los datos recolectados más relevantes, ni de los resultados obtenidos; la relación entre el contenido y las referencias es escasa, y en cada uno de los textos se carece de redacción clara.

Los resultados en este apartado permiten comprender las dificultades para escribir un tipo de texto en particular; se denota en el desconocimiento de los mecanismos de evaluación de las diferentes comisiones dictaminadoras de las ponencias recibidas para los congresos educativos y los requisitos para publicar artículos de investigación científica en revistas y libros.

Los tres elementos analizados son aspectos importantes en la estructura de la producción escrita; los resultados del análisis evidencian dificultades en las características de los textos, acerca de su coherencia, cohesión, adecuación, gramática y estilo. En la sintaxis se denotan pocos aspectos pertinentes al sentido y la intención del texto; en la organización de las ideas, los textos presentan poca pertinencia, suficiencia, conocimiento y organización; y respecto a su difusión en congresos educativos y publicación en libros y revistas, se percibe poca práctica de diversas estrategias y habilidades para describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

Conclusiones

La poca producción de textos académicos en la Escuela Normal de los Reyes para su publicación en revistas y libros, y la asistencia de docentes y estudiantes a congresos educativos, da cuenta del nivel de la competencia comunicativa escrita actual. Esta complejidad se presenta porque la producción escrita es una perspectiva procesal y constructiva, con una dinámica de cálculo, dominio de estrategias y técnicas. A la comunidad educativa se le dificulta el proceso de la producción de escritos en los ámbitos del uso de la escritura formal, la organización de las ideas y la esencia del contenido en cada apartado del texto según las convenciones y requerimientos de las convocatorias para congresos y publicaciones.

La elaboración de escritos debe tener como base el uso reflexivo y consciente del español; en los textos se identifican dificultades al redactar de acuerdo a los requerimientos de la escritura formal. Las principales dificultades en la organización de las ideas en un texto se centran en los aspectos referidos a la organización y distribución de la información, como parte de las relaciones entre los diferentes elementos del escrito; se dificulta la inclusión de las ideas en los diversos componentes y estructura de un tema porque hay poca cohesión y coherencia en las oraciones y párrafos. Se perciben dificultades para escribir de acuerdo a los requerimientos de las convocatorias de congresos educativos para su difusión porque se desconoce la estructura de los elementos de un artículo académico y la

incorporación de sus componentes; de esta forma, actualmente existe una dilación porque los escritos carecen de varios elementos de los requerimientos solicitados para la difusión del conocimiento generado.

¿Qué se puede hacer ante los hallazgos identificados para acceder a ser usuarios de la lengua escrita?, y ¿cómo pueden intervenir los docentes para la enseñanza de la lengua escrita? Ellos son partícipes clave para poder avanzar en la habilidad comunicativa escrita de los docentes en formación porque es un componente fundamental del trabajo intelectual que requieren en sus actividades formativas y en su futuro como educadores. Las dificultades requieren una intervención pedagógica para mejorar la producción escrita de los estudiantes; es posible un mejor avance del proceso de la redacción de textos, a través del manejo de técnicas específicas y mejora de las herramientas ofrecidas.

Los docentes también pueden mejorar su competencia comunicativa a través de tomar conciencia de la situación y buscar estrategias pertinentes. Los hallazgos presentados denotan las características de los escritos, y la necesidad de enseñar y aprender a investigar, escribir y a publicar. Por último, sería importante continuar investigaciones para identificar cómo se aprende a escribir, y qué factores intervienen e influyen en la producción de textos académicos. Varias líneas de investigación ya las retoman algunos autores: Argudin (2006) se enfoca a la educación basada en competencias lingüísticas; Mora (2000) enfatiza que la producción escrita da cuenta de la formación del actor; Maqueo (2004) analiza el lenguaje escrito desde el enfoque comunicativo; Chambers (2007) propone el estudio del ambiente de aprendizaje propicio para la producción de textos; y Bourdieu (2007) denota el capital cultural o saberes previos en la producción de textos.

Referencias

- Argudin, Y. (2006). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Barletta, M. (2001). Análisis temático de los textos escolares y su influencia en los procesos de aprendizaje. En: Martínez, María Cristina (comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo veintiuno.
- Brookes, A. & Grundy, P. (1991). *Writing for Study Purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge University Press.
- Campanario, J. (2008). *Cómo escribir y publicar un artículo científico. Cómo estudiar y aumentar su impacto* (en línea). Disponible en: <http://www2.uah.es/jmc/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comie (2013). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Convocatoria. México: Comie.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Segunda Edición. *Publicación Científica*, No. 558. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

- Delgado, A. (2007). *Diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de texto de carácter científico*. Venezuela: Tesis de grado. Universidad del Zulia.
- Manrique, U. (2009). *Estudio del artículo académico como género: El paso del pre-texto a texto*. Quinto Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México: Limusa-Noriega.
- Marín, E.; Rincón, A. & Morales, O. (2003). El manual de publicación APA al alcance de todos. *EDUCERE*; 7(23), 343-352.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen II. Barcelona: Ariel.
- Mora, G. (2000). *La lectura y la escritura como juegos de lenguaje*. Bogotá: PUJCUA.
- Munguía, I. (2005). *Coordenadas para la escritura; manual de consulta*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Padrón, C. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Temas para Seminario. Caracas: USR.
- SEP. (2002). *Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP. (2013). *Programa para el mejoramiento del profesorado*. México: Autor.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Tolchinsky, L. (2000). *Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos*. Actas del XVIII Congreso Nacional de AESLA (42). Barcelona.
- UADY. (2012). *Primer Congreso Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación*. México: Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción*. México: Siglo XXI Editores.
- Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: Una aproximación desde el análisis semántico latente*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Valparaíso: Pontificia Universidad católica de Valparaíso.

LA EDUCACION PERVERTIDA; ANTECEDENTES TEÓRICOS EN TORNO A UNA DOCENCIA QUE SE PERVIERTE

PERVERTED EDUCATION THEORETICAL BACKGROUND AROUND A PERVERTED TEACHING

Víctor Gutiérrez Olivárez

Doctor en Psicología y Educación: Línea, Clínica Psicoanalítica; Investigador del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE (CSIE-SNTE-CNTE), Michoacán (México).
psicomentario@gmail.com

Resumen

El presente estudio es un análisis sobre la perversión en la tarea docente. El propósito es dar a conocer los factores inconscientes que afectan a la docencia y la vuelven inapropiada. Con fundamento de lo anterior, se abordó el estudio desde la perspectiva psicoanalítica con autores emblemáticos como Dolto y Mannoni, principalmente. Este análisis se justifica por poseer relevancia social, ya que la práctica docente está siendo cuestionada por las motivaciones ocultas que pervierten al acto educativo. En el desarrollo del estudio se logra poner de manifiesto a la teoría psicoanalítica y a sus diferentes interpretaciones sobre la palabra perversión y su posible aplicación a la docencia, fenómeno que seguramente afecta todos los días a estudiantes que sufren una educación pervertida. Como conclusión se reconoce el aporte de la teoría psicoanalítica por haber abordado y profundizado en esta temática, asimismo, se exhorta a los maestros para que caminen tras las huellas de los docentes con vocación pero con la advertencia de no seguirlas todas, pues no todas las huellas llevan al ideal educativo.

Palabras clave: Perversión, Docencia, Alumnos, Motivaciones ocultas.

Abstract

The present study is an analysis of the perversion in the teaching task. The purpose is to present the unconscious factors that affect teaching and makes this activity inappropriate. In support of the above, the research addressed the psychoanalytic perspective with emblematic authors such as Dolto and Mannoni, mainly. This analysis is justified because it has social relevance, since teaching practice is being questioned about the hidden motivations that perverts the educational act. Through this study is highlighted the psychoanalytic theory and its different interpretations of the word perversion and its possible application to teaching, surely this anomalous phenomenon affects every day millions of students who have a distorted education. In conclusion it recognizes the contribution of psychoanalytic theory for approaching and deepening about this issue, and also calls for teachers to follow the footsteps of minded teachers but with a warning not to follow them all, because not all tracks lead to ideal education.

Keywords: Perversion, Teaching, Students, hidden motivations.

El presente trabajo de indagación teórica, consiste en destacar la manera como algunos psicoanalistas han tratado el tema de la docencia pervertida. En este

sentido, dos de las pioneras son, sin duda, Maud Mannoni y Françoise Dolto. La primera de ellas nace en 1923, y muere en 1998 en París. Especialista en el campo de la psiquiatría y posteriormente en psicoanálisis. Su preocupación fueron los niños que de algún modo eran rechazados por las instituciones. Por otra parte, Françoise Dolto, nace en 1908 y muere en 1988. Médico de profesión, con especialidad en pediatría, quizá uno de sus mayores méritos fue haber desarrollado el psicoanálisis infantil, no solo en cuanto a los avances teóricos, sino fundamentalmente en el campo clínico.

Desde luego que el tema de la docencia que se pervierte tiene, seguramente, antecedentes remotos en pensadores de épocas pasadas, quienes ya avizoraban que el quehacer del que enseña tiene bastantes aristas y aspectos complejos; no se podría concebir a la docencia sino como el establecimiento de una relación humana, en este caso entre el que enseña y quienes aprenden. Y, como toda relación entre sujetos, la docencia es una situación compleja, abierta, y difícil de abordar, ya que implicaría para todo análisis el reconocimiento de uno mismo a partir de las vivencias singulares.

La docencia pervertida es, de entrada, un título sugestivo y polémico, ¿cómo entender o hacer entender al otro que la docencia puede adquirir el adjetivo de perversa?, ¿no es el trabajo docente considerado como algo puro y sagrado? Recordemos que, por ejemplo, en México los primeros maestros del siglo XX eran considerados como apóstoles de la educación, es decir, la historia de la educación prefigura, desde su origen, a un docente como algo positivo, bueno, incorruptible. ¿Cómo hablar despectivamente de aquel que tiene la noble tarea de enseñar, de educar? Es, aun en la actualidad un sacrilegio, porque se derrumba un ideal construido y sostenido por generaciones enteras. Sin embargo, justamente el discurso pedagógico ha encubierto, muchas veces, la otra cara de la docencia, aquello de lo que no se habla. Como diría Oscar Wilde, lo que está del otro lado del jardín. Justamente el psicoanálisis con autores como Mannoni y Dolto, inician el arduo trabajo de hacer una radiografía a esa docencia que hasta hace poco había sido incuestionada.

En 1965, en Francia, Maud Mannoni publica la obra *La primera entrevista con el psicoanalista*, texto en el que la autora recupera lo acontecido en la primera entrevista que ella tiene con niños y sus padres. Esta primera entrevista es, para ella, paradigmática, ya que los padres exhiben, por así decirlo, sus síntomas a través del hijo. En esta obra Mannoni hace alusión, aunque habría que decirlo, sólo de manera tangencial, al concepto de perversión. La autora incluye un caso que denomina: *Caso XXI Niña perversa* (1965: 73). De hecho es la primera ocasión en que se aborda el concepto de perversión. Ahora bien, la autora hace un calificativo a una niña de perversa. No está del todo claro cuál es la justificación teórica o argumentativa para llamarla de ese modo. Interroguemos el caso: ¿será que el perverso es el sujeto que ante sus hechos y mentiras, conserva una calma y seguridad tal que un delincuente no podría poseer? (Mannoni, 1965: 75). Por la lectura del caso, podríamos aseverar que este es el sentido en que la autora convoca el concepto de perversión.

Es interesante notar una diferencia entre la manera como originalmente Freud señala a la perversión; en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/1978), sostiene que la perversión es una desviación de meta respecto al objeto en los siguientes términos:

Las perversiones no son bestialidades ni degeneraciones en el sentido patético de la palabra. Son desarrollos de gérmenes, contenidos todos ellos

en la disposición sexual indiferenciada del niño, cuya sofocación o cuya vuelta (Wendun) hacia metas más elevadas, asexuales —su sublimación—, están destinadas a proporcionar la fuerza motriz de un buen número de nuestros logros culturales (Freud: 45)

En cambio, en el caso de Mannoni, la “niña perversa” suele mostrar una actitud rebelde ante el desconocimiento y utilización de que es objeto de su madre; la toma como objeto y no como sujeto. Mannoni lo dice con las siguientes palabras:

Emilienne intenta comunicar su propio mensaje a través de empresas sistemáticas de destrucción, debido a que se siente abolida en el plano simbólico, es decir, en el mensaje mismo que ella puede dar. [...] En cierta forma, se le niega toda existencia de sujeto. (Mannoni: 74)

Posteriormente, Mannoni expresa:

Mientras fui exponiendo mis anotaciones, señalé el problema de las dificultades escolares, el de las dificultades de carácter (que van desde los trastornos de la conducta hasta la conducta asocial y la delincuencia). Me referí apenas al problema de la perversión, de la fobia, abordé casos de reacciones somáticas y el problema de la psicosis (1965: 93)

En la anterior cita Mannoni reconoce que el asunto de la perversión no es tema de interés, por lo menos en esta obra: La primera entrevista con el psicoanalista (1965).

Más adelante, la autora vuelve nuevamente a usar el concepto perversión. Veamos la cita textual:

La multiplicación de casas ‘médicas’ para inadaptados escolares, constituye en sí un problema de esta época. La solicitud maternal de la que estos niños son objeto crea, en algunos casos, una perversión de la conducta. Al escapar a la ley escolar, intentan también, en su relación con el Otro, negar toda forma de obligación o de deber. Estos ‘casos especiales’ constituyen una categoría de privilegiados quienes todo se les debe. El futuro nos dirá qué reserva esta nueva forma de educación. (1990: 133-134)

Las casas médicas se refieren seguramente al equivalente en México de las instancias de atención a niños denominados como de educación especial (C.A.M., C.P.P., USAER, Aulas de Apoyo, entre otras). En este último caso se puede apreciar cómo Mannoni utiliza el concepto perversión para designar una conducta no propia de una madre, quien está decidida a “proteger” a su hijo para que evada el encuentro con la escuela y, por ende, con la Ley. Para ello, hace lo posible para que su hijo sea considerado como deficiente, y de esta manera sea canalizado a una casa médica. Así, la madre hará que su hijo escape de las formas y rituales pedagógicos. Es evidente que a quien se quiere proteger no es al niño, sino a la misma madre de sus propias angustias, miedos y fobias escolares. Esta situación se deja entrever a través de los síntomas que presenta el niño; pero, como lo sostiene Mannoni, el niño es el síntoma de los padres, en este caso de la madre.

Por su parte, Françoise Dolto, quien no solo fue mentora de Mannoni, sino una gran amiga, decide escribir el prefacio para esta obra, el cual es realmente un breve tratado de psicoanálisis infantil. En este prefacio, Dolto señala lo siguiente:

Este libro, en efecto, permite comprender, cómo la ausencia crónica de posibilidades de intercambio verdadero en el transcurso de la vida de un ser humano es tan perturbadora como los traumatismos específicos, si no más. Podríamos decir que la intuición normal de muchos seres se ve trastocada por identificaciones caóticas, contradictorias y plenas de imágenes perturbadas. Esta distorsión o desviación de su intuición natural por modelos no referidos

en forma adecuada tanto a la ley natural como a la ley dictada, da lugar a relaciones simbólicas alteradas. Los adultos gravemente neuróticos, considerados como maestros y como ejemplos, son quienes aportan confusión, o una organización enferma o perversa, a la estructura del niño en crecimiento. (1965: 18)

En la cita que nos precedió, Dolto identifica una tesis central de Mannoni: ¿Por qué pone en el escenario a los maestros? ¿El maestro está libre o absuelto de su propio inconsciente, de sus fantasías, neurosis, transferencias? ¿Cuál es el impacto que tiene para el niño, la presencia de los modelos a seguir, bien sean los padres o los maestros? La clave estriba en desentrañar el sentido que Dolto otorga al concepto “organización perversa”.

Más adelante, Dolto recupera el concepto de perversión de la manera siguiente:

¿Cuáles son entonces las condiciones necesarias y suficientes que deben estar presentes en el medio de un niño para que los conflictos inherentes al desarrollo de todo ser humano puedan resolverse en forma sana, es decir creadora, para que surja una persona activa y responsable en el momento decisivo del Edipo y de su resolución en la reestructuración de los afectos, de las identificaciones y de los deseos incestuosos, para que la angustia de castración ligada al complejo de Edipo conduzca al abandono de las fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares y permita que el sujeto se exprese en la vida social mixta y la vida cultural simbólica, aceptando sus leyes? (1965: 19).

Dolto habla de fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares, que son, en un momento dado, heredadas de los padres y antepasados por el niño, y asumidas posteriormente como propias. Las fantasías arcaicas, ¿son los sedimentos que quedan de los antepasados? Su carácter arcaico, ¿estriba en que están atrapados en el deseo pulsional más primitivo, sin que exista un dique cultural que lo impida? Y las fantasías perversas, ¿son aquellas que se desvían de la norma o de aquello considerado culturalmente aceptable y valiosos? ¿Podrían, o estarían en condiciones los maestros de constituirse en diques culturales que canalicen subliminalmente los sedimentos arcaicos inconscientes de los alumnos?

Dolto señala que:

El desprendimiento libidinal de la dependencia de los adultos, que estimula la atracción de los niños hacia la sociedad, está trabado porque los maestros son confundidos con los padres. Agradar, no desagradar, tener éxito por ellos y no para sí mismos, no tener motivación personal, todo ello –lo sepan o no– es inculcado perversamente a los niños antes y durante la adolescencia. (1965: 38).

Parece ser que existe una especie de pesimismo en Dolto, ya que el desprendimiento libidinal necesario para el crecimiento y desarrollo óptimo de todo niño está impedido o trabado porque finalmente la escuela, específicamente los maestros, son confundidos por los niños con sus propios padres. Las proyecciones del niño hacia sus maestros, ¿obstaculizan el proceso educativo? Entonces, ¿cómo destrabar esta situación?, ¿estamos ante un imposible?, ¿quizá el vínculo educativo esté dañado de antemano, por las relaciones establecidas anteriormente con los padres del niño?

Dolto habla de un medio perverso en los siguientes términos:

El interés, por una disciplina cultural, compartido con padres y maestros, y el entusiasmo en común por las letras, la matemática, las ciencias, no caben en horarios dementes; lo que sí cabe es el conformismo psitácico eficiente, medio

perverso de promoción social que se propone como modelos a todos. (1965: 39)

¿El medio perverso en la inercia de los sistemas escolares? ¿Se trata de una crítica de Dolto al eficientísimo que caracteriza los sistemas educativos actuales? Los grupos numerosos, el cumplimiento de programas, cumplir con los aspectos administrativos y demás aspectos ¿imposibilitan al docente para mirar al estudiante como sujeto con deseos y no como objeto?

En 1973, Maud Mannoni escribe *La educación imposible* (1990), texto en el cual se inicia con un análisis minucioso en torno a lo que la autora denomina como una educación pervertida. Es decir, califica a las formas concretas que se desarrollan en la escuela. A la institución escolar acuden adultos y niños o jóvenes, quienes llegan con una carga subjetiva conformada en el ámbito familiar. Esta tesis es básica en el análisis que hace Mannoni. Al respecto establece que:

El niño no soporta el conflicto amor-odio, lo encuentra en los padres que le piden amor por deber. Presos en el drama de su propia historia, los adultos están igualmente presos en las paradojas del universo en que viven. (1990: 21)

Para ilustrar lo que Mannoni denomina como educación pervertida, toma el caso de la familia de Daniel Paul Schreber. Se analiza cómo una educación rígida, disciplinaria, totalitaria y autoritaria, por parte de la figura paterna, puede llevar a un niño a consecuencias catastróficas, como llegar a la psicosis o al suicidio. Mannoni se pregunta: ¿Por qué accidente el hijo de un padre tan excepcional pudo convertirse en psicótico? Cabe destacar que mientras uno de sus hijos se psicotiza, el otro va a suicidarse a los treinta y ocho años de edad.

Lacan (1988), por otra parte, se pregunta al respecto: ¿En qué momento se produjo eso que actuó como un defecto en la función formadora del padre. Podríamos establecer una pregunta: ¿A todo padre excepcional le corresponde necesariamente un hijo psicótico? Al respecto, Mannoni adelanta una posible respuesta o hipótesis: “He demostrado como el niño, por su síntoma, llegaba a liberarse del padre, viviendo con la madre una situación eminentemente dual, situación que corría el peligro de tener efectos psicotizantes”. (1990: 24) El niño está atrapado tanto en la figura materna como en la paterna. En muchas ocasiones –dice Mannoni- los adolescentes denominados como psicóticos tienen en realidad a un padre psicótico, que enmascara con su profesión o éxito en su vida su verdadera condición de psicóticos. Los hijos, por decirlo de un modo, heredan la parte oscura o siniestra de los deseos parentales. ¿Cómo podría el niño o adolescente deshacerse de una carga psíquica heredada de los padres? Como lo establece Mannoni: “[...] una ‘enfermedad mental’ no pertenece al sujeto. Existe un espacio psicótico en el que el sujeto entra y se pierde (y en el que un padre, para protegerse de su propia locura, señalará eventualmente a su hijo como ‘loco’).” (1990: 31).

El caso Schreber es ya un clásico en la comprensión en torno al papel omnipotente, omnisciente y autoritario del padre. Mannoni señala tres de sus principios pedagógicos, que además eran considerados como científicos, y que en su época (siglo XIX) eran una especie de catecismo o guía de la educación infantil. Estos son:

1. El niño es malo por naturaleza.
2. El niño debe aprender precozmente el arte de la renuncia.
3. El adulto debe adquirir un dominio no sólo sobre las tendencias del niño, sino también sobre su cuerpo.

Si analizamos un poco los principios antes señalados, podemos darnos cuenta cómo se anula prácticamente el ser del otro, atrapado en las enormes redes parentales. Al respecto, Mannoni señala la siguiente tesis.

Puede decirse, sin demasiado temor a equivocarse, que Daniel Paul Schreber fue sometido a una perversión de la exigencia de amor en su relación con el padre. Era amado a costa de no ser; o mejor dicho, a costa de dejar que su deseo fuera completamente gobernado por su padre (1990: 28).

La perversión, que aquí aparece por vez primera, tiene una connotación en el sentido de exigir de parte del padre ser amado por el hijo con el alto precio de desaparecer como sujeto, de ser nada.

¿No es el espacio escolar también un espacio donde los docentes exigen ser amados por sus estudiantes a costa de anular la palabra y el deseo? ¿Los rituales escolares serán los medios con los cuales el maestro enmascara sus propios deseos de apoderamiento, de revancha, de amor, y de odio? Mannoni contesta a este cuestionamiento de la manera siguiente: “Este problema de la perversión de la exigencia de amor, con su cara idealizada de ‘misión civilizadora’, puede surgir también en una relación del maestro con el alumno” (1990: 28).

Para finalizar el análisis del caso Schreber, Mannoni toma una frase de Cooper quien se pregunta: “¿qué es la educación? – Contestando--, es ante todo una empresa de destrucción” (1990: 31).

Para ilustrar mejor sus tesis y afirmaciones, Mannoni retoma párrafos de las cartas que Kafka escribe a su padre. En ellas, Kafka reclama al padre la educación de que fue objeto por parte de aquél. Mannoni afirma al respecto que:

Se expresa aquí una queja (que se encuentra en muchas situaciones familiares conflictivas): bajo la máscara del liberalismo, ‘el estímulo’ paterno disimula una autoridad basado en la violencia. El padre espera que su hijo realice lo que se ha previsto para él. La libertad del hijo es ilusoria: no tiene otra salida que adaptarse al mundo paterno. Cuando fracasan los métodos liberales de manipulación, el padre acude a la fuerza física. (1990: 32)

El planteamiento de Mannoni es en el sentido de que la educación autoritaria puede tener dos expresiones: una liberal y la otra coercitiva. El niño está atrapado entre la seducción de una educación aparentemente abierta, democrática, y entre el castigo, de una educación impositiva que responde a la demanda de otro, llámese escuela, familia o padres. Al respecto Mannoni señala que:

En las quejas de Kafka se perfila la rebelión contra el miedo como motor de la educación. La autoridad paterna encubre un sistema de manipulación cuyo efecto es suprimir en el niño toda posibilidad de oposición: una hostilidad mezclada con el deseo de agrandar al padre lo bloquea desde entonces en una retracción de la palabra, en forma de mutismo o tartamudeo (1990: 33).

Haciendo un paralelismo, ¿es posible hacer una analogía de un padre con el hijo, a lo que ocurre entre un docente y su educando?

Desde el punto de vista psicoanalítico existen tres figuras en torno al padre: padre real, padre imaginario y padre simbólico. En los casos de Schreber y Kafka, Mannoni indica:

La rivalidad con el padre que aparece siempre en uno u otro momento de la historia del niño, es generalmente una rivalidad con un padre imaginario, muy diferente del padre real: con este padre imaginario es con el que se entabla toda la dialéctica de agresividad y de identificación (1990: 34).

Lo que está de fondo es el carácter mítico –como dice Mannoni- de una pedagogía que hace tanto del maestro como de los padres depositarios del saber,

mientras que el alumno o hijo son finalmente ignorantes a los que hay que salvar de su incultura. Esto favorecerá el odio hacia el maestro y padre que inconscientemente actúan como opresores. Mannoni recupera dos conceptos estelares del psicoanálisis: transferencia y deseo. En el primero, se trata de dos posiciones en las que se coloca el docente, por un lado permite en exceso el intercambio de afectos, mientras que por el otro, se resguarda, se resiste al intercambio de afectos, para no exhibir su falta. En cuanto al deseo, Mannoni formula que:

La pedagogía funciona como drama y recuerda algunas situaciones familiares que pueden encontrarse, por ejemplo en los casos de anorexia. (Cuando la madre espera demasiado de su hijo, éste rehúsa; para que no destruyan su deseo abandona su cuerpo.) En la enseñanza, el deseo de saber del alumno choca contra el deseo del maestro... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno (1990: 35).

Como se ha podido constatar, la educación pervertida puede adoptar múltiples facetas; negarse al intercambio afectivo con los educandos, instalarse en una posición de omnipotencia, negar la existencia del otro como sujeto, nulificar el deseo del educando, someterlo a tareas absurdas que se alejan de la metas o propósitos netamente educativos, y otras formas más.

Mannoni va a dedicar, en esta obra, un espacio que ella denomina la institución familiar, donde hace una severa crítica a la educación que los hijos reciben por parte de sus padres. En este sentido, Mannoni sostiene que:

En la institución familiar (así como en la institución escolar, hospitalaria, etc.) la coerción está en el fondo de toda educación, ya sea liberal o autoritaria: como hemos visto, la violencia se encuentra siempre presente, enmascarada (bajo la forma de una manipulación moral) o abierta (1990: 38).

El problema fundamental estriba en que el deseo de los padres trata de reactivarse a través de sus hijos. De manera inconsciente, los padres dejan a sus hijos una tarea complicada: rehacer su historia, el objeto del deseo de los hijos es hurtado o sustituido por el sueño paterno o materno. Mannoni hace una pregunta por demás interesante: “¿Son las madres responsables de la estupidez de sus hijos?” (1990: 41). La familia siempre ha estado en una situación de centro de la crítica, pero a pesar de todo, se mantiene fuerte. Es interesante profundizar aún más en cuanto a las funciones que tienen (o debieran tener) tanto el padre como la madre. Es por demás evidente que cada uno tiene funciones diferentes.

Las aseveraciones de Mannoni fueron hechas en 1973, quizá cabría preguntarse si éstas son aún válidas en este tiempo presente. La modernidad y la posmodernidad han generado nuevas formas y tipos de concebir a la institución familiar, por ejemplo, la conyugal, la monoparental, la homoparental y, la compuesta. Así mismo, han aparecido nuevas formas de educación formal; la escuela tradicional en la que el maestro enseña a sus alumnos ha devenido, con el tiempo, en formas más complejas de educación, por ejemplo, los cursos que se ofrecen mediante Internet, donde la interacción entre maestro y discípulo adquiere formas totalmente virtuales (realidad virtual).

A lo largo de la historia de la educación, es notoria la aparición de diversas propuestas pedagógicas; quizá la pregunta básica y original sea ¿para qué educar? A partir de la respuesta que se dé, así se operará una propuesta concreta en la educación formal. Estas propuestas pedagógicas están en función de una sociedad determinada, la educación responde a las necesidades políticas, culturales e ideológicas del momento y lugar histórico determinado. Mannoni establece al respecto que:

La situación analítica es asocial; la pedagogía está obligada a definirse en relación a una sociedad dada: toda pedagogía depende de una elección ideológica o política. Tanto en la República de Platón como en el Emilio de Rousseau, que constituyen dos utopías, se encuentra la dimensión que se puede calificar de ética (1990: 45).

Es decir, toda propuesta educativa estará en función de la idealización de una sociedad.

Para Rousseau la educación debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo del niño; los contenidos y objetivos de la educación deben trazarse a partir de los intereses y motivaciones del alumno acorde a su etapa de desarrollo. Esta postura, se sostiene, conducirá a que el alumno sienta realmente interés por el proceso educativo al no ser ajeno a su situación. Con el Emilio, ó de la educación, Rousseau (2002) construye tres postulados que deben guiar a la acción educativa:

1. Considerar los intereses y capacidades del niño.
2. Estimular en el niño el deseo de aprender.
3. Analizar qué y cuándo debe enseñarse en función de su etapa de desarrollo.

Lo interesante es destacar lo que existe detrás de ese interés rousseuniano por una pedagogía sustentada en el interés y deseo del niño. Mannoni va más allá de lo explícito no sólo de la propuesta de Rousseau, sino de la del Dr. Schreber; Mannoni explora el deseo que está detrás de toda propuesta de un educador determinado. ¿Qué es lo que se quiere cubrir con una propuesta educativa? ¿Qué deseos o fantasmática subyacen detrás de cada sujeto educador?

La respuesta de Mannoni, con respecto a Rousseau y Schreber es por demás genial. Veamos: para el caso de Rousseau, Mannoni asienta que:

[...] la obra de Rousseau no es, propiamente hablando, política; es obra de un filósofo que piensa en la educación, que piensa en ella desde el lugar de la madre que no tuvo. Se puede decir que realizó –en él mismo- la imagen de la madre idealizada al escribir un tratado de educación (1990: 46)

Al referirse, por el contrario, al Dr. Schreber, argumenta que:

Un siglo más tarde, el Dr. D. G. M. Schreber vuelve a tomar el tema de la educación proponiendo como postulado que la naturaleza es mala: ‘sin madre no hay hijo’ decía Rousseau; ‘que se eclipse la madre, lo importante es la voz del padre’ responde el Dr. D. G. M. Schreber. A través de la imagen agrandada de la infancia, uno y otro se identifican con su obra y rehacen su propia infancia fracasada o perdida. (1990: 46).

Más claros no podrían ser los planteamientos críticos de Mannoni; el inconsciente del educador se expresa en formato de propuestas pedagógicas que se dicen científicas y justas. Dice Mannoni: “Sabemos que alrededor de la idea de perfección se elabora a menudo un monumento teórico que esconde, bajo las apariencias de ciencia, una conducta que puede calificarse de delirante” (1990: 47). Pero aún hay una hipótesis más importante: al mistificar la propuesta de Rousseau en recetas pedagógicas, se enmascara el odio a la infancia que es la base de toda conducta pedagógica. Expone Mannoni: “Se nos ha fabricado un niño mítico para perdonar nuestros crímenes, se ha creado la noción de regresión (el paraíso de la infancia), la noción de madurez (útil para la administración)” (1990: 47). ¿Qué sería del profesor si no se impidiese aprender al alumno? escribe Mannoni sugestivamente.

Tal vez no se trate de plantear una educación donde aparezca una segregación de clases de edad; los intereses de los niños en contraposición a los de los adultos, sino que sea un trabajo conjunto, como lo ilustra la experiencia y

propuesta de educadores como Freinet y Neill. La experiencia de Freinet significó, y quizá lo sigue siendo, una posibilidad del reencuentro del niño con su mundo cultural y social. No se trata de pensar en los intereses del niño en contraposición a los del adulto o maestro, sino en un sentido nuevo de la educación formal e informal. Las técnicas Freinet son solo instrumentos y no fines en sí mismos, para que los sujetos de la educación (maestro y estudiantes) lean, en el sentido de Freire, con nuevas miradas lo que acontece en su alrededor.

El trabajo de A. S. Neill se destacó no por sus innovaciones educativas en términos de nuevas técnicas, sino por otorgar la palabra a los niños. Con todo el cuestionamiento que se le ha hecho a Neill, su escuela Summerhill significó una posibilidad de repensar la educación de los niños y de los que ahí trabajaban. Mannoni insiste en destacar la experiencia en Barbiana, de la cual habría que profundizar en otro momento.

Para finalizar parcialmente nuestro análisis debemos agradecer al discurso psicoanalítico que se haya dado una lectura puntual a lo que envolvía a la educación que ha permeado la obra pedagógica de tantos pensadores hasta nuestros días, el haber enfatizado lo que acontece en el inconsciente del que educa y el que es educado. En el caso de la docencia que se pervierte, se ha podido demostrar que ésta adquiere formas diferenciadas en el aula, que el psicoanálisis, con la agudeza teórica que tiene, puede develar de manera amplia.

Hay un horizonte que se alza ante nosotros con un sinnúmero de preguntas y un caminar que es obligatorio. Sigamos las huellas dejadas por los maestros, pero debemos tener cuidado porque algunas de ellas evidentemente es una marca pero no dibuja la firmeza de los pasos, sino traspies o brincos exaltados o dubitativos. Seguir huellas no es poner el pié en los mismos pasos, sino acompañar a las mismas diferenciándose del otro. Un camino no es una línea plana, llana, con un solo sentido, sino un lugar trazado por el deseo de abrir nuevos caminos y espacios donde el sujeto se atreva a pensar su destino.

Referencias

- Dolto, F. (1965). Prefacio. En M. Mannoni, *La primera entrevista con el psicoanalista* (págs. 9-40). Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1905/1978). *Tres ensayo de teoría sexual*. En Fragmentos de análisis de un caso de histeria (Dora) y otras obras (1901-1905). T. VII (págs. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911-1910/1986). Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente. En *Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber)*. Trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras (1911-1913). T. XII (págs. 1-76). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario 3 (1955-1956)*. Las psicosis. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, M. (1965). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona: Gedisa.
- Mannoni, M. (1990). *La educación imposible*. México: SXXI.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Schatzman, M. (2008). *El asesinato del alma*. Madrid: SXXI.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos que no sigan este estilo de publicación serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.