

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, SUSTENTADO EN DIVERSAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

Clara Martha González García¹. Rafael Alejandro Flores González².

¹Docente-investigador. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco Correo: claramar2000@yahoo.com.mx. ²Egresado de la licenciatura en Administración. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo: rafaflogo@hotmail.com

RESUMEN.

La práctica que a continuación se describe se realizó con el grupo que se atendió durante el segundo semestre de 2017, implementando lo que Bixio (2006) sugiere relacionado con el uso de las estrategias didácticas (intervención pedagógica). En la psicología cognitiva se identifican tres tipos genéricos de enfoques de aprendizaje: 1) enfoque superficial; 2) enfoque en profundidad y 3) enfoque estratégico, cada uno de éstos requiere de un conjunto de acciones que retoman desde el repaso hasta la reestructuración del material de aprendizaje. Los factores que inciden en el aprendizaje significativo están relacionados con las estrategias didácticas implementadas por el docente y los elementos que conforman los componentes de una estrategia de aprendizaje, las cuales involucran identificar las relaciones presentes entre los <materiales de aprendizaje> y los <procesos psicológicos> a través de los cuales son procesados por la persona. Esto se traduce como que el éxito o fracaso del logro de aprendizaje es totalmente dependiente de la estrategia implementada, ya que las acciones que lleve a cabo el alumno con dicho material para recordarlo, reproducirlo y aplicarlo serán los <mediadores> que apoyarán el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese caso. Así, con los alumnos mencionados se implementaron diversas estrategias didácticas (lecturas, debates, resolución de cuestionarios y práctica en campo), logrando que asimilaran los contenidos y los aplicaran en el diseño de propuestas para solucionar las necesidades prioritarias detectadas en una institución educativa, obteniendo los aprendizajes planteados para este curso. Palabras clave: estrategias didácticas e intervención pedagógica.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo de enfoque documental forma parte de una práctica realizada con un grupo de alumnos de educación superior durante el segundo semestre de 2017, habiendo implementado una intervención pedagógica. Considerada ésta como el trabajo intencionado que se desarrolla con una actividad educativa o estrategia de intervención realizada con y por el educando para lograr los objetivos educativos que sustentan el conocimiento, la educación y el funcionamiento del sistema educativo. La intención de la intervención se justifica con la obtención de la conducta esperada, reconociendo a una conducta intencional como el conjunto de acciones involucradas para la consecución de un objetivo planeado. Considerando una estrategia de intervención al “conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y sociocultural con el propósito de producir determinados cambios” (Bixio, 2006, p. 43).

RESULTADOS.

Desde un enfoque epistemológico-constructivista, entendemos al aprendizaje como “la transformación o reorganización de esquemas y teorías previos, en tanto implican la reconstrucción de un objeto de conocimiento intuitivo en un objeto de conocimiento científico, entendiéndolo por objeto de conocimiento tanto a un concepto como a una teoría o disciplina científica” (Bixio, 2006, p. 84) y también los procedimientos, las habilidades y destrezas que esas disciplinas o teorías implican como realizar una entrevista, construir un plano, diseñar un plan de tareas, etc. Bixio (2006) considera que para alcanzar el objetivo de <aprender a aprender> se requiere de estrategias de enseñanza que coadyuven en la obtención de <procesos metacognitivos>, para lo cual se precisa que dichas estrategias de enseñanza incidan específicamente en los procedimientos mediante los cuales estos aprendizajes se construyen. La **metacognición** es un “proceso relacionado con el conocimiento que el sujeto puede alcanzar de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos ejercen; así ...como consecuencia de esto, el sujeto podrá entonces autocontrolar sus propios

procesos de aprendizaje y conocimiento” (Bixio, 2006, p. 85). El trabajo del docente es esencial en el apoyo que se requiere para identificar las condiciones básicas necesarias que han de contemplar las estrategias didácticas, para que se logre una relación y articulación de las circunstancias fundamentales, mínimas y precisas que deberán reunir los aprendizajes para identificarlos como <significativos y autónomos>. Sin embargo, es necesario considerar que en dicho proceso están implícitos otros mecanismos que circunscriben y determinan la metacognición, como es el concepto de toma de conciencia, al respecto Piaget (1974, p. 263) la considera como la “<conceptualización de la propia acción>; en oposición ...a lo que él mismo llama <toma de conocimiento>; ...plantea que la toma de conciencia se orienta hacia los mecanismos centrales de la acción del sujeto mientras que la toma de conocimientos del objeto se orienta hacia sus propiedades intrínsecas”. Así, se explican los dos aspectos relacionados con la metacognición, los procesos psicológicos implementados en la adquisición del conocimiento y el vinculado con la información que el individuo cimienta de los <objetos de conocimiento>. Entonces, para que podamos hablar de <toma de conciencia> se requiere que sujeto y objeto se diferencien y a la vez se lleve a cabo la función semiótica (ver marco conceptual), “ya que se trata de la interiorización de acciones materiales en representaciones semiotizadas” (Bixio, 2006, p. 85). El dispositivo a partir del cual se produce la toma de conciencia está “ligado a las regulaciones automáticas cuando al no ser éstas suficientes, se hace necesario buscar medios nuevos para una regulación más activa, fuente de elecciones deliberadas lo que supone la conciencia; así, ...la toma de conciencia procede de la periferia al centro, si se definen estos términos en función del recorrido de un comportamiento dado; ...más precisamente no definiremos la periferia ni por el sujeto ni por el objeto, sino por la reacción más inmediata del sujeto frente al objeto; ...diremos entonces que la toma de conciencia, partiendo de la periferia (objetivos y resultados), se orienta hacia las regiones centrales de la acción cuando trata de alcanzar el mecanismo interno de ésta: reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o de su modificación” (Piaget, 1974, p. 256).

Desde el enfoque de Piaget (1974), la toma de conciencia se debe entender como una <verdadera conceptualización>, como un camino que lo lleva de una <asimilación práctica> a una <asimilación por conceptos>, que se aplica cuando los objetos son asimilados a un <sistema de clases> o a un <sistema de relaciones>, entonces lo importante no es la autenticidad de la respuesta del sujeto, sino la insistencia en realizar la acción que coadyuvará en la toma de conciencia de la acción, en función de los cambios en su nivel de conceptualización, que no se sustentan en la <representación de las acciones> (condición necesaria), ya que éstas son estáticas a diferencia de que la conceptualización involucra <coordinaciones inferenciales>. Entonces se puede decir que la conciencia es una “reconstrucción compleja, que acepta omisiones y deformaciones, entendiendo que lo que se hace consciente ya había sido construido en el plano de la acción” (Bixio, 2006, p. 85). El desarrollo de la toma de conciencia se fundamenta en la teoría de la equilibración, así partiendo de circunstancias de desequilibrio, las nociones se construyen por medio de los procesos de reequilibración, las condiciones “perturbadoras buscan ser compensadas, ya sea anulándolas o integrándolas dentro del sistema” (Bixio, 2006, p. 86). En los procesos de conocimiento hay “conciencia de los resultados e inconciencia de los mecanismos intervinientes; ...la toma de conciencia además de ser una interiorización de las acciones (su representación), es una construcción; ...es decir, las coordinaciones intrínsecas de las acciones sólo pueden hacerse conscientes a condición de ser reformuladas en un nuevo nivel” (Castorina y Kleppe, 1980, p. 123). Piaget (1974, p. 124) menciona un dispositivo que incide en la reconstrucción de las tareas en un nuevo nivel, éste es la <abstracción reflexionante> que trata de obtener de un conjunto de acciones u operaciones de un nivel inferior, determinadas características como “reunir u ordenar, que no son una propiedad de los objetos como tales, sino que son caracteres estructurales de las acciones que se ejercen sobre éstos; ...diferenciándola de la <abstracción empírica>, dado que ésta última extrae y generaliza los caracteres comunes de una clase de objetos”. La <abstracción reflexionante> se vincula específicamente con la toma de conciencia, mientras que la <abstracción empírica> se relaciona con la toma de conocimiento. Así, su importancia radica en que nos apoyan para reconocer la importancia de la metacognición y su impacto o incidencia en los procesos de aprendizaje autónomo y al mismo tiempo nos permiten la diferenciación entre los “procesos de construcción del conocimiento y las acciones metacognitivas que el sujeto realiza y sus efectos sobre la propia

conducta de quien reconoce, de manera tal de adecuar las estrategias didácticas hacia dichos procesos, orientando la enseñanza de acuerdo a criterios de ayuda pedagógica que se inscriban en procesos metacognitivos” (Bixio, 2006, p. 86). Otro objetivo se plantea como <enseñar a aprender>, esto es, apoyar para tomar conciencia de los propios aprendizajes, se deberá guiar para lograr el aprendizaje autónomo, lo que nos proveerá para identificar sustentos que nos apoyen para identificar “estrategias didácticas que orienten al sujeto en la construcción de conceptos desde una perspectiva cada vez más autónoma y reflexiva” (Bixio, 2006, p. 86).

Piaget (citado en Castorina y Kleppe, 1980) menciona que el desafío radica en la habilidad del docente para identificar los elementos psicológicos comprometidos con la elaboración del conocimiento (en donde se llevan a cabo procesos y subprocesos de aprendizaje) y así orientar las <construcciones cognoscitivas> de sus alumnos. Aebli (1988, p. 160) indica que cada “disciplina tiene su estructura de pensamiento, de solución de problemas y de aprendizaje específicas; por lo cual...los alumnos deben tomar conciencia de las formas de pensamiento y aprendizaje de las disciplinas particulares”. Se puede concluir que “la significación necesita estar apoyada en dos aspectos: en el conocimiento que se presenta para ser construido y en los procedimientos que se proponen para que dicha construcción se realice” (Bixio, 2006, p. 87). Al respecto de la metacognición, ésta se entiende como “la capacidad del sujeto de acceder a sus propios procesos y contenidos de conocimiento; su importancia en la educación radicaría en los efectos que ésta tiene sobre la conducta del aprendiz en el sentido del autocontrol y de la autorregulación o de la autonomía en el aprendizaje; por lo tanto ...todo proceso metacognitivo implica un control activo y por tanto una cierta regulación de los procesos cognitivos y sus resultados; pero se requiere que ...previamente el sujeto tome conocimiento de sus propios procesos cognitivos; lo que depende de dos aspectos diferentes: 1) las posibilidades cognitivas del sujeto en cuestión y 2) de las características o diferencias de los procesos cognitivos inconscientes y los preconcientes, refiriéndonos a aquellos que con cierto esfuerzo y entrenamiento los hace conscientes, como son la seriación, la comparación, etc.” (Bixio, 2006, pp. 88-90). Así también se requiere identificar los productos o resultados de los procesos cognitivos, esto es, los aciertos y errores, aun cuando éste no pueda identificar el origen de los mismos. Al respecto, Aebli (1998, p. 161) señala seis pasos para lograr lo que él identifica como <aprender a aprender>: 1) tener una idea de su realización correcta; 2) intentar realizarla por sí mismo; 3) observarse en su realización y discutir la observación; 4) se requiere formular autoinstrucciones del aprendizaje, reglas de dirección y control; 5) llevar éstas a la práctica con nuevos contenidos y 6) juzgar el proceso del aprendizaje y su resultado. De estos seis pasos, los tres primeros se utilizan para tener una representación clara del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo, los otros tres se implementarán para alcanzar la práctica. Así se puede concluir que si la metacognición se refiere al “conocimiento de llegar a obtener un cierto control del dominio cognitivo, el docente necesariamente ha de escoger estrategias didácticas que orienten procedimientos metacognitivos y no ya solamente resultados exitosos, de los cuales el alumno desconoce sus causas” (Bixio, 2006, p. 90); pues no se le han proporcionado parámetros para autoevaluarse, no tiene la suficiente información para determinar los criterios de evaluación de los docentes, esto es, no tiene criterios formados para evaluar sus propios procesos de aprendizaje; ni identifica los productos o resultados de dichos procesos.

En la psicología cognitiva se identifican tres tipos genéricos de enfoques de aprendizaje: 1) enfoque superficial; 2) enfoque en profundidad y 3) enfoque estratégico, cada uno de éstos requiere de un conjunto de acciones que retoman desde el repaso hasta la reestructuración del material de aprendizaje. Los factores que inciden en el aprendizaje significativo están relacionados con las estrategias didácticas implementadas por el docente; así los elementos que conforman los componentes de una estrategia de aprendizaje son: 1) el tipo de conocimiento o información que se presenta al alumno para ser aprendido; 2) la información anterior que presentó en su secuencia didáctica; 3) el modo como los relacionó para ser trabajados por los alumnos; 4) el tipo de evaluación que realiza y 5) los criterios a partir de los cuales el alumno será evaluado (evaluación individual o grupal, oral o escrita; de resolución de situaciones problemáticas, elaboración propia o responder a un cuestionario). Las estrategias de aprendizaje involucran identificar las relaciones presentes entre los <materiales de aprendizaje> y los <procesos psicológicos> a través de los cuales son procesados por parte de la persona; al respecto Bixio (2006, p. 91) considera que la “presencia de otros sujetos

significativos, de material de apoyo y las características de las condiciones externas, pueden ser elementos que no sólo incidan sino incluso determinen las primeras interacciones entre el sujeto y el material de estudio". Esto se traduce como que el éxito o fracaso del logro de aprendizaje es totalmente dependiente de la estrategia implementada, ya que las acciones que lleve a cabo el alumno con dicho material para recordarlo, reproducirlo y aplicarlo son los <mediadores> que apoyarán el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese caso. Al respecto, se mencionan dos mediadores importantes, éstos son: 1) la **mediación instrumental** es la que se genera como resultado de la implementación de la estrategia de aprendizaje utilizada por el alumno y de la misma interacción entre éste y el material de estudio. Al respecto Vigotsky (1979) plantea la utilización de <apoyos externos> que faciliten la <mediación de un estímulo> reproduciéndolo en un lugar y condiciones diversas, también menciona la existencia de los instrumentos psicológicos, que en la educación los conocemos como materiales didácticos y juguetes educativos. Al respecto, Vigotsky (1979, p. 43) señala que "nuestro pensamiento e inteligencia son producto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por nuestra cultura". 2) La **mediación social**, generada por las interacciones docente-alumno, intervenidas por la estrategia didáctica del docente y por las interacciones con sus pares. Otra teoría que ayudó para sustentar la propuesta de este trabajo es la de Bixio (2002, p. 27), que trata acerca de la participación de las estrategias didácticas en el aula; cuando menciona que "las estrategias didácticas deben ser capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles y presentar los materiales de aprendizaje de manera tal que sean potencialmente significativos". Los instrumentos psicológicos son los "objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de esta manera el sujeto puede organizar los datos en otros tiempos y espacios porque los representa en función de pautas que su propia cultura le provee; ...gracias a la mediación podemos recuperar estos estímulos, para operar con ellos en el momento en que los necesitemos y no sólo cuando la vida real los ofrece; se consideran como ...instrumentos psicológicos: una regla, un semicírculo, una agenda, un semáforo, además del lenguaje, como un conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos y táctiles; incluyendo ahora ...los audiovisuales y/o el procesador" (Bixio, 2006, p. 90).

CONCLUSIONES

Aquí se expone un esquema básico para realizar el diseño de las <estrategias de intervención> en el área de las Ciencias Sociales: 1. **Identificación del contexto o entorno del problema**. Este punto nos permitirá identificar el conjunto de variables sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales que integran e inciden en el problema de investigación específico a retomar; 2. **Análisis e identificación del problema: sus causas, factores y consecuencias involucradas**. Se requiere conocer las causas principales y secundarias así como las directas e indirectas; así también los componentes centrales que establecen e integran la problemática identificada y los resultados mediatos e inmediatos que se obtienen de dichos elementos; 3. **Objetivos generales y operacionales de la estrategia de intervención**. Se requiere identificar y describir los objetivos generales y los estratégicos que se pretenden obtener con la acción implementada; 4. **Medios, técnicas y recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos que se utilizarán en la intervención**. Es necesario identificar los recursos que se requerirán para lograr los objetivos propuestos; 5. **Identificación de metas y logros observables**. También es necesario definir (planear) las metas, las actividades y las tareas a realizar para lograr los resultados esperados, los cuales deberán ser coherentes con los objetivos generales y operacionales planteados en la intervención. A continuación se describe la intervención pedagógica realizada con el grupo al que se le impartió la asignatura de <Bases de la Orientación Educativa>; así, al inicio del curso se les entregó la Guía Didáctica que describía: 1) las Unidades que integraban el contenido a trabajar, su programación y la bibliografía específica para cada una, la cual debía ser leída y analizada con anterioridad a la sesión; 2) el objetivo general que se lograría en cada Unidad; 3) los objetivos específicos de aprendizaje propuestos para cada una de dichas Unidades; 4) las actividades que se practicarían en cada tema y 5) el puntaje para la evaluación de cada tarea a realizar. Al inicio de la sesión se presentaba una explicación detallada del contenido a trabajar, generando cuestionamientos que los alumnos debían responder acerca de algunos ejemplos que se les

solicitaban, además se les requería que elaboraran preguntas (mínimo una por cada alumno) relacionadas con el tema para que entre ellos mismos las resolvieran.

Después de cierto avance en la teoría, se formaron equipos de máximo cinco personas y durante varias sesiones se les asignó una tarea que tuvieron que resolver, la desarrollaban en un tiempo definido, la cual implicaba la resolución de algún problema pedagógico o de orientación educativa; para lo que requerían reflexionar y retomar la teoría analizada en la sesión actual y las anteriores, presentando una solución real que se pudiese implementar u ofertar a alguna Institución Educativa (IE), aun cuando se requiriera que la IE aportara los recursos a utilizar. Habiendo concluido el diseño de la solución al problema planteado, se iniciaba la presentación de cada caso resuelto, lo cual implicaba: 1) la presentación del caso; 2) la teoría retomada para la solución y los planteamientos que involucraba; 3) las actividades sugeridas; 4) los objetivos de aprendizaje que se proponían alcanzar y 5) las competencias a desarrollar. Durante esta dinámica se les solicitaba a los demás alumnos que realimentaran este ejercicio con las propuestas que ellos identificaran que podrían mejorar la solución trabajada en ese momento, estas propuestas las retomaba el equipo para discutir las posteriormente e integrarlas a su trabajo, sí las consideraban convenientes. Es relevante mencionar que los alumnos universitarios tenían la obligación de asistir a alguna IE para solicitar que les concedieran tiempo para realizar la práctica respectiva, que consistía en identificar un grupo de alumnos que presentara los problemas del caso trabajado e implementaran la solución diseñada, para poder determinar qué tan efectiva era para resolver dicha problemática. La mayoría del grupo universitario no contaba con ninguna experiencia relacionada con el trabajo en las Instituciones Educativas, por lo que dicha experiencia fue muy enriquecedora para ellos, pues les permitió percibir la realidad de las interacciones con los alumnos, en las escuelas de educación básica (niveles primario y secundario). Se percataron que no basta con mencionarles a los alumnos que ya cuentan con una formación universitaria, es necesario convencerlos de que los conocimientos que se les van a presentar son de gran interés para ellos o inclusive que los van a ayudar para resolver los problemas que están enfrentando en ese momento.

Los practicantes se encontraron con problemáticas diversas desde necesidades de Orientación Vocacional, requerimientos de cursos de Educación Sexual que abarcaban desde la incidencia de embarazos precoces hasta problemas de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS); también se detectaron síntomas de violencia intraescolar que involucraba a toda la comunidad educativa; depresión por acoso escolar; bajo rendimiento académico; malos hábitos de estudio; etc., para lo cual requirieron hacer uso de los conocimientos adquiridos durante la revisión de la teoría trabajada. Es importante mencionar que sí lograron resolver algunas de las problemáticas detectadas en las Instituciones Educativas e inclusive algunas escuelas les solicitaron que los apoyaran con otros temas diferentes a los que ellos habían trabajado, esto despertó el interés del grupo por investigar y aprender más acerca de lo que implica la Orientación Educativa y la Psicopedagogía. El docente debe mantener cierta imparcialidad cuando conoce las respuestas de sus alumnos (sean correctas o incorrectas), requiere indagar activamente los motivos y fundamentos que avalan los argumentos expuestos, necesita moderar el debate, organizando la información que los alumnos vierten de forma que todo lo expuesto y verdadero vaya <aterrizándose>, haciéndoles preguntas, proporcionándoles ejemplos y contraejemplos, moderando el intercambio de información, procurando lograr un verdadero diálogo entre todos y obteniendo las conclusiones correctas, así el espacio colectivo se habrá transformado en un legítimo espacio de aprendizaje, el cual se crea en el “marco de una institución escolar que admite determinadas interacciones entre los miembros, retomando los conocimientos” (Bixio, 2002, p. 126). Esta misma situación será válida en el caso que los alumnos hayan trabajado en pequeños grupos y en la puesta en común cada grupo presente sus propias conclusiones; Bixio (2002, p. 124) señala que “toda puesta en común también es una situación de aprendizaje y confrontación, en la que el docente interviene para facilitar la comunicación y la construcción de los conocimientos, no sólo para evaluar qué hizo cada grupo, quiénes se equivocaron y quiénes llegaron a las respuestas correctas; ...el docente interactúa con los alumnos, forma parte del grupo de aprendizaje, guiando, orientando, según una modalidad que definimos como no-directivista y promotora de intercambios y debates cooperativos”.

Bixio (2002) plantea que la comunicación en este caso, puede ser interpretada como un espacio de lucha de significaciones con el objetivo de la búsqueda de consensos; así, tanto el docente como el alumno requieren permanentemente ajustar sus interpretaciones a las del otro, produciendo situaciones en las que las reiteraciones son una constante. Cuando los alumnos tratan de interpretar la dinámica de trabajo sin unas instrucciones y realimentación precisa por parte del docente, se genera un vacío en este espacio semiótico, así el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en las interpretaciones de los alumnos, las cuales pueden o no ser las correctas. Se identifica la existencia de un contexto físico, tecnológico y sociocultural que al compartirse se convierte en un contexto semiótico, el cual impone ciertas limitaciones, concediendo determinadas posibilidades y exhortando ciertos comportamientos. Se refiere a un universo de signos lingüísticos y no lingüísticos, que permiten básicamente compartir significaciones, intenciones y modos de actuar peculiares relacionados con la tarea escolar a realizar, siendo la cultura escolar la que se <pone en juego> en ese espacio semiótico grupal que se imbrica con los elementos propios de las culturas que poseen cada uno de los miembros; así, en el aula se llevarán a cabo múltiples intercambios socioculturales los que son asimilados tanto por los docentes como por los alumnos que integran esa clase, además de ciertos códigos y pautas, determinada historia y saberes, por lo que sus comportamientos, incluso los que podrían definirse como individuales, son percibidos desde esta perspectiva como <comportamientos colectivos influidos por los aspectos institucionales>. Bixio (2002, p. 126) menciona que el contexto es mucho más que un marco para las actividades, es determinante y constitutivo de éstas; “si lo que se aprende queda ligado a los contextos en los cuales se lo ha aprendido; ...en el caso de la escuela esta afirmación adquiere el valor de una fuerte hipótesis de trabajo, pues quedarán marcados los conocimientos construidos y por tanto, marcado el propio sujeto en tanto productor de dichos conocimientos en ese espacio colectivo, en ese contexto escolar particular”.

Los elementos que integran un espacio colectivo de aprendizaje (Bixio, 2002, p. 126) son: 1) el espacio físico cuya disposición, muebles y demás elementos que lo componen, marcan socialmente roles y conductas; 2) un tiempo compartido, prefijado por agentes externos al grupo y otro tiempo compartido, fijado dinámicamente por los propios miembros en función de ciertos acontecimientos; 3) una determinada organización y administración de los tiempos y los espacios; 4) los materiales de trabajo personal (de docentes y alumnos) y compartidos por el grupo de alumnos o por los alumnos de toda la escuela, como puede ser un mapa o un microscopio; 5) las actividades que el docente prepara para que los alumnos realicen, en forma individual o grupal; 6) las pautas y normas que regulan los comportamientos; 7) miradas, gestos, etc., llamados típicos de la docencia y de ese docente en particular, que los alumnos reconocen como cargado de sentido; 8) los sentidos compartidos y los saberes construidos; 9) experiencias comunes desarrolladas en un espacio y tiempo colectivos; 10) intercambios con el exterior según lo pauta la propia cultura escolar; 11) las interacciones entre los sujetos que comparten el ámbito de aprendizaje y enseñanza y 12) las interacciones entre sujetos, objetos y tarea en el marco de una institución escolar que presenta una determinada cultura escolar. La etnografía escolar comparada supone a la escuela como el “reflejo de la cultura de la sociedad en que se desarrolla y a la vez como la expresión de una cultura específica, la <cultura de la escuela>; ...al coexistir dos culturas, los elementos que diferencian las escuelas de dos países (o de dos sociedades) son una expresión de las culturas nacionales, mientras que los elementos coincidentes estarían apuntando a aquellos aspectos que caracterizan la <cultura de la escuela>” (Arias, 2009, p. 42).

GLOSARIO

- La **función semiótica** es la “capacidad adquirida por el niño durante el transcurso del segundo año a través del cual es posible representar un objeto ausente o un acontecimiento mediante símbolos o signos (incluye juego simbólico, imágenes mentales y gráficos de imitación diferida)” (<http://educacion.idoneos.com/index.php/287253>, s/f, s/p). Es a partir del segundo año que “aparece un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, lo cual supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados; al menos cinco de esas conductas pueden distinguirse: 1) **imitación diferida**, ésta se inicia en ausencia del modelo; Piaget (1974) cita el ejemplo de una niña que ve a un

amiguito tener un berrinche (lo cual es nuevo para ella), pero un par de horas después de su marcha, imita la escena riéndose; esta imitación diferida constituye un comienzo de representación y el gesto imitador, un inicio de significante diferenciado; 2) **juego simbólico o juego de ficción**, en este caso la representación es neta y el significante diferenciado es un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos; 3) **el dibujo**, implica la imagen gráfica, es un intermediario entre el juego y la imagen mental; no aparece antes de los dos o dos años y medio; 4) la **imagen mental** aparece como una imitación interiorizada; 5) **el lenguaje naciente** permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales, cuando el niño dice <guau> sin ver al perro, existe una representación verbal además de imitación. Piaget (1974) sostiene que las cuatro primeras de estas conductas se basan en la imitación y la última que es el lenguaje, es adquirida en un contexto necesario de imitación, por tanto la imitación es una prefiguración de la representación, que se constituye en el curso del período sensomotor, una especie de representación en actos materiales, todavía no en el pensamiento; así, al término del período sensomotor, el niño ha adquirido una capacidad suficiente en el dominio de la imitación generalizada, para que se haga posible la imitación diferida. Es así que el acto se desprende de su contexto, se hace significante diferenciado y por lo tanto, se va constituyendo en el niño la representación en el pensamiento. Piaget (1974) afirma que con **el juego simbólico y el dibujo**, se da el paso de la representación al acto y la representación-pensamiento, se ve reforzada; más tarde la **imagen mental** posibilita que la imitación deje de ser únicamente diferida, para ser también interiorizada, dando lugar así a una representación que está en condiciones de convertirse en pensamiento. La **adquisición del lenguaje**, hecha posible en esos contextos de imitación, permite que esta representación naciente aumente sus poderes apoyándose en la comunicación; es así que la **función semiótica da surgimiento a dos clases de instrumentos: los símbolos** (los cuales aunque <motivados>, presentan significantes diferenciados, existiendo alguna semejanza con sus significados) y los signos, en cuanto a los símbolos. Piaget (1974) señala que son <motivados> porque pueden ser contruidos por el individuo solo, más allá de que existan símbolos colectivos; la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen gráfica o mental dependen entonces directamente de la imitación, no como transmisión de modelos exteriores dados (ya que hay una imitación de sí misma igual que de otros), sino como la transición de la prerrepresentación en acto a la representación interior o pensamiento. El signo sin embargo es convencional; necesariamente debe ser colectivo, el niño lo recibe por el canal de la imitación, pero lo adquiere de modelos exteriores, únicamente lo acomoda a su manera; los símbolos cumplen un doble papel comunicativo con otros y con uno mismo, es a través de los símbolos que el niño expresa e interpreta” (<https://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100513190520AAiW6KV>, s/f, s/p).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AEBLI, Hans. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*.
2. ARIAS, Sandoval L. (2009). *Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula*. En: Revista Posgrado y Sociedad. Sistema de Estudios de Posgrado, Volumen 9, Número 2, septiembre 2009, pp. 32-57. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662261.pdf>, consultado en marzo 2018.
3. BIXIO, C. (2002). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
4. BIXIO, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
5. CASTORINA, J. A. y Y. Kleppe. (1980). *Los procesos de la toma de conciencia*. En: Revista Argentina de Psicología, año XI, no. 28. Buenos Aires.
6. PIAGET, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
7. VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

CIBERGRAFÍA

1. <https://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100513190520AAiW6KV>, consultado en enero de 2018.
2. <http://educacion.idoneos.com/index.php/287253>, consultado en enero de 2018.

EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PADRES EN LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS ESCOLARES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA.

María Guadalupe Chavira Servin, Eva Berenice Rodríguez Muñoz, Luz Fernanda Navarro Rayas

Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes

RESUMEN

La siguiente investigación permite analizar la influencia sobre la importancia del acompañamiento de los padres hacia los hijos adolescentes, en cuanto a la elaboración de trabajos escolares. El trabajo consistió en la elaboración de encuestas para identificar los factores, las repercusiones y cómo impacta en la sociedad el hecho de que los padres acompañen o no, en la realización de tareas académicas del estudiante.

Los factores internos y externos al estudiante inciden en su aprendizaje y más en esta etapa, los padres como agentes externos son una clave importante, ya que desde que nacemos la educación primordialmente proviene o depende de ellos y sigue continua hasta que el hijo es independiente. La colaboración de padres como agentes de tareas escolares permite contribuir en un aprendizaje más efectivo y adecuado para el alumno. Los resultados muestran que al evadir esta situación se vuelven muy relevantes, ya que el alumno al no obtener un conocimiento se atrasa y no puede dar seguimiento al aprendizaje, puesto que pueden ir relacionados.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos escolares son un tema que pocas personas en vida actual lo toman en cuenta, incluso algunos padres de familia lo dejan en segundo plano o con poco interés en que los hijos cumplan o los realicen.

Es por eso que en la presente investigación hablaremos de que tan importante es que los padres brinden un apoyo a sus hijos en sus labores educativas. También se presentan algunos de los factores, las repercusiones y cómo impacta el desarrollo académico con la ayuda de que los padres que acompañan o no a sus hijos en la realización de tareas o trabajos académicos. Además se encuentra un análisis de los resultados obtenidos y comparaciones acerca de los puntos antes mencionados.

Esta investigación, tiene como principal propósito dar a conocer que impacto ha tenido esto en los alumnos, que tiene que ver el que los padres o tutores no estén pendiente de la realización de las tareas.

Es importante analizar todo lo que presentamos en esta investigación, ya que esto forma parte de desarrollo educativo de los adolescentes. Es importante que este aspecto los padres y adolescentes tomen en cuenta que un trabajo o una tarea escolar no solo es para cumplirla si no que nos debe de servir de apoyo para el aprendizaje.

PARTE EXPERIMENTAL

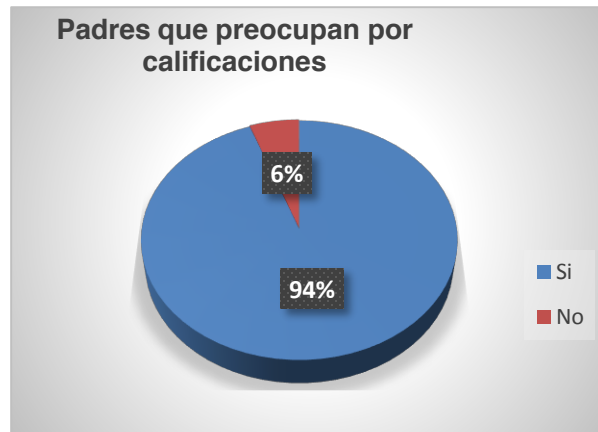
El objeto de estudio fue dirigido a las Colonias San José del Alto y Jorge Washington con encuestas para 36 adolescentes que actualmente se encuentran estudiando en el nivel de secundaria.

Partiendo de un enfoque sociocultural se recurrió a la metodología cualitativa, de corte etnográfico, porque pretende describir las características de variables, fenómenos y situaciones de una población específica, en este caso las colonias de San José del Alto, y Jorge Washington además abordar el fenómeno de estudio en su marco natural, es decir, en el espacio donde ocurren los hechos, desde una perspectiva subjetiva, cualitativa y holista.

RESULTADOS

En alguna ocasiones logramos encontrar que mucho padres en este nivel se encuentran muy preocupados por las calificaciones de su sus hijos como se muestra a continuación.

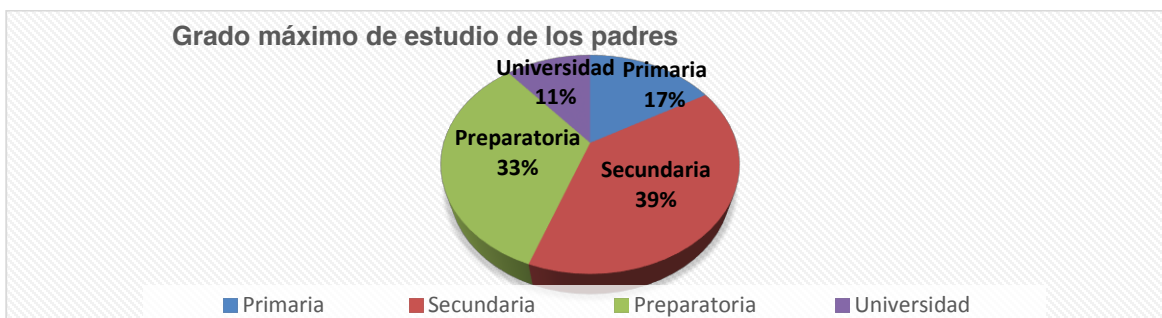
Padres que preocupan por las calificaciones de sus hijos	
Si	34
No	2



No tamos que un 94% de los padres se preocupa por las calificaciones de sus hijos y que un 6% no, pero que hacen al respecto en cuanto a la preocupación. Algunos no hacen nada solo exigen al alumno que cumpla con sus tareas y otros si revisan y ayudan a realizar las tareas.

Grado máximo de los padres

Grado máximo de estudio de los padres	
Primaria	6
Secundaria	14
Preparatoria	12
Universidad	4

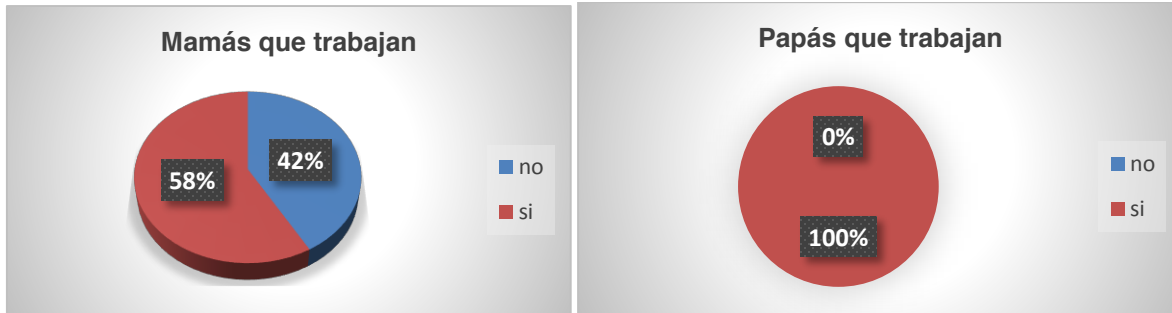


Podemos notar que el grado más bajo que es el nivel primaria se encuentra con un 17% de padres de familia, esto quiere decir que ese porcentaje tal vez no pueda ayudar apoyar en los trabajos de los adolescentes por que no conoce de la materia.

Por el nivel de arriba de secundaria se encuentra el 83% de los padres concluyendo sus estudios en secundaria, preparatoria y universidad, esto quiere decir que si nos basamos al grado de estudios de los padres tenemos un 83% cuando el apoyo a los alumnos efectivos que le dan a la revisión de las tareas es de 44%. Con lo anterior se pueden determinar otros factores.

Trabajo de los padres

Trabaja mamá		Trabaja papá	
no	15	no	0
si	21	si	36



Podemos notar que más de la mitad de mamás trabajan con un 58% y el 42% no trabajan, este último comparado con el 44% y el 6% que no es efectivo de revisar las tareas escolares no lleva a sacar más factores del porque no apoyar en los trabajos escolares como: dedicarle más tiempos a otros hijos, labores del hogar o algunas otras situaciones.

En el caso de los padres notamos en este caso que todos los papá tienen la obligación o la necesidad de trabajar, esto reduce el tiempo que le dedican a los hijos y en su apoyo de tareas.

Situación de los padres

Situación de los padres	
Separados	6
Juntos	30



Aquí nos encontramos que solo un 17% de los padres están separados, efectivamente este porcentaje es representativo para mencionar que este es un factor más del porque no hay acompañamiento efectivo de los padres al momento en que los hijos adolescentes realicen sus trabajos académicos.

Como ya se mencionó anteriormente existen otros factores en la falta de acompañamiento, estos podrían ser que los padres les dedican más tiempo a otras actividades y le dejan muy poco tiempo para los hijos y también los padres piensan que solo es responsabilidad de ellos que tienen que cumplir, pero no toman en cuenta la gran importancia de revisar las tareas.

CONCLUSIONES

La principal causa de que los padres no acompañen a realizar las tareas de los adolescentes que nos arroja la mitad de los poco más de la mitad de los padres no revisa o apoya en la realización de las tareas escolares, la causa principal mencionada por los adolescentes es que no tienen tiempo o simplemente toman de excusa no que no saben.

A pesar de que lo anterior los adolescentes consideran que es importante que los papás acompañen o ayuden en las tareas, ya que le pueden brindar una parte intelectual si lo necesitan o psicológico como la motivación, seguridad, etc.

La repercusión principal que se logra identificar en más de la mitad del objeto de estudio es que los adolescentes solo cumplen con tareas para obtener una calificación y no toman en cuenta que también una tarea debe de crear o recuerden un conocimiento. Los alumnos creen que es importante cumplir con tareas pero no conocen la verdadera finalidad de hacerla.

El impacto en la sociedad es visible, ya que al no realizar una tarea adecuadamente probablemente no se desarrolle un aprendizaje esto nos lleva a un rezago, el cual puede quedar muchos años y este impacta en el futuro, ya que la estructuralmente se necesita a la educación para el desarrollo de una sociedad.

La investigación hace ver la importancia que los padres de familia le dan al apoyo de los hijos, se podrán dar cuenta que les exigen mucho sin darles un apoyo adecuado. Una propuesta que se hace o que se pretende tomar en cuenta los padres de familia, es que programen sus días y en él le dediquen o que un tiempo vaya dirigido al apoyo de los trabajos y tareas de los estudiantes.

También que se vean más involucrados y puedan darle tiempo a asistir a las reuniones de padres para que estén más pendiente de lo que pasa. Todo lo anterior puede ayudar a un mejor aprendizaje de los alumnos, a que puedan obtener mejores resultados y a que no vean los trabajos escolares como una calificación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Díaz, A. (2013). *Acompañamiento de los padres en la tarea educativa de sus hijos/as y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del 1° y 2° ciclos*. (Tesis Licenciatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica, Paraguay) Recuperado de: <http://www.utic.edu.py/v6/investigacion/attachments/article/61/ANA%20DE%20JESUS.pdf>
2. Durán, A., & Tébar, M. D. (2002). *Manual Didáctico para la escuela de padres 2° parte; Los padres y la escuela*. Bogotá: Grijalbo. Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf?sequence=2>
3. Gómez, L. H., & Suarez, O. L. (2001). *El acompañamiento de los padres en la escuela*. Recuperado en: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf?sequence=2>
4. Muñoz, Y. (2015). *Acompañamiento efectivo de los padres de familia en el proceso escolar de los niños de 6 a 7 años del liceo infantil mí nuevo mundo*. (Trabajo de fin de grado, Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá) Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf?sequence=2>
5. <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf?sequence=2>
6. Reveco, O. (2004, agosto). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

NEUROAPP STIMULUS PROFESSIONAL PRO COMO PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

Raquel Sinaí Saldaña Sánchez¹, Norma García Jorge²

¹ FFyL Maestría en Educación Superior, BUAP, ² FFyL Maestría de Educación Superior, BUAP.

RESUMEN

Las Funciones Ejecutivas son un constructo psicológico que le permiten al ser humano, realizar operaciones cognitivas, como la organización e integración de la información; gracias a ello se realizan tareas de: planeación, visualización y mantenimiento de metas, generar metas a largo plazo, organización de la información y de los tiempos, entre otras.

Para desarrollar la FE se realizó en la asignatura de Proyectos Socioculturales de quinto semestre en la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Madero de Puebla; por medio de una NeuroApp Stimulus Professional. La metodología implementada fue a partir de un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo aplicando un pretest y postest utilizando la prueba BANFE-2.

A partir de los resultados obtenidos en el pretest se implementaron estrategias para mejorar la planeación visoespacial, el procesamiento de información y la memoria de trabajo que fueron el área en donde los estudiantes salieron más bajos en cuanto a la prueba BANFE-2. En los resultados de pos-test se pueden ver favorecidas dichas áreas como también las Funciones Ejecutivas, las habilidades que se desarrollan en la región Orbitomedial y Prefrontal Anterior.

Palabras clave: Funciones Ejecutivas, NeuroApp Stimulus Professional Pro, BANFE-2

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la aplicación de Stimulus Professional Pro, como propuesta para mejorar algunos de los procesos cognitivos de orden superior que se encuentran dentro de las Funciones Ejecutivas.

MARCO TEÓRICO

En el presente subapartado se encuentra los aspectos teóricos los cuales sustentan la investigación e implementación de la investigación.

Funciones Ejecutivas.

Las funciones ejecutivas o funciones de orden superior según Ardila y Ostrosky (2012) son un constructo psicológico que “incluyen un conjunto de habilidades y conductas (...) que influyen sobre las habilidades cognitivas básicas [atención, memoria y funciones motoras]” (p. 150). Mientras tanto, Bausela (2014), retoma la definición de Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager (2000), quienes conciben a las FE como “las rutinas responsables de la monitorización y regulación de los procesos cognitivos durante la realización de las tareas cognitivas complejas” (p.22); entonces se puede entender que las FE le permiten al ser humano realizar operaciones cognitivas como la organización e integración de la información, y gracias a ello puede realizar tareas de: planeación, visualización, así como el mantenimiento y conclusión de metas a corto, mediano y largo plazo; también, la organización de la información y de los tiempos, habilidades sociales, autorregulación, metacognición, entre otras.

Por otro lado, Bausela (2014), distingue dos procesos que integran las funciones ejecutivas, el primero lo denomina *procesos fríos*, dentro de los cuales se encuentran los procesos cognitivos, y en segundo lugar se encuentran los *procesos calientes*, en donde intervienen la regulación respuestas afectivas y emocionales.

Entonces las FE tienen una relación importante con los lóbulos frontales; sin embargo, son dos cosas distintas, dado que como ya se mencionó con anterioridad, las funciones ejecutivas son constructos psicológicos, mientras que los lóbulos frontales son elementos neuroanatómicos. No obstante, su relación es estrecha, dado que en los lóbulos frontales se realizan actividades cognitivas importantes para el desempeño adecuado de las funciones ejecutivas, “los lóbulos son centros de coordinación de actividades básicas (atención, memoria y actividades motoras) y el sitio principal de algunas FE, como las de autorregulación, metacognición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva.” (Ostrosky, s.f., párr.2). Son el mando de control en donde se interrelacionan, los procesos cognitivos básicos al

pensamiento y a los diferentes tipos de memoria, predominando la memoria a largo plazo para la realización de acciones ya evaluadas.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de los lóbulos frontales como el de las funciones ejecutivas, se dan hasta la segunda mitad de la década de cada individuo, según los estudios realizados por Ardila y Ostrosky (2012), lo que nos permite entender el comportamiento y los procesos cognitivos en edades tempranas; no obstante, las funciones ejecutivas, se pueden ejercitar, gracias a la plasticidad cerebral con la que cuenta el ser humano.

Ahora bien, en la presente investigación se ejercitaron las habilidades de fluidez verbal, control atencional y conductual, planeación visoespacial y secuencial; así como la memoria de trabajo y de largo plazo, que a continuación se describen.

Fluidez Verbal.

La fluidez verbal procesa particularmente producciones lingüísticas, principalmente los verbos; sin embargo, estudios realizados por Ferreira y Correia (2010), guarda relación con otros procesos cognitivos, como, por ejemplo, “la atención focalizada y sostenida, velocidad de procesamiento, inhibición de respuestas, memoria de trabajo, etc., de modo que cuenta, además, con un gran valor para el examen de las funciones ejecutivas (Huff, 1990)” (p. 4). También dentro de este proceso de debe tener en cuenta la fluidez fonética, relacionada principalmente con el lóbulo frontal y la semántica con relación al lóbulo temporal. Es por esta razón que se le da mayor jerarquía o en comparación de un nivel de metacognición.

Control atencional y conductual.

Estudios realizados por Anderson, Levin y Jacobs (2002), retomados por Rosselli, Jurado y Matute (2008), mencionan que es la capacidad para inhibir respuestas o comportamientos automáticos ante una situación. Es una de las FE, importantes de la región dorsolateral (CPF) de los lóbulos frontales, dado que es la reguladora de conductas y de la atención, las cuales están también vinculadas con las habilidades sociales y la adaptación a diferentes medios y es evaluada a partir de su producción, secuencia inversa y codificación.

Planeación visoespacial y secuencial.

La FE de planeación, según la Dra. Lezak (1986), se refiere a la capacidad del individuo para identificar y ordena una serie de cosas o eventos para alcanzar un objetivo particular; visualizando los posibles problemas, así, como las resoluciones de los mismos. De igual forma las estrategias que serán empleadas a lo largo de la planeación y acción para llegar a la meta deseada.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por la Flores y Ostrosky (2008), mencionan que la planeación es una de las habilidades de mayor importancia dentro de la conducta humana, dado que es la base para llegar a la realización de metas a corto, mediano y largo plazo. Los estudios de neuroimagen han mostrado avances en cuanto a que las áreas involucradas principalmente en este procesamiento son las dorsolaterales.

Es importante mencionar que en las primeras edades la planeación y resolución de problemas es simple y por ello requiere de un adecuado entrenamiento cognitivo por medio de estrategias para que el individuo pueda ir perfeccionando dicha habilidad. Estudios realizados por De Luca (2006) y retomados por Rosselli, Jurado y Matute (2008), menciona que la cúspide de la habilidad para solucionar problemas y una planeación adecuada se logra entre los 20 y los 29 años.

Memoria de trabajo.

Esta función permite “mantener la información en línea mientras es procesada (analizada, seleccionada e integrada semánticamente), por lo que es indispensable para la comprensión sintáctica y el aprendizaje de textos” (Flores, Ostrosky, y Lozano, 2014, p. 2). La memoria es la encargada de procesar la información, codificada, para la ejecución de actividades como para transportarla a la memoria a largo plazo.

NeuroApp Stimulus Professional Pro.

Se pueden utilizar herramientas digitales junto con el ABProyectos y el Contrato Cognitivo para potencializar las FE y la IE. Una de ellas es la NeuroApp, Stimulus Professional Pro, la cual fue diseñada específicamente para las personas con problemas neuronales, padecimientos con Alzheimer y para aquellos que quieran tener un entrenamiento cognitivo. Es una aplicación que es fácil de utilizar, al alcance de las personas y que sobre todo puede ser usada desde un dispositivo móvil.

Stimulus Professional usa como base un diagnóstico preliminar para usuario lo que ayuda a realizar un plan de trabajo para el favorecimiento de las FE, el cual se va monitorizando, de manera que se pueda obtener un perfil del estado cognitivo del usuario.

La aplicación se encuentra diseñada con subpruebas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como, por ejemplo: a) fluidez verbal; b) proceso matemático; c) atención focalizada; d) memoria de trabajo; e) memoria a largo plazo; f) planeación visoespacial; g) percepción y h) FE. Los parámetros que ofrece la NeuroApp son a partir de fallos y aciertos los cuales ayudan a ver la evolución cognitiva del usuario, en este caso los estudiantes. Si bien no es una aplicación diseñada para el campo educativo sirve para favorecer las habilidades cognitivas superior de los estudiantes por medio de un sistema digital, amable e interesante.

Prueba BANFE-2

La Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulo Frontal 2 es una prueba estandarizada para población mexicana la cual analiza el correcto manejo de las funciones ejecutivas, así como daños en alguna de las regiones de los lóbulos frontales. La validez de la batería se realizó según Flores, Ostrosky, y Lozano (2014) en cuatro aspectos principales: “[1.] División de procesos y sistemas dentro de la CPF [2.] correlato anatómico-funcional [3.] enfoque neuropsicológico clínico [y 4.] soporte de estudios experimentales de neuroimagen funcional” (p.13). La concordancia que lograron identificar los aplicadores es de .80; lo que garantiza que las instrucciones de la prueba contienen altos datos de confiabilidad.

Los reactivos que se incluyeron en la prueba tienen una alta validez de constructo. Se basa en estudios de neuroimagen y neuropsicología clínica que han mostrado su alta correlación entre los procesos evaluados y la actividad cerebral. Para evaluar su sensibilidad, se aplicaron a diversos grupos clínicos con depresión, demencia de tipo de Alzheimer, demencia vascular, abuso de alcohol, marihuana, cocaína, traumatismo craneoencefálico, Trastorno de Déficit de Atención en niños y adultos, y en psicopatía. Los índices de clasificación dependen del tipo de trastorno. (Flores, Ostrosky, y Lozano, 2014, p. 15).

Ahora bien, la muestra que se utilizó fue de un total de 450 sujetos, conformada de la siguiente prueba BANFE-2, permite no solo la evaluación de desempeño, también arroja datos del desempeño de la corteza orbitomedial, dorsolateral y prefrontal anterior; en donde se encuentran involucradas las FE; es por esta razón, que la batería es un instrumento clave ya que cuenta con una valoración amplia y precisa para la evaluación neuropsicológica en cuestión.

METODOLOGÍA

El enfoque que se utilizó para el desarrollo de Funciones Ejecutivas en los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Medios, de quinto semestre de la Universidad Madero Campus Puebla fue cuantitativo con un diseño experimental-cuasiexperimental, con un alcance descriptivo ya que se busca especificar las tipologías y propiedades del objeto de estudio; así como las tendencias de los grupos o sujetos de estudio. Es por esta razón que dicho enfoque refiere a la “realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos.” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 268). Dentro de estos estudios, la pregunta fundamental para llegar a la descripción del objeto de estudio es el qué; dicha interrogante permite que en la investigación se presenten las cosas tal y como son.

Las variables de análisis utilizadas para dicho apartado fueron retomadas de la prueba estandarizada BANFE-2.

a) Diseño pretest y posttest

El diseño de pretest retomado de Gómez (2007), es un estudio que se realiza con un solo grupo, el cual ya está asignado; consiste en la observación del grupo, la evaluación por medio de un pretest, posteriormente el desarrollo didáctico, y una valoración con el posttest, para contrastar los resultados antes y después de la intervención. “El fundamento de este diseño es la comparación entre el pretest y postes, que al implicar a los mismos sujetos es de carácter intrasujeto” (p. 86); sin embargo, la limitación principal es que solamente se cuenta con un grupo, en donde no se puede realizar un estudio de causalidad. Por lo tanto, que la investigación presente será mixta, para darle solidez al estudio y poder comprender también la subjetividad por medio del enfoque cualitativo.

2.1 Sujetos.

El estudio se realizó con los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en comunicación de la Universidad Madero y específicamente en la asignatura de Proyectos Socioculturales. La población de análisis es de 6 estudiantes matriculados dentro de dicha materia. Entre las principales características de los sujetos de estudio son alumnos regulares en cuanto a su nivel académico y oscilan entre las edades de 19 a 24 años.

Intervención

A partir de los resultados obtenidos en el pretest se detectaron áreas de oportunidad en los estudiantes principalmente en las habilidades de fluidez verbal, Planeación visoespacial y secuencial y en menor medida control atencional y conductual, y memoria de trabajo y de largo plazo. Ahora bien, ya que los tiempos dentro de clase no pueden enfocarse exclusivamente a potencializar dichas habilidades, se buscó una herramienta al alcance de las posibilidades de todos los estudiantes, la cual también fuera fácil de manejar y de obtener; pero que al mismo tiempo potencializa dichas capacidades.

Por lo que, se optó por la utilización de la aplicación de celular Stimulus Professional Pro, la cual consiste en una serie de actividades matemáticas de operaciones básicas, memoramos, secuencias de figuras y numeraciones, reconocimiento de colores, reproducción de figuras y seguimiento de patrones; todas las actividades anteriormente mencionadas ayudan a favorecer cada una de las habilidades que requerían los estudiantes.

Al ser una aplicación de celular, los estudiantes podían interactuar con ella en casa o en alguno de los momentos que ellos consideran más apropiados; así como también dentro de clase se pedía que la utilizaran por al menos 15 minutos antes de la sesión de contenido.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el pos-test a partir de la valoración de cuatro variables, las cuales fueron estimuladas a partir de la NeuroApp Stimulus Profesional Pro.

Fluidez Verbal

La valoración de fluidez verbal en el pretest y en el postest se realizó a partir de dos subpruebas del BANFE-2. La primera evaluación fue de clasificación semántica, la cual consistió en evaluar la capacidad de abstracción por medio de la generación de categorías semánticas con temática de animales; los resultados obtenidos en el pretest (figura 1) como se puede apreciar, los estudiantes se encuentran en procesos normales y normales bajo, con niveles de puntuación normalizada de 6 y 7, mientras que sólo dos de ellos obtuvieron niveles normales altos con un puntaje de 15 a 19.

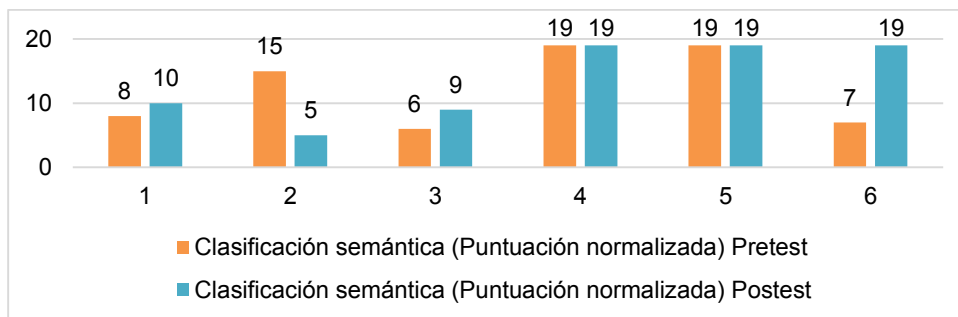


Figura 1. Resultados de Pretest y Postest de clasificación semántica.

Fuente: Creación Propia

Mientras tanto en los resultados obtenidos después de la intervención se observó que 5 de los estudiantes mejoraron sus niveles de desempeño en la clasificación semántica, no obstante, uno de los estudiantes bajó considerablemente 10 puntos a comparación con el postest, posiblemente por el nivel de compromiso con la intervención.

Otra de las pruebas realizadas para medir el proceso de fluidez verbal se realizó a partir de la cantidad de verbos que podían mencionar los estudiantes en un tiempo de 1 minuto, en donde se

obtuvieron resultados normales bajos en el pretest (Figura 2) con puntajes normalizados entre 6 y 7 en dos de los estudiantes, normales en dos de ellos con puntajes de 8 a 11 y normales altos en dos estudiantes con 15 a 19 puntos.

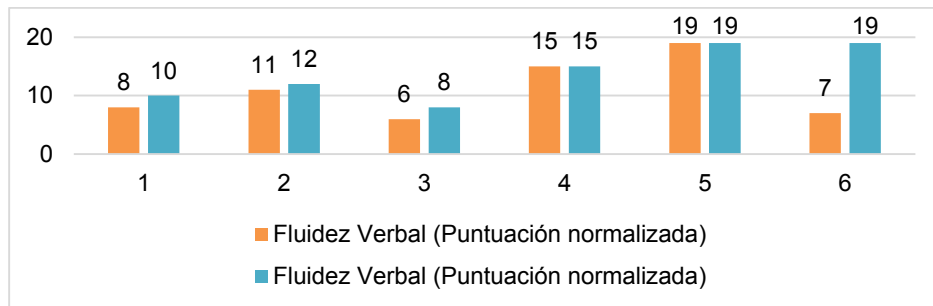


Figura 2. Resultados de Pretest y Postest de fluidez verbal.
Fuente: Creación Propia

Posteriormente a la intervención los estudiantes llegaron a niveles normales y normales altos con puntajes de 10 a 19 puntos, lo que sugiere que hubo cambios significativos al utilizar la aplicación.

Control atencional y conductual

En cuanto a la valoración de control atencional y conductual se evaluó a partir de la subprueba de efecto Stroop en Formato A y B. La primera tenía como objetivo evaluar la capacidad de inhibición de respuestas automatizadas, en donde se encontraron niveles normales altos en el pretest en 5 de los estudiantes con una puntuación de 13 y en uno con una puntuación de 12.

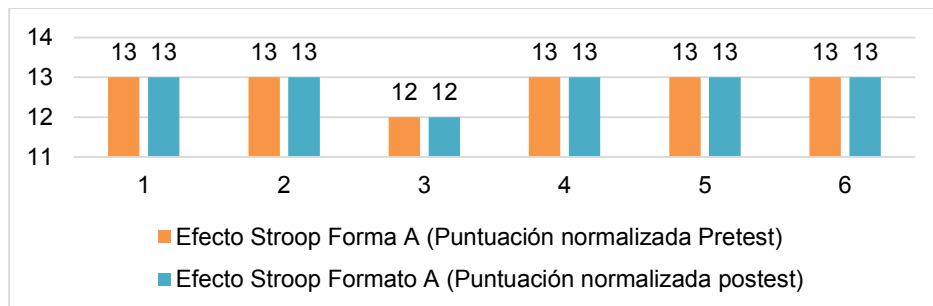


Figura 3. Resultados de Pretest y Postest de Efecto Stroop Forma A
Fuente: Creación Propia

Después de la intervención realizada con la aplicación los valores entre el pretest y el postest no se presentaron ningún tipo de cambios, sin embargo, se siguieron manteniendo los niveles normales altos en el desarrollo de los estudiantes.

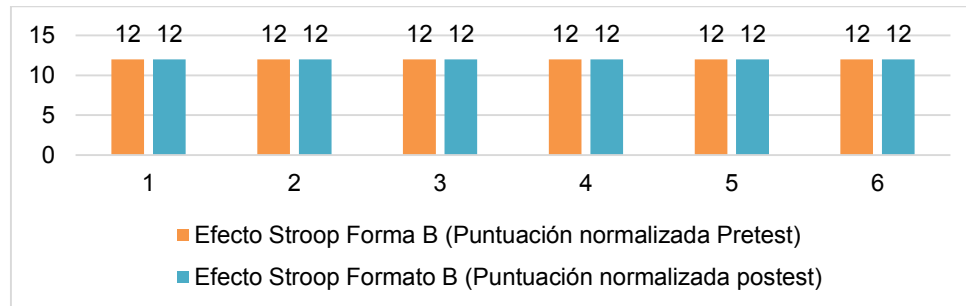


Figura 4. Resultados de Pretest y Postest de Efecto Stroop Forma B
Fuente: Creación Propia

De igual forma ocurrió con los resultados obtenidos de la prueba de Stroop en forma B (Figura 4), la cual evaluó la capacidad de inhibir respuestas altamente automatizadas, en donde los estudiantes mostraron en el pretest y postest niveles normales; de igual forma, los estudiantes mantuvieron sin efecto alguno los puntajes después de la intervención.

Planeación visoespacial y secuencial

La valoración de la planeación visoespacial y secuencial se realizó a partir de tres pruebas. La primera analizaba la capacidad de planeación secuencial a partir de la realización de pasos intermedios para llegar a una meta, aplicando el test de Torre de Hanoi; los resultados obtenidos se encontraron en estándares normales de 9 a 12 puntos, sin embargo, después de la intervención se puede observar una leve mejoría de uno a dos o tres puntos (figura 5).

Mientras tanto, en el proceso de planeación secuencial se aplicaron dos test, el primero consistía en realización de operaciones mentales de sumas con una secuencia determinada; en los resultados obtenidos de pretest se observaron niveles normales bajos en tres de los estudiantes y niveles normales en dos de ellos.

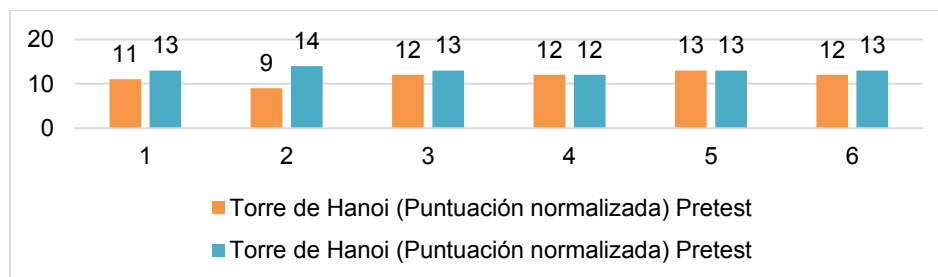


Figura 5. Resultados de Pretest y Postest de Torre de Hanoi
Fuente: Creación Propia

Después de la intervención los resultados fueron significativamente diferentes, dado que los estudiantes alcanzaron niveles altos en los procesos de sumas mentales (figura 6).

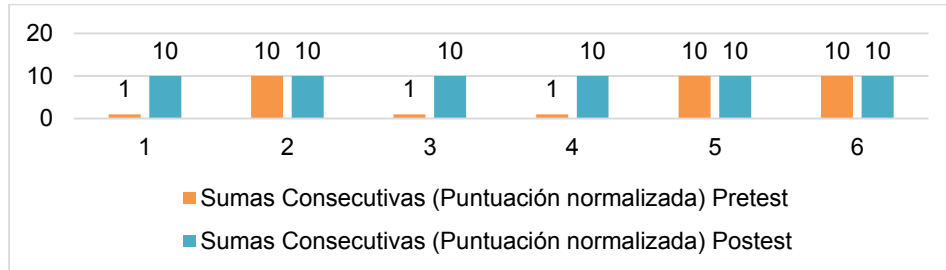


Figura 6. Resultados de Pretest y Posttest de sumas consecutivas.
Fuente: Creación Propia

Posteriormente a ello se realizó la aplicación de un test en donde los estudiantes debían de realizar restas de manera mental en un tiempo de 5 minutos, las cuales eran secuenciales; los resultados obtenidos en el pretest se encontraron niveles altos con puntuaciones entre 8 y 9.

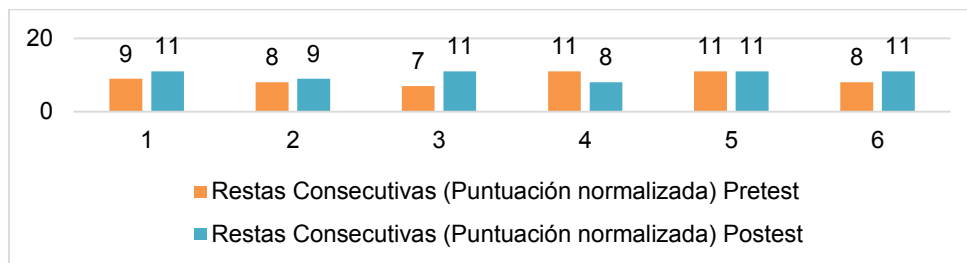


Figura 7. Resultados de Pretest y Posttest de restas consecutivas.
Fuente: Creación Propia

Después de la intervención se encontró un leve avance en el proceso de la realización de operaciones mentales específicamente en las restas pasando a puntajes normales de 11, lo que implica que mejoraron sus procesos a partir de la utilización de la aplicación.

Memoria de Trabajo

La valoración de la memoria de trabajo se realizó a partir de la aplicación de tres test. La primera consistió en una prueba de señalamiento autodirigido para evaluar la capacidad de memoria de trabajo visoespacial en una tarea dirigida a partir de imágenes mostradas y señaladas; los resultados obtenidos se encontraron niveles normales entre 11 y 14 puntos.

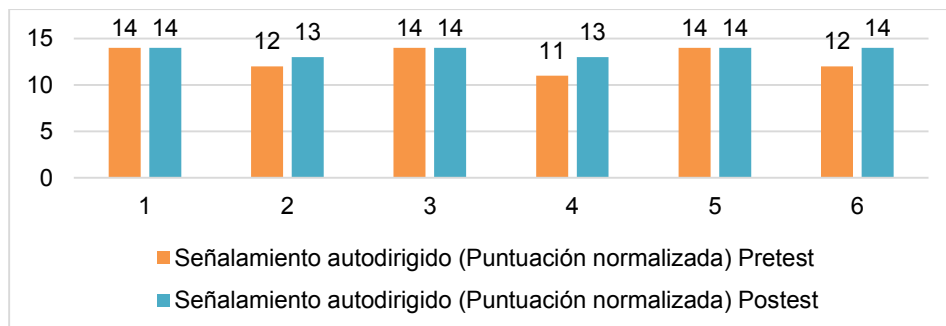


Figura 8. Resultados de Pretest y Posttest de señalamiento autodirigido.
Fuente: Creación Propia

Al finalizar la intervención los estudiantes mostraron avances mínimos de 1 a 2 puntos arriba del pretest en el proceso visoespacial, manteniéndose en procesos cognitivos altos.

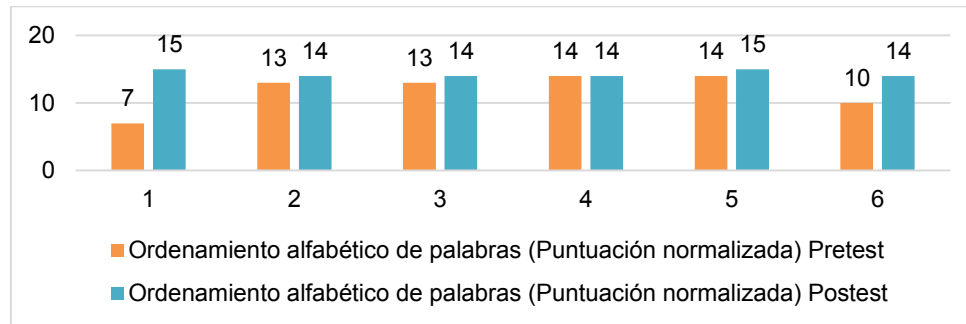


Figura 9. Resultados de Pretest y Postest de ordenamiento de palabras
Fuente: Creación Propia

En cuanto, al test de ordenamiento alfabético los estudiantes mostraron niveles normales y normales bajas con puntuaciones de 7 a 14, la prueba consistía en que los estudiantes pudieran normar de manera alfabética las palabras mencionadas por el aplicador. Posteriormente a la intervención, los estudiantes subieron significativamente su desempeño a niveles normales con puntuaciones de 14 y 15, mejorando de 4 a 2 puntos al utilizar la aplicación.

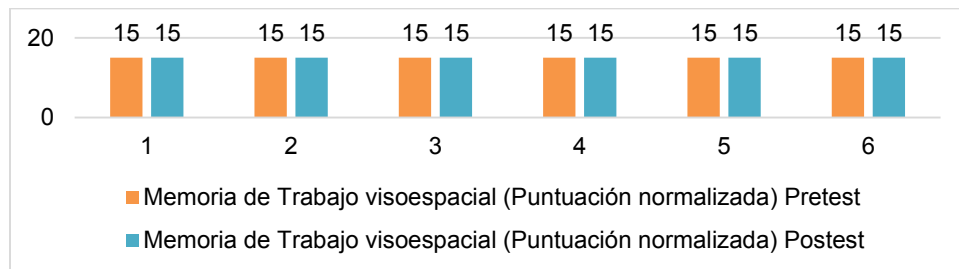


Figura 10. Resultados de Pretest y Postest de ordenamiento de palabras
Fuente: Creación Propia

La última prueba aplicada fue al de memoria de trabajo visoespacial, la cual consistió en evaluar la capacidad visoespacial dentro de secuencias específicas a partir de fichas de diferentes patrones; los resultados obtenidos en el pretest y postest los estudiantes mostraron un nivel normal alto con una puntuación de 15, lo que implica que no existieron avances después de la implementación, sin embargo, se mantuvieron los niveles cognitivos.

Resultados del cuestionario de los usuarios.

Posteriormente a la aplicación de la prueba BANFE-2 se les pidió a los estudiantes que respondieron a algunos cuestionamientos con respecto de la utilización de la NeuroApp Stimulus Professional Pro, a partir de ello se presentaron los siguientes resultados. La primera interrogante gira en torno al tiempo que los estudiantes invirtieron en la utilización de la App.

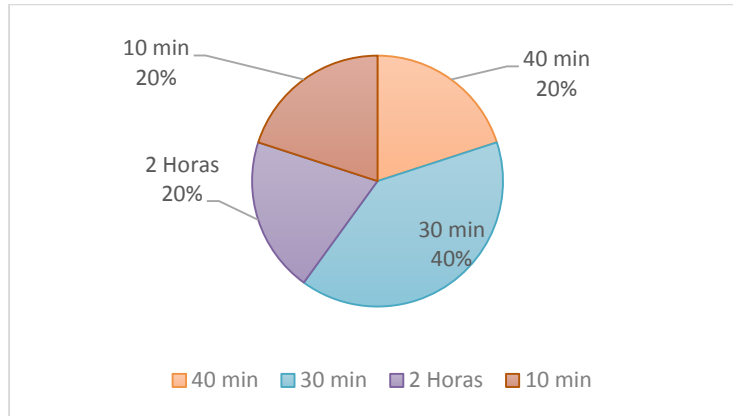


Figura 11. Tiempo dedicado a las actividades de la aplicación Stimulus Professional
Fuente: Creación Propia.

Como se puede observar un 40% de los estudiantes le dedican diariamente 40 minutos, mientras que el 20% de los estudiantes dedicaron entre 2 horas, 30 min y 10 min; el tiempo dedicado fue un factor determinante para que los estudiantes pudieran mejorar en sus procesos cognitivos de alto nivel, como ya se relató anteriormente en el análisis del pretest y postest de la prueba BANFE-2. La aplicación ofrece una variedad de actividades, cada una de ellas cumple una función en específico, como por las operaciones básicas se encuentran diseñadas para la flexibilidad cognitiva, así como para habilidades de cálculo, es por lo que se les preguntó a los estudiantes cuáles fueron los ejercicios que más realizaba.

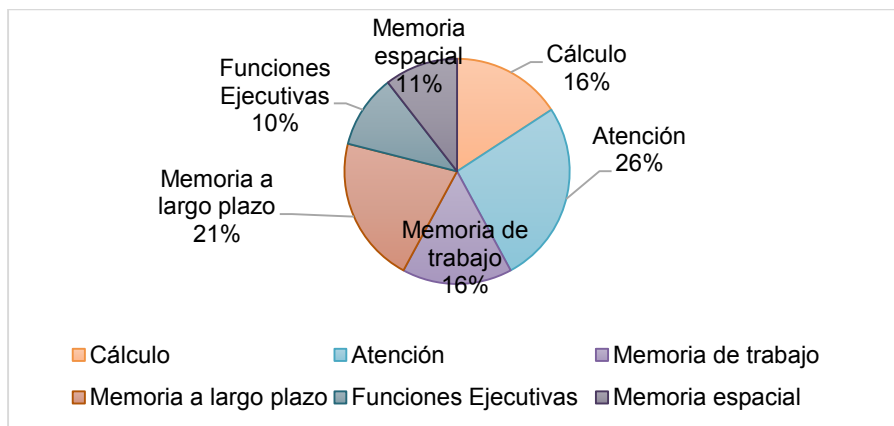


Figura 12. Actividades que realizaban los estudiantes con más frecuencia
Fuente: Creación Propia

Los estudiantes en el cuestionario respondieron que utilizaban principalmente los ejercicios atención con un 26% utilizando los ejercicios de reconocimiento de color, reconocimiento de letras así como de números; posteriormente los ejercicios de memoria a largo plazo con un 21% con la de búsqueda de parejas y tocar instrumentos; seguidas por las operaciones de cálculo y memoria de trabajo con un 16% con ejercicios como operaciones básicas, reproducción de figuras, series de números y recordar objetos, nombres y palabras, ejercicios que les sirvieron para poder obtener un desarrollo en dichas áreas como también en la aplicación del postest de la prueba BANFE-2, como se puede apreciar en el análisis de cada uno de los estudiantes. Entre las actividades que menos utilizan se encuentran las de funciones ejecutivas con un 10% y memoria espacial con 11%, las actividades de dichos ejercicios consistían en laberintos y el seguimiento de objetos. Ahora bien, los estudiantes

ponderaron en gran medida los ejercicios de operaciones básicas ya que fue en donde ellos salieron bajos en el pretest de la prueba BANFE-2 y al conocer sus resultados eligieron dedicar tiempo a dicha área.

Posteriormente se les cuestionó a los estudiantes cuáles creen que fueron las habilidades que más se favorecieron para cada uno de ellos a partir de la utilización de Stimulus Professional, información que a continuación se presenta en la siguiente figura.

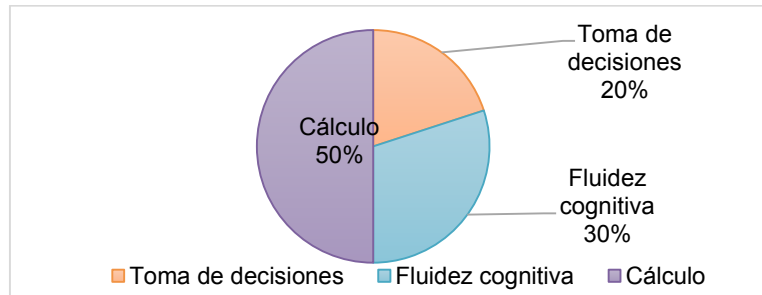


Figura 12. Habilidades que los estudiantes consideran desarrollaron al emplear Stimulus Professional.

Fuente: Creación Propia

Como se puede apreciar en la figura 45, los estudiantes creen que desarrollaron principalmente las habilidades de cálculo con un 50%, lo cual al contrastar los resultados con el postest de la prueba BANFE-2 fue cierto ya que la mayoría de ellos lograron resolver todos los ejercicios matemáticos; por otro lado se encuentra la fluidez cognitiva con un 30% la cual también se observó favorecida en la agilidad para contestar algunos de los ítems de BANFE-2; y por último la toma de decisiones rápidas con un 20%, que nuevamente los resultados guardan relación con sus postest.

Prosiguiendo con el análisis, se les preguntó a los estudiantes si seguirán utilizando la NeuroApp, a lo que 80% de ellos dijeron que sí y solo un 20% dijo que no. A partir de la respuesta anterior, se les pidió a los estudiantes que dijeran que si la seguirán empleando por como herramienta en su vida cotidiana después de culminar con el curso.

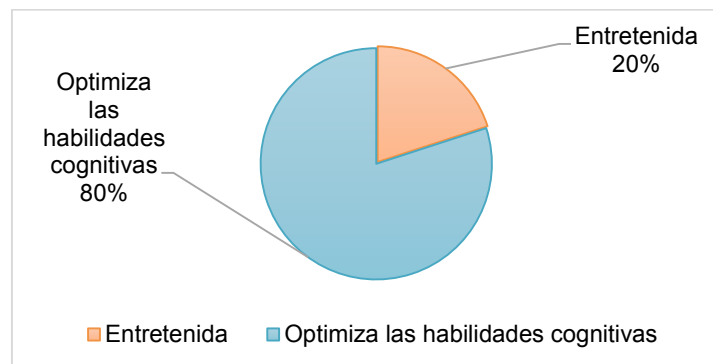


Figura 13. ¿Cuál es la razón por la que seguirás utilizando Stimulus Professional?

Fuente: Creación Propia

Un 80% de los estudiantes mencionaron que seguirán utilizando la aplicación ya que los ayuda a potencializar sus habilidades y un 20% mencionan que la utilizarán ya que es entretenida. Comparando los resultados del pretest y el post-test de la prueba BANFE-2 se observaron avances significativos en las áreas que potencializa Stimulus Professional; así como también el ABProyectos y el Contrato Cognitivo.

CONCLUSIONES

En cuento a los resultados del cuestionario y de la prueba BANFE-2, se observó que los estudiantes lograron monitorear el rendimiento que iban obteniendo con la aplicación dado que como se puede observar hay congruencia en los resultados de ambas evaluaciones.

La utilización de la NueroApp Stimulus Professional Pro, puede ayudar a los estudiantes a potencializar el proceso cognitivo en las Funciones Ejecutivas, ya que es una herramienta que les permite ejercitar a través de ejercicios cada una de habilidades. Es importante tener en cuenta que el tiempo y dedicación que se tenga al utilizar dicha herramienta ayudará a alcanzar mejores resultados en cada uno de ellos.

REFERENCIAS

1. Anderson, V., Levin, H., & Jacobs, R. "Executive functions after frontal lobe injury: A developmental perspective". En D. T. Stuss, & R.T. Knight. *Oxford University Press*, 504-527, 2000.
2. Ardila, A., y Ostrosky-Solís, F. "Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas". *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias.*, 8(1), 1-21, abril 2008.
3. Bausela H. (2014). "La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita" [Selective attention modulates information processing and implicit memory]. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34, 2014 <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>
4. Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 47-58.
5. Flores Lázaro, J. C., Tinajera Carrasco, B., & Castro Ruiz, B. (mayo-agosto de 2011). Influencia del nivel y de la actividad escolar en las funciones ejecutivas. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 281-292. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28422741019.pdf>
6. Flores Sosa, M. E "Neuropsicología de los procesos mnésicos". Puebla, México. 2016.
7. Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky-Solís, F. (Abril de 2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987468.pdf>
8. Gómez, M."La investigación educativa". En M. Gómez, *Capítulo 5. Metodología Cualitativa de la Investigación* (págs. 139-155). Madrid, España: McGraw Hill.2006
9. Lezak, M. "Relationship between personality disorders, social disturbances and physical disability following traumatic brain injury".1986 2, 57-69. Recuperado el 2016 de septiembre de 20 de http://journals.lww.com/headtraumarehab/Citation/1987/03000/Relationships_between_personality_disorders,.9.aspx
10. Ostrosky, F. (s.f.). <http://www.iaeu.edu.es>. Obtenido de <http://www.iaeu.edu.es/oferta-academica/cursos-de-neuropsicologia/curso-lobulos-frontales-y-funciones-ejecutivas/>
11. Ostrosky-Solís, F., Flores Lázaro, J. C., & Lozano, A. "Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas": Presentación. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias.*, 141-158, 2008.
12. McMillan, J. H. y Schumacher, S. "Investigación Educativa. Una introducción conceptual" Madrid: Pearson Addison Wesley.2005
13. Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager. "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe"" tasks: a latent variable analysis. *Send to Cogn Psychol.* 2000 Aug;41(1):49-100. PMID: 10945922 DOI: 10.1006/cogp.1999.0734
14. Rosselli, Jurado y Matute Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, abril 2008, Vol.8, No.1, pp. 23-46

HÁBITOS DE ESTUDIOS DE LAS NUEVAS GENERACIONES EN LA ENMS SALVATIERRA

María Guadalupe Aguilar Espinosa, Rocío Rubio Rivera, Guillermo Caballero Tinajero

Universidad de Guanajuato/Escuela de Nivel Medio Superior de Salvatierra

RESUMEN

Se describen los principales hallazgos acerca de los hábitos de estudio que presentan actualmente los millenials de educación media superior. Para lograr el objetivo se aplicó una encuesta y una entrevista sobre sus hábitos de estudio a una muestra de estudiantes del ENMS SALVATIERRA. El estudio se centra en la detección del uso de herramientas tecnológicas e internet en los hábitos de estudio. Se detectó que en efecto los estudiantes utilizan el internet y las herramientas tecnológicas a su alcance para estudiar, para tomar apuntes en clase e incluso para consultas de dudas entre compañeros de forma principal, comenzando a eliminar el uso de libros físicos, por ejemplo, lo cual son situaciones totalmente nuevas con respecto a generaciones anteriores de estudiantes. Estos resultados se consideran de gran importancia para los docentes, quienes deben actualizarse para poder cambiar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para apoyar en la formación integral de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se busca resaltar la forma en que actualmente los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de Salvatierra realizan su proceso de estudio, ya sea para algún examen o de forma cotidiana cómo es que ordenan su forma de trabajo.

Tomando en cuenta que, las brechas generacionales entre los docentes y los estudiantes pueden estar muy marcadas, por lo que seguramente los hábitos de estudios y la forma en que se establecen estrategias docentes de aprendizaje pueden estar desvinculadas en las nuevas generaciones.

Aplicando una encuesta a los estudiantes se puede observar el comportamiento de éstos al momento de estudiar y pueden dar una orientación al docente sobre sus estrategias de aprendizaje hacia y para con los estudiantes.

TEORÍA

De acuerdo con el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), en México, un 88% de población juvenil de entre 18 y 24 años, usa principalmente el internet para acceder a las redes sociales. El dispositivo más usado para conectarse a internet es el celular, del cual el 67% corresponde a los jóvenes que tienen acceso a un teléfono móvil. Por lo que los estudiantes de educación media superior que cursan algún semestre no son la excepción, ellos pertenecen a la tan nombrada "GENERACIÓN Y", que a su vez, hace referencia a la generación de los *MILLENNIALS*, los cuales se caracterizan porque no se concibe su vida sin el internet ni los dispositivos móviles. Así mismo nuestro sistema educativo ha estado interesado en realizar cambios que permitan al docente incorporar nuevas estrategias de aprendizaje para con sus estudiantes, sin embargo es importante identificar los hábitos de estudio que tiene esta generación de estudiantes, de tal forma que el docente pueda incorporar y generar nuevas estrategia de aprendizaje, que lleven al estudiante a un aprendizaje significativo apoyándose en las tecnologías.

PARTE EXPERIMENTAL

Los materiales utilizados fueron: Instrumentos de encuesta electrónica y para entrevista personal, Formularios de Google, para el desarrollo de la encuesta electrónica; Laptop y Paquetería de oficina. El método utilizado refiere a una investigación cuantitativa, realizada mediante el sistema de encuesta longitudinal, en el que estudiantes al azar de todos los semestres fueron sometidos al mismo cuestionario, nacidos entre los años 1999 a 2002.

El cuestionario consta de 27 preguntas cerradas, donde el objetivo principal es conocer el uso de los dispositivos móviles que utilizan los estudiantes para realizar las actividades académicas, con la finalidad de identificar sus hábitos de estudio.

Dicha muestra se aplicó a los alumnos de manera representativa a aquellos que cursaban el periodo ENE-JUN 2017. Así mismo se realizó al azar una entrevista personal a algunos estudiantes en donde

a través de una Guía de entrevista (encuesta) se profundizó más acerca de los hábitos de estudios que actualmente tienen.

RESULTADOS

Al aplicar las encuestas se obtuvieron varios resultados que vale la pena señalar:

La edad promedio en que los estudiantes tuvieron por primera vez un dispositivo electrónico, tales como teléfono celular, laptop, tableta o computadora de escritorio fue a los 15 años.

Se identifica que el tipo de tecnología que emplea el estudiante universitario en orden de prioridad destacan: Laptop, Smartphone, Tablet y Computadora de escritorio. Así mismo el uso del internet en estos dispositivos para realizar tareas, trabajos, investigaciones, etc; representa del 61 al 80%.

Destaca que los estudiantes como fuente de información utilizan con mayor frecuencia las revistas científicas (22.9%), seguido de libros digitales y páginas como rincón del vago, mi apuntes o páginas donde normalmente no se especifica el autor (respectivamente con 16.2%), artículos científicos (12.4%), youtube (video tutoriales) con 11.4%, libros físicos (9.5%) y páginas de internet de organizaciones formales (5.7%).

El 98.1% de los estudiantes menciona que toma apuntes en su libreta de lo que el profesor explica y el 48% menciona que toma fotos con su celular de lo que el profesor explica en el pizarrón.

El 70.5% de los estudiantes menciona que en la escuela durante sus clases, el 62.5% los estudiantes pasa más del 40% de su tiempo conectado a internet, haciendo buen uso de las tecnologías le pueden ayudar en su aprendizaje, el 20% menciona que son indispensables para su formación académica, el 8.6% menciona que pueden ayudarlo solo en algunas cosas y solo el 3.8% comenta que no le pueden ayudar en nada y lo distraen. Así mismo las redes sociales más utilizadas por los estudiantes para grupos de estudio con sus compañeros son Facebook (64.8%) y Whatsapp (31.4%) y solo el 3.8% menciona no tener grupos de estudio por este medio

Los estudiantes mencionan por orden de prioridad que para prepararse para un examen los objetos en los que más se apoyan son: Libreta o notas propias (59%), seguido de laptop o computadora de escritorio y libros o copias de libros con (18.3% ambas), copias de notas de sus compañeros (15.2%) y por último celular o Tablet (11.5%).

Para el trabajo colaborativo o en equipo, los estudiantes mencionan que en un 88.6% lo realizan en mayor o menor medida a través de medios electrónicos y solo el 11.4% es la mayor parte del tiempo de forma física y solo pocas veces por medios electrónicos.

Con respecto a los resultados obtenidos en la entrevista personal, todos los estudiantes consideran que en definitiva ha cambiado la forma de estudiar de ellos comparándola con sus padres, puesto que actualmente cuentan con recursos como el internet de manera muy accesible para realizar consultas. Como actividades previas a un examen mencionaron: Revisar apuntes, búsquedas en internet, visualización de tutoriales, asesorías con profesores y compañeros. Para estudiar menos del 20% de las veces utilizan herramientas como mapas mentales o cuestionarios, pero el uso de resúmenes si es frecuente en un 40% a 50%. Para resolver sus dudas normalmente acuden a sus compañeros ya sea de forma física o por redes sociales y dependiendo de la accesibilidad del profesor regularmente lo consultan en clase.

Los hábitos de estudio que consideran poseen son: búsqueda de información en internet, realizar resúmenes, subrayado de apuntes y memorización de información, también mencionaron que consideran que no cuentan con buena organización para estudiar en cuanto a lugar, horarios y metodología.

CONCLUSIONES

El cambio en los hábitos de estudio y trabajo en los estudiantes de educación media superior es innegable a raíz del nacimiento de la generación millennial. Con base en los resultados obtenidos es preciso resaltar que el uso de libros físicos se encuentra por desaparecer. Así mismo es muy resaltante el uso de medios electrónicos para la realización del trabajo colaborativo, es decir se tiene una disminución importante del trabajo cara a cara, lo cual presenta sus ventajas y desventajas por lo que es importante que la educación se enfoque en formar a los estudiantes en la manera adecuada de usar los diversos medios de comunicación profesionalmente.

En general es importante que todos los cambios detectados alienten a las instituciones educativas a generar estrategias de alto impacto en la forma en la que se enseña y educa para obtener las mayores ventajas del uso de estas herramientas en el desarrollo de los conocimientos y se disminuyan las desventajas que se puedan presentar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Eliana, G. Luis, M. Mark, B (2014). "usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año". Tendencias Pedagógicas N° 23 2014
2. Gisel, C (2013). "redes sociales, oportunidad de aprendizaje para los jóvenes de educación media superior"
3. Ines, H (2017). "La formación en medicina de los MILLENNIALS". ADOLESCERE Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia, Volumen V, Enero-Febrero 2017, N°1.
4. Merce, G. Francesc, E (2016). "Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes de educación media superior". Documento La Cuestión Universitaria, 7. 2011, pp. 48-59. ISSN 1988-236x
5. Sonia, R, Francisco, R. Fermin, G (2016). "LOS MILLENNIALS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU INTERACCIÓN CON EL SOCIAL MOBILE". ISSN electrónico: 2172-9077. Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY – NC ND Fonseca, Journal of Communication, n. 12, 2016, pp. 97-116
6. Emmanuel, S. Oliver, C (2016). "Conociendo la próxima generación de estudiantes de educación media superior dominicanos a través de las redes sociales. Documento de la Revista Ciencia y Sociedad.
7. Fidel, L (2016). "Estudiantes y maestros que utilizan los smartphones y otras tecnologías educativas en las aulas universitarias para mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje". Revista Realidad y Reflexión. ISSN 1992-6510
8. Millenials, una generación sin garantías, recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1253002.millenials>, el 12 de julio de 2017.
9. Pedro, F (2006). "Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza". Documento OECD-CERI.

ROBÓTICA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL BÁSICO

Santiago Arellanes García, Cristina Juárez Landín, José Luis Sánchez Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

El siguiente trabajo describe la metodología experimental en la cual se implementara el paradigma de robótica educativa en educación secundaria a través de un entorno de aprendizaje adecuado, esperando obtener resultados enfocados a la obtención de aprendizaje significativo y colaborativo de parte de la población de estudio, así como determinar las herramientas tecnológicas adecuadas para el nivel secundaria. La metodología propuesta está compuesta por dos etapas principales, la primera tiene el objetivo de desarrollar de manera conceptual una propuesta de aprendizaje con la cual se trabaja con un grupo de estudiantes de nivel secundaria orientando al aprendizaje colaborativo. La segunda consiste en la experimentación, la cual se basa en la implementación de la robótica en educación secundaria considerando una población del tercer grado para adquirir habilidades y competencias sobre esta disciplina y asociados a conceptos de disciplinas como matemáticas o física.

INTRODUCCIÓN

El paradigma de robótica enfocada a la educación surge como un recurso de apoyo con la necesidad de desarrollar entornos de aprendizaje que propicien desde un punto cognitivo, la adquisición de conocimiento en ambientes que favorezcan el desarrollo del pensamiento sistemático, estructurado, lógico y formal; centrándose en actividades como el diseño, construcción y programación de robots enfocadas a prácticas sustentadas en proyectos.

La implementación de proyectos de robótica educativa en el aula de clases contribuye al aprendizaje significativo de diferentes disciplinas relacionadas del conocimiento, ya que es de gran interés por parte de los alumnos el trabajar con objetos y materiales tecnológicos, y al implementar recursos que involucren una metodología y planeación adecuada expanden interés y estímulo en los estudiantes. Entre los objetivos principales de la robótica enfocada a la educación sobresalen los siguientes (Ruiz-Velasco, 2007):

- Integrar el conocimiento de diferentes áreas educativas.
- Manipulación de objetos físicos lo cual favorece el fortalecimiento del conocimiento teórico a la práctica.
- Adquisición de distintos lenguajes (gráfico, matemático, etc.) por parte de los estudiantes así como su interpretación.
- Desarrollo del pensamiento sistemático, lógico y formal.
- Adoptan un vocabulario especializado y construyen sus propios conceptos de los objetos que manipulan.
- Elaboración de entornos de aprendizaje adecuados para diferentes niveles educativos.
- Interés por las ciencias exactas y tecnología.
- Desarrollan estrategias para la resolución de problemas y lo implementan en la vida cotidiana.

El entorno de aprendizaje que se describe en este trabajo tienen el objetivo de que los estudiantes se involucren en la manipulación de objetos reales que inicien un proceso de resolución de problemas, partiendo de la realidad, los estudiantes tendrán la capacidad de percibir problemas, plantear posibles soluciones, formularlas, construirlas y experimentar (Vicario, 2009). Es indiscutible que la experimentación es fundamental porque involucra procesos para aprehender, construir y transferir conocimientos.

TEORÍA

La robótica educativa está fundamentada en principios de Piaget, los cuales postulan que no puede desarrollarse el aprendizaje sin la intervención del agente cognoscente en la construcción del objeto que predisponga el conocimiento. De acuerdo a Vicario (2009) una primera condición es generar

entornos que favorezcan la relación entre el objeto del conocimiento y el agente cognoscente, aquí la importancia del micromundo, el cual es interpretado por un micro-robot educativo, idealizado por el concepto original de Papert donde la premisa principal es la manipulación y exploración de objetos permitiendo la simulación de ambientes de laboratorio o taller que en la enseñanza tradicional su demostración no es abordada. El modelo básico de robótica educativa está integrado por los siguientes roles (Esteinou, 1998):

- El agente cognoscente el cual se transforma en un agente colectivo en el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- El objeto de conocimiento, los cuales están definidos por objetos de aprendizaje con las características explorables y manipulables a través de las sesiones de la didáctica.
- El agente mediador, que ejerce la función de guía durante la realización de proyectos de construcción y exploración de objetos por parte de los agentes cognoscentes.

Los entornos de robótica educativa desarrollan el aprendizaje de tipo inductivo y por descubrimiento guiado en alumnos lo cual conlleva beneficios cognoscitivos en el proceso de diseño y experimentación en situaciones didácticas constructivistas donde los estudiantes construyen su conocimiento. De igual manera el aprendizaje colaborativo juega un papel importante en la aplicación de entornos de robótica educativa, ya que 2 o más estudiantes trabajan de manera conjunta compartiendo las actividades de trabajo mientras cumplen los objetivos de aprendizaje pronosticados. En el ambiente educativo se ha observado que las actividades de trabajo colaborativo favorecen el aprendizaje, resultado de los esfuerzos individuales de los integrantes que se desarrollan en equipo (Vicario, 2009; Esteinou, 1998).

METODOLOGÍA

La metodología propuesta que se describe en este trabajo está integrada por dos etapas, la primera etapa está enfocada al desarrollo e implementación de un taller de robótica con objetivos educativos cuya finalidad es la inclusión de alumnos de educación secundaria. La segunda etapa la compone la metodología experimental enfocada al desarrollo de las prácticas con robótica la cual es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la población de estudio.

En un primer preámbulo se identificara y se definirá la población de estudio cuyas características son necesarias para el análisis del problema que se describe en este trabajo. La población o universo la integran alumnos que cursan actualmente el 3° grado de educación secundaria con una edad promedio entre 14 y 15 años de edad (Ñaupás, Mejía & Novoa, 2014; Beltrán, 1995).

Una vez identificada la población de estudio o universo se obtendrá una muestra para el estudio, Ñaupás, Mejía y Novoa (2014) la definen como una técnica perteneciente a la estadística-matemática cuyo objetivo es extraer de la población una muestra con el objetivo de estudiar esa selección de individuos. Se optó por el método de muestro sistemático, para satisfacer la selección de individuos del estudio, el cual consiste en determinar la muestra(n) de una población o universo(N), usando un intervalo (K) el cual se determina dividiendo la población entre el tamaño de la muestra (Icart & Fuentelsaz, 2006), la fórmula 1 satisface lo anterior:

$$K = \frac{N}{n} \quad (1)$$

ETAPA UNO DESARROLLO DEL TALLER

La propuesta del diseño e implementación del taller está fundamentada como una herramienta en la cual se puede administrar los objetivos educativos que se desean cubrir, el alumno pueda manipular los objetos complejos los cuales son representados como micro-robots donde podrá formar procedimientos empíricos los cuales conducen al científico con el fin de resolver problemas específicos (Esteinou, 1998). Mediante los bloques que integran la propuesta de taller se plantean exploraciones sucesivas, planteamiento de preguntas sobre estos sistemas y el objetivo de integrar procesos cognoscitivos como estrategias. Se puede identificar tres roles fundamentales en la

propuesta de taller los cuales se describen a continuación (Hernández & Olmos, 2011; Quesada, 2003):

- Rol de docente, es un elemento primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que toma el papel de guía hacia los estudiantes durante la construcción de prácticas, ofreciendo recursos y orientación a lo largo de las sesiones del taller, al mismo tiempo crea condiciones ideales para el desarrollo de habilidades de los alumnos.
- Rol de estudiantes. Participan activamente en la construcción de nuevos conocimientos y habilidades mediante el trabajo el cual se puede introducir mediante un proceso de investigación el cual consiste en la formulación de preguntas, debatir ideas que surgen, hacer predicciones, diseño y construcción de prototipos de robots, programas y analizar el comportamiento del robot, así como debatir y analizar las conclusiones en un ambiente de aprendizaje colaborativo.
- Grupos de trabajo: El taller abordara las actividades a través de trabajo por equipos, con el propósito de concientizar a los estudiantes de la importancia de la colaboración para realizar las actividades y se distribuirán de manera equitativa y sin restarle importancia. Se espera como resultado que los integrantes de los equipos al término del taller compartan la importancia del fenómeno de estudio. Los bloques que conforman el taller se describen a continuación.

El bloque 1, tiene el objetivo de introducir al alumno a los conceptos fundamentales y básicos de la disciplina de robótica, así como su historia y acontecimientos principales que transformaron la disciplina, su relación con otras áreas del conocimiento y la aplicación que tiene actualmente en diferentes aspectos de la vida moderna del hombre.

El bloque 2 es una introducción al placa Arduino Uno, que es una placa de circuitos impresos basada en el concepto open source; es decir que los esquemas y diseños electrónicos son de dominio público además contienen componentes electrónicos, un microcontrolador del fabricante Atmel y una serie de pines de entrada y salida digitales y analógicas, con el objetivo de realizar proyectos en sistemas electrónicos, robótica y domótica. Mediante un lenguaje de alto nivel se programa el microcontrolador para ejecutar acciones determinadas para diferentes proyectos El bloque 2 describirá a grandes rasgos el análisis, componentes, funciones de la placa Arduino Uno (Porcuna, 2016).

Más adelante el bloque 3 tiene el objetivo de definir las características de módulos y shields compatibles con la placa Arduino Uno. Trabajando con sensores de proximidad, sonido, posición que juegan una parte fundamental para elaborar robots complejos (Monk, 2010; Porcuna, 2016).

El bloque 4 se introducirá el paradigma de programación de robots, utilizando un lenguaje de alto nivel, optando por lenguaje C y el IDE de Arduino, definiendo la sintaxis, describiendo las funciones de las diferentes librerías, la configuración de entradas y salidas.

Por último el bloque 5 se elaborará las prácticas propuestas integrando los conocimientos conceptuales y procedimentales obtenidos de los bloques anteriores. Este bloque se implementa la metodología experimental propuesta para la construcción de robots a través de problemas propuestos para su solución. A continuación se detalla una propuesta de los temas que integraran taller tomando como referencia a los autores (Monk, 2010; Porcuna, 2016) concluyendo:

Bloque 1. Introducción a la robótica

- Definición de robótica
- Historia de la robótica
- Aplicaciones de robótica
- Robótica en educación

Bloque 2. Introducción a Arduino

- Definición de microcontrolador
- Definición de Arduino
- Características y componentes de la placa Arduino Uno
- Instalación y configuración del IDE Arduino

Bloque 3. Módulos y shields para Arduino

- Definición de modulo

- Definición de shields

Bloque 4. Introducción a la programación

- Lenguaje C
- Estructura de un programa en C
- Variables y constantes
- Aritmética y lógica
- Condiciones selectivas
- Condiciones iterativas
- Arrays

Bloque 5. Prácticas en Arduino

- Instalación de Fritzing, elaboración de esquemas con Arduino
- Practica 1. Hola mundo en Arduino
- Practica 2. Led intermitente
- Practica 3. 4 leds intermitentes
- Practica 4. Elaboración de semáforo con leds
- Practica 5. Teclado matricial con Arduino
- Practica 6. Display LCD 16x2 con interfaz I2c con Arduino
- Practica 7. Desarrollo de calculadora con Arduino
- Practica 8. Motores dc con módulo L298N
- Practica 9. Conexión mediante modulo bluetooth
- Practica 10. Detección de objetos mediante sensor ultrasónico HC-SR04
- Practica 11. Construcción de robot seguidor de línea
- Practica 12. Construcción de robot seguidor de luz
- Practica 13. Construcción de robot esquivo obstáculos.

ETAPA 2 DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DEL ROBOT

La segunda fase consiste en una metodología experimental que se integrara en el bloque 5 del taller descrito anteriormente enfocada a los conocimientos procedimentales los cuales se refieren al saber hacer, parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la propuesta de la resolución de problemas a través del desarrollo de prácticas que cumplan una serie de funciones por parte de la población de estudio. Las fases o etapas de la metodología experimental encaminadas al diseño y construcción del robot se describen a continuación:

1. Definición del problema: En esta primera fase se define el problema propuesto para su resolución a través de un planteamiento práctico para los alumnos a través del aprendizaje colaborativo.
2. Desarrollo conceptual: Aborda el bosquejo conceptual del prototipo haciendo uso de software especializado en el diseño del esquema de circuitos eléctricos enfocado a alumnos sin conocimientos previos y con una interfaz intuitiva.
3. Desarrollo funcional del algoritmo y codificación: Está orientada al desarrollo del algoritmo funcional en un lenguaje de programación de alto nivel, el cual se implementará en el prototipo físico mediante un entorno de programación mediante el IDE Arduino, considerando que el grupo de estudio no necesariamente posee conocimientos sobre la disciplina de programación.
4. Montaje físico del prototipo: Esta etapa tiene el propósito de consolidar la construcción física funcional del prototipo utilizando la placa Arduino Uno cumpliendo las expectativas de los objetivos que se desean cumplir. Las fases de la metodología se describe en la Figura 1.

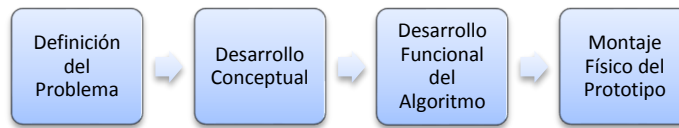


Figura 1. Muestra las fases secuenciales de la metodología propuesta para la implementación en educación secundaria.

El entorno que se propone implementar para el aprendizaje con robótica educativa en educación secundaria de 3° grado, está integrado por un taller conformado por 13 prácticas que desarrollan paulatinamente integrando elementos teóricos y prácticos, así como demostrar los beneficios de la robótica en la educación anteriormente descrita (Patiño, Curto & Rodilla, 2010).

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se describen de manera parcial en este trabajo, enfocados al desarrollo de instrumentos de evaluación del aprendizaje, desarrollo del diseño del taller, diseño de la metodología experimental orientada a la robótica educativa y selección de población de estudio, resumiendo a continuación:

- Instrumentos de evaluación de aprendizaje, se diseñaron tres con el objetivo de determinar los conocimientos previos que posee la población de estudio correspondiente a la evaluación diagnóstica y el instrumento de evaluación sumativa que permitirá especificar si los objetivos fueron alcanzados y en qué medida. Finalmente se diseñó una prueba de grupo de control con el objetivo de medir los resultados entre la población de estudio y grupo aislado la cual comprobaba los beneficios cognoscitivos que se adquiere en la robótica educativa al término del taller (Ñaupas, Mejía & Novoa, 2014; Icart & Fuentelsaz, 2006; Beltran, 1995).
- El diseño del taller y metodología experimental se desarrollaron con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje ideal para trabajar con elementos que incorporen el diseño y construcción de robots de problemas simples a complejos (Patiño, Curto & Rodilla, 2010).
- Las pruebas se realizaron en los laboratorios del centro Universitario Valle de Chalco de la Universidad Autónoma del Estado de México, justificando la infraestructura ideal de los laboratorios para realizar las pruebas y la asesoría de expertos multidisciplinarios.

CONCLUSIONES

La robótica educativa se perfila como una herramienta de apoyo dentro de las tecnologías de la información. Las prácticas relacionadas con robots crean entornos de aprendizaje innovadores en los cuales los alumnos desarrollan habilidades y aptitudes, incorporación la concepción de diferentes lenguajes como el matemático, gráfico entre otros, debido a la manipulación de objetos abstractos. Finalmente la robótica educativa tiene que consolidarse como asignatura obligatoria en diferentes niveles educativos y no solamente como actividad recreativa como se le promociona en México y en diferentes países, diversos estudios concluyen que es una herramienta de apoyo tanto para docentes y estudiantes facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje así como la incorporación de habilidades procedimentales que adquieren los alumnos involucrados en dicha actividad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. 1st ed. Freeport, N.Y.: Editorial Boixareu Universitaria, pp. 15-18.
2. Esteinou, J. (1998). *Espacios de comunicación*. 1st ed. México, D.F.: Universidad Iberoamericana, pp.141-145.
3. Hernández, A. & Olmos, S. (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. 1st ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.185-193.

4. Icart, M. & Fuentelsaz, C. (2006). Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina. 1st ed. UBe. Salud pública, pp. 55-59.
5. Monk, S. (2010). 30 ARDUINO PROJECTS FOR THE EVIL GENIUS. 1 st ed. McGraw-Hill, pp. 15-25.
6. Naupas, H., Mejía, E. & Novoa, E. (2014). *Metodología de la investigación*. 3rd ed. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U, pp.243-254.
7. Pittí Patiño, K., Curto Diego, B. y Moreno Rodilla, V.: (2010). “Experiencias constructoras con robótica educativa en el centro internacional de tecnologías avanzadas”. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 310-329. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6294/6307
ISSN: 1138-9737
8. Porcuna, P. (2016). *Robótica y domótica básica con Arduino*. 1st ed. Paracuellosde Jarama: Ra-Ma, pp. 43-57.
9. Quesada, R. (2003). Como plantear la enseñanza. Limusa, México, pp. 58.
10. Ruiz-Velasco, E. (2007). *Educatrónica: innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. 1st ed. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, pp.110-121.
11. Vicario, C. (2009). *25 años de informática educativa en México*. 1st ed. México: Sociedad Mexicana de Computación en la Educación, pp.247-260.

IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA GENERACIÓN 2017 DE LA FCFM BUAP PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Olga Leticia Fuchs Gómez¹, Kitzia N. Castillo González Eugenia Erica Vera Cervantes², Honorina Ruiz Estrada¹

¹Facultad de Ciencias Fisico Matemáticas, ²Facultad de Ciencias de la Computación

RESUMEN

El estudio de las ciencias presenta muchas dificultades para la mayoría de los estudiantes. Estas son evidentes en el bajo índice de aprobación de la disciplina en las escuelas en los diferentes niveles educativos. Por otro lado, los profesionales encargados de enseñarlas no introducen metodologías adecuadas ya que generalmente poseen la tendencia de repetir la forma en la que fueron “instruidos” en ella, es decir, lo que se ha dado en llamar “forma tradicional”, donde un experto da una clase magistral sin tener prácticamente interacción con los estudiantes y desconociendo sus características individuales. Por esta razón se hace un estudio sobre los estilos de aprendizaje de la generación 2017 de la FCFM BUAP, con el fin de desarrollar estrategias Ad Hoc. Para mejorar su comprensión sobre conceptos científicos. Metodología: A través del cuestionario de Honey Alonso se determinan los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la FCFM BUAP en las diferentes licenciaturas e identificar el perfil profesional de los interesados en el estudio de las ciencias exactas.. Conclusiones: Dependiendo de esta clasificación, se consideran cuatro estilos: reflexivos, teórico, pragmático y activo. Los resultados obtenidos con esta clasificación nos indican que la mayoría de los estudiantes son reflexivos, seguidos por teóricos, pragmáticos y los menos son activos.

TEORÍA

Los psicólogos cognitivistas dan lugar a los llamados Estilos de Aprendizaje o estilos cognitivos desde los años 50's, y hay un sinnúmero de acepciones sobre el tema. El concepto mismo de Estilo de Aprendizaje es definido de forma muy variada y uno de los más empleados es el utilizado con un enfoque pedagógico por Alonso y otros [1]: “*Los Estilos de Aprendizaje son rasgos cognitivos efectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*”.

Las formas y estilos de aprendizaje fueron estudiados por Kolb (1976) [2] y llegó a la conclusión de que estos tienen consecuencia en la vida de las personas ya que el aprendizaje depende del ambiente en que se encuentra, sus experiencias previas, factores hereditarios y su propio desarrollo personal con una visión ampliada de la capacidad intelectual humana que implica probar ideas en experiencias reales. Se entiende el proceso de aprendizaje como un continuo a través del cual las personas repiten perfeccionan e integran sus estilos básicos para percibir, actuar pensar y sentir. Kolb [3] supone que el aprendizaje es un proceso que permite deducir conceptos y principios a partir de la experiencia para orientar la conducta a situaciones nuevas, definiendo al aprendizaje como: “*el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia*”. Su teoría se basa en seis elementos:

1. *El aprendizaje es entendido como un proceso y no como un resultado, lo cual considera la realimentación en la efectividad de sus esfuerzos de aprendizaje.*
2. *Todo aprendizaje tiene que ver con re-aprendizaje que se da por las creencias, ideas acerca de un tópico, de tal manera que éstas pueden ser revisadas, probadas e integradas con nuevas, y más refinadas ideas.*
3. *Los conflictos, diferencias y desacuerdos son los que comandan el proceso de aprendizaje. Esto implica moverse entre modos opuestos de reflexión y acción, así como también de sentimiento y pensamiento.*
4. *Aprendizaje es un proceso holístico en la que los seres humanos se adaptan al entorno que los rodea, lo cual involucra el pensamiento, el sentimiento, la percepción y el comportamiento en un funcionamiento integrado.*
5. *El aprendizaje se da como resultado de las transacciones entre la persona y el entorno que, según Piaget ocurre a través del equilibrio de proceso dialécticos de asimilación de las nuevas*

experiencias en conceptos existentes y en el acomodamiento de estos conceptos en nuevas experiencias.

6. *Aprendizaje es un proceso de crear conocimiento, lo cual se alinea con la teoría constructivista en la que el aprendiz adquiere conocimiento, creando y recreando en la socialización con otros.*

Kolb desarrolla un modelo de aprendizaje basado en la semejanza del desarrollo personal con el proceso de aprendizaje eficaz de cada individuo argumentando la existencia de un conjunto de sistemas independientes integrados para dar sentido a las vivencias de cada persona.

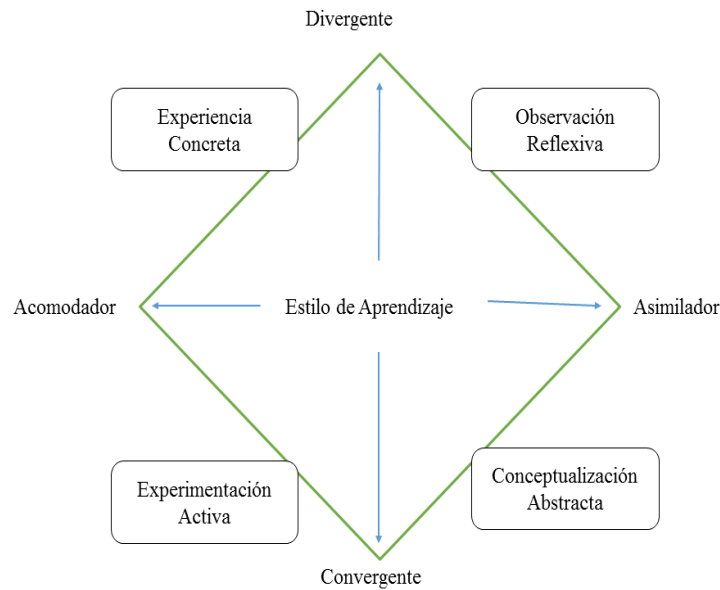
Kolb llama específicamente a estas formas de aprender de la siguiente manera: Experiencia Concreta (CE), Observación Reflexiva (RO), Conceptualización abstracta (AC), y Experimentación Activa (EA); y menciona que el individuo recorre las cuatro etapas y prefiere alguna de ellas. El modelo de aprendizaje experiencial consiste un ciclo en el que la persona pasa por diferentes etapas, yendo de una experiencia concreta, a una observación reflexiva, y de una conceptualización abstracta a una experimentación activa Kolb [2].

Las personas van modificando sus estrategias cognitivas vinculando el nuevo conocimiento con el previo para construir un andamiaje que les permita aplicar este nuevo conocimiento a situaciones diversas que a su vez van proporcionando otras experiencias concretas. Las etapas definidas anteriormente están presentes en estas estrategias las cuales van cambiando con estos nuevos aprendizajes. Esto va conformando un ciclo.

Estilos de Aprendizaje en el Ciclo de aprendizaje de David Kolb

Kolb [4] incluye el concepto de Estilo de Aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como: *“ algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”. “Ilegamos a resolver de manera características, los conflictos entre el ser activos y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo, otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”*

Por lo tanto, la teoría de Kolb está fundamentada en la idea de que los individuos alcanzan a lograr mayores niveles de complejidad cognitiva a través de la integración de los modos preferidos y menos preferidos en la adaptación de sus circunstancias personales, identificando cuatro estilos de aprendizaje básicos: reflexivo, teórico, pragmático y activo.



En la figura 1 se muestran los tipos de aprendizaje y los modos de percepción: Experiencia Concreta (CE), Observación Reflexiva (RO), Conceptualización abstracta (AC), y Experimentación Activa (EA)

Divergentes (CE + RO): se basan en sus experiencias concretas y procesan estas experiencias reflexivamente.

Asimiladores (AC + RO): se basan en las teorías y conceptualizaciones abstractas que se procesan reflexivamente.

Convergentes (AC + AE): se basan en conceptualizaciones abstractas del mundo, y procesan estas de manera activa.

Acomodadores (CE + AE): se basan en sus experiencias concretas, y se procesan activamente.

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb según se muestra en la figura 1 va relacionando los procesos de actividad cognitiva desarrollada con los estilos de aprendizaje en cada Experiencia Concreta que comienza por la percepción con ayuda de los sentidos y sentimientos. Los individuos perciben la información concretamente y la procesan por medio de la reflexión. A la denominación del pensamiento denominada Observación Reflexiva (según la teoría de Kolb) hace referencia a las personas que perciben la experiencia abstractamente y la procesan por medio de la reflexión, siendo pensadores y observadores; posteriormente ellos toman la experiencia abstractamente y luego procesan la información activamente. Necesitan experimentar por si mismos los contenidos procesados y son pensadores y "hacedores". Por último, se encuentran aquellas personas que toman la experiencia de aprendizaje concretamente y la procesan activamente. Son personas que se guían por los sentidos, los sentimientos y son también "hacedores".

De acuerdo con Kolb, las adaptaciones al medio proceden a través de una dialéctica natural recurrente que comienza con una valoración de la experiencia previa del aprendiz; esta valoración, (por lo general es un juicio afectivo), crea el contexto para involucrarse en la percepción a través de la observación y la reflexión. Estas observaciones permiten al aprendiz pasar a una segunda etapa en el proceso opuesto, el cual es el efecto y la experiencia personal. Esta etapa requiere un cambio de la afectación, la abstracción conceptual y la construcción de una teoría válida. A partir de la construcción y la asimilación de esta teoría, el aprendiz procede a la comprobación o tercera etapa del ciclo en el que se determinan las consecuencias para el comportamiento, esta fase de prueba es opuesta a la percepción y la observación reflexiva; finalmente el ciclo se completa con la

integración de estas implicaciones en una nueva síntesis construida, creando un compuesto para su aplicación.

Kolb articuló su concepto de “prensa ambiental del aprendizaje” usando estos cuatro estilos de aprendizaje. Cada entorno facilita un tipo de adaptación particular. Una situación que exige experimentar con un comportamiento alternativo, mejora y refuerza la experimentación activa. Por lo tanto, para Kolb, una tarea o ambiente determinado puede ser particularmente fértil para mejorar una u otra competencia de adaptación genérica.

Los cuatro estilos de aprendizaje de los estudiantes en las diversas profesiones tienden a un entorno en particular lo que acentúan los aportes de Kolb. Esto tendría que ser tomado en cuenta porque va revelando los mejores perfiles para cada competencia profesional. Los divergentes tienen una excesiva representación en las profesiones sociales, Los Asimiladores en las profesiones basadas en la ciencia, los convergentes en las carreras de ciencias naturales / matemáticas y los Acomodadores en humanidades y ciencias sociales; cada aprendiz amplía sus procesos adaptativos y de aprendizaje ejercitándolos; de acuerdo con Kolb [3]:

“Los divergentes son aptos de abandonar el reto y tedio del análisis abstracto a cambio de la búsqueda de nuevas emociones, o resistir y retrasar la toma de decisiones requeridas para tomar acción cuando se requiere. Los convergentes, en cambio, son aptos para ignorar o estereotipar a los demás con tal de aplicar principios abstractos a la resolución de problemas. Lo primero frecuentemente se defiende contra la complejidad simbólica y conductual, mientras que lo último se defiende contra lo efectivo y perceptual. Los acomodadores y asimiladores, similarmente, tienen sus maneras de reducir y defenderse contra tipos de complejidades para los que están mal equipados para tratar”.

Antecedentes en el campo de la psicología revelan que se han desarrollado muchos instrumentos para poder diagnosticar los estilos de aprendizaje. Para este estudio aplicaremos el cuestionario de Honey Alonso, el cual ha sido validado y ampliamente difundido en ámbitos educativos.

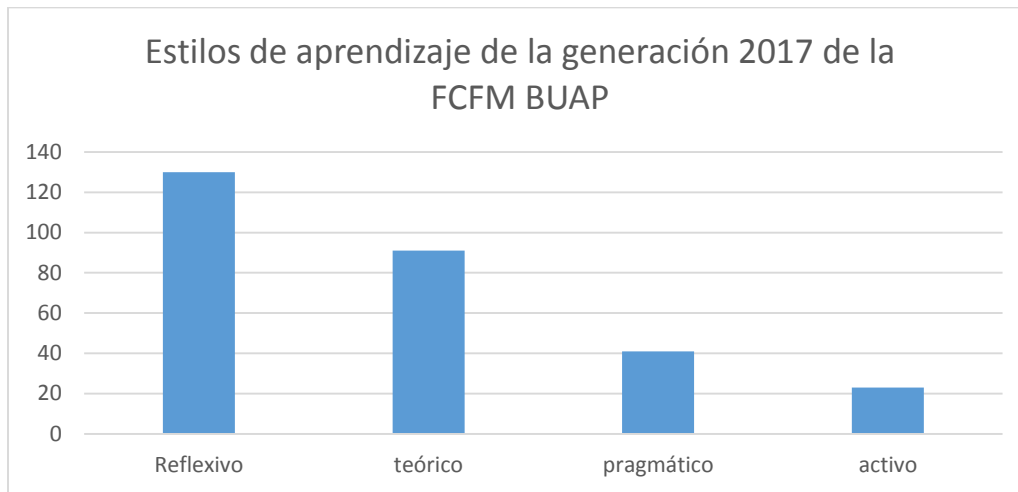
PARTE EXPERIMENTAL

Durante la primera semana de actividades en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la BUAP y con apoyo de algunos tutores, se les hicieron algunos exámenes diagnósticos a los nuevos estudiantes para determinar su perfil de ingreso con el fin de apoyarlos durante su estancia en la universidad.

Dentro de los diagnósticos efectuados se eligió el conocido examen de Honey Alonso para determinar los estilos de aprendizaje de las personas.

Se capturaron y analizaron los resultados de las diferentes licenciaturas con una muestra de 285 estudiantes entre 5 diferentes licenciaturas: Física, Física Aplicada, Matemáticas, Matemáticas Aplicadas y Actuaría.

GRÁFICOS Y RESULTADOS



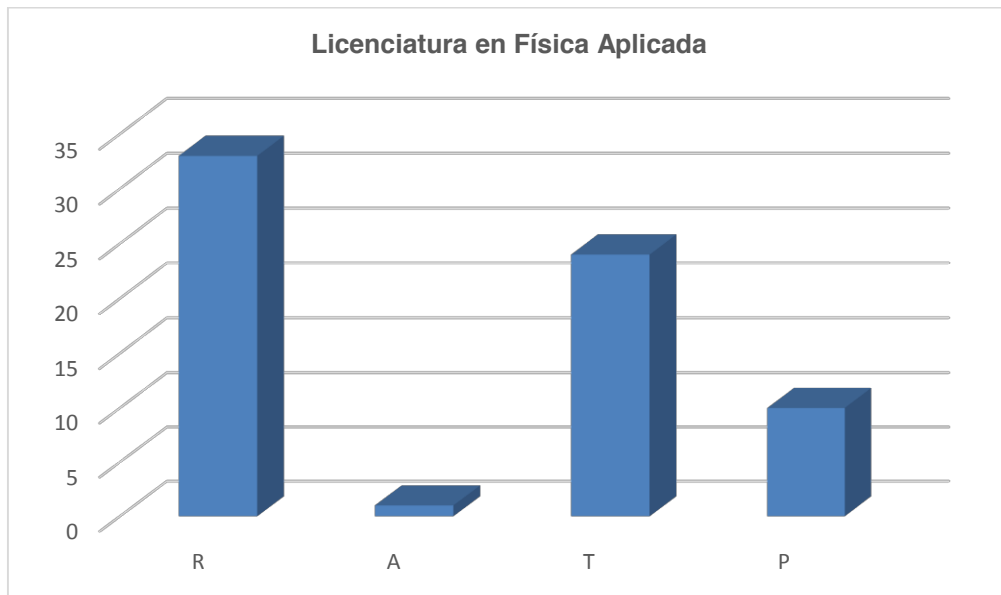
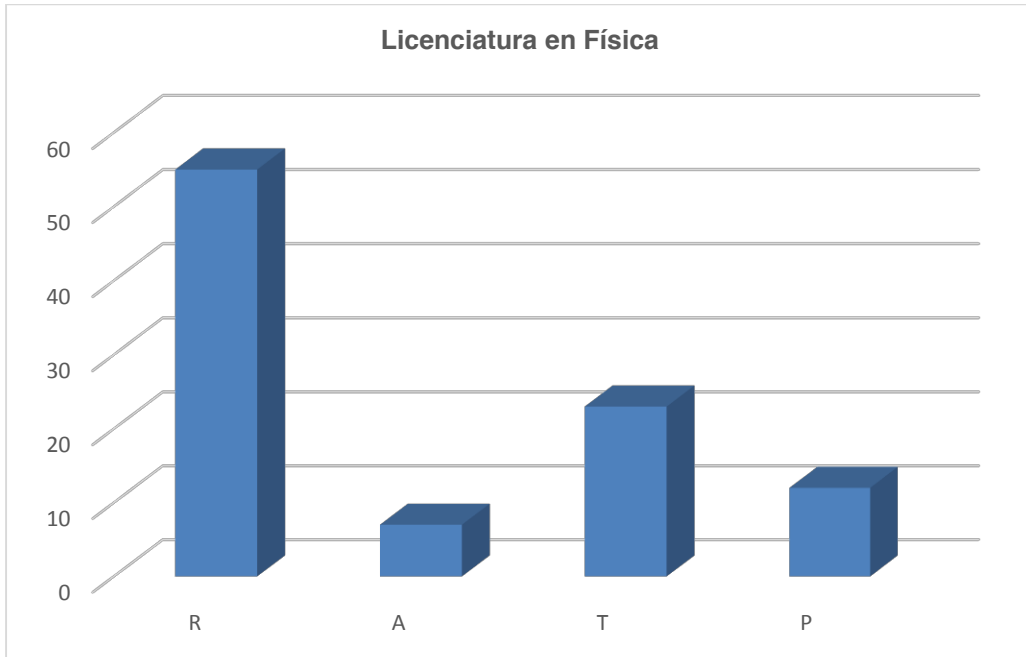
Estilo de aprendizaje		puntaje promedio
Reflexivo	130	851
teórico	91	794
pragmático	41	783
activo	23	831

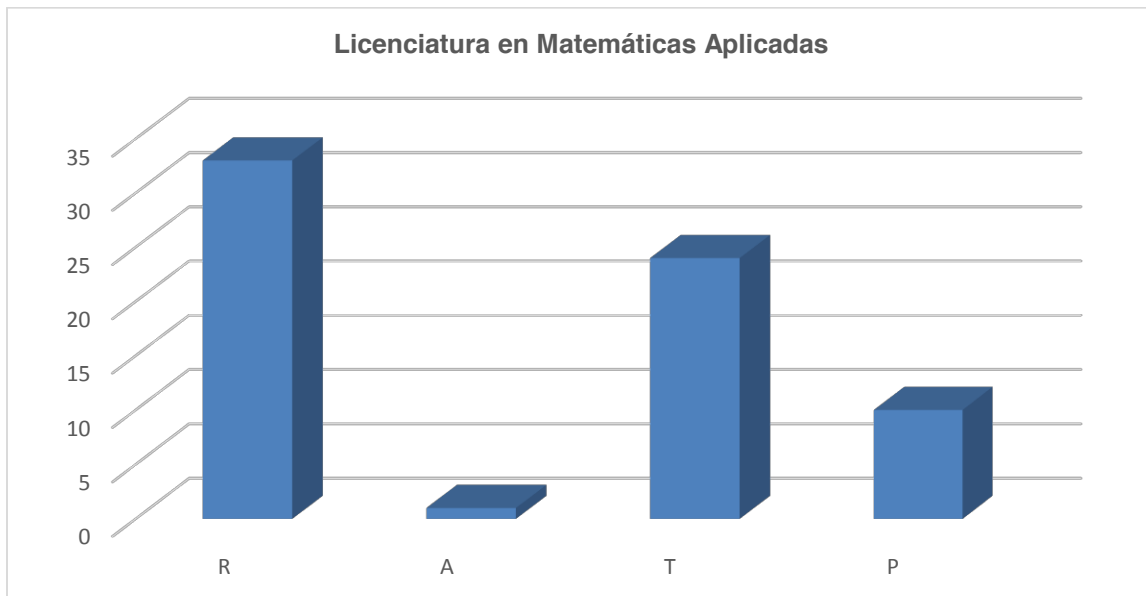
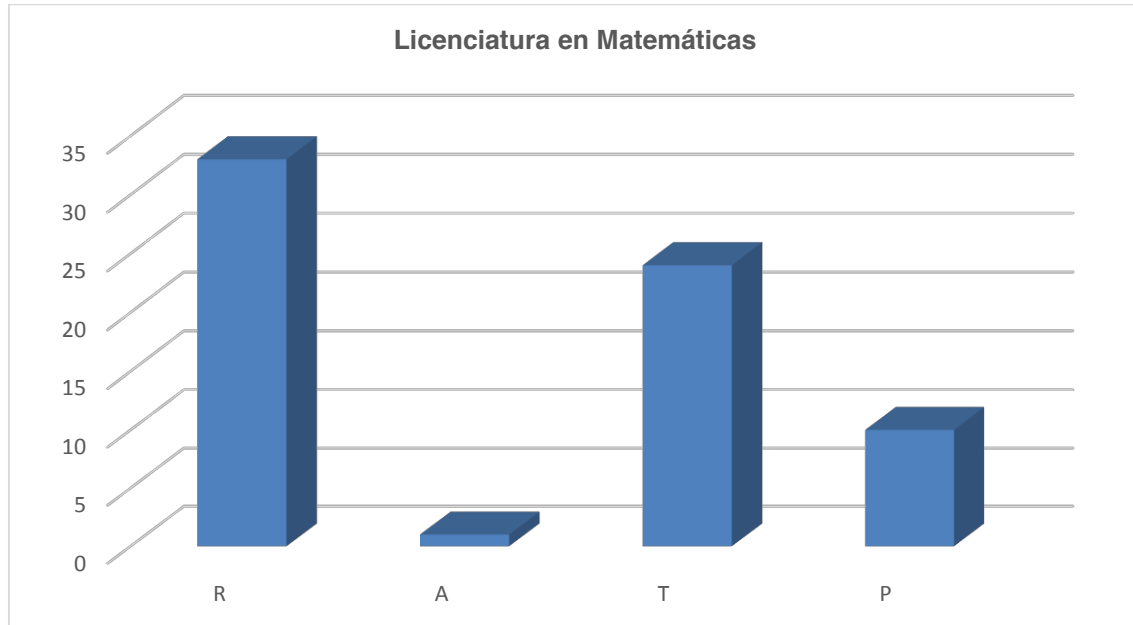
Tabla 1. Muestra los estilos de aprendizaje de la totalidad de estudiantes de la generación 2017 de la FCFM BUAP

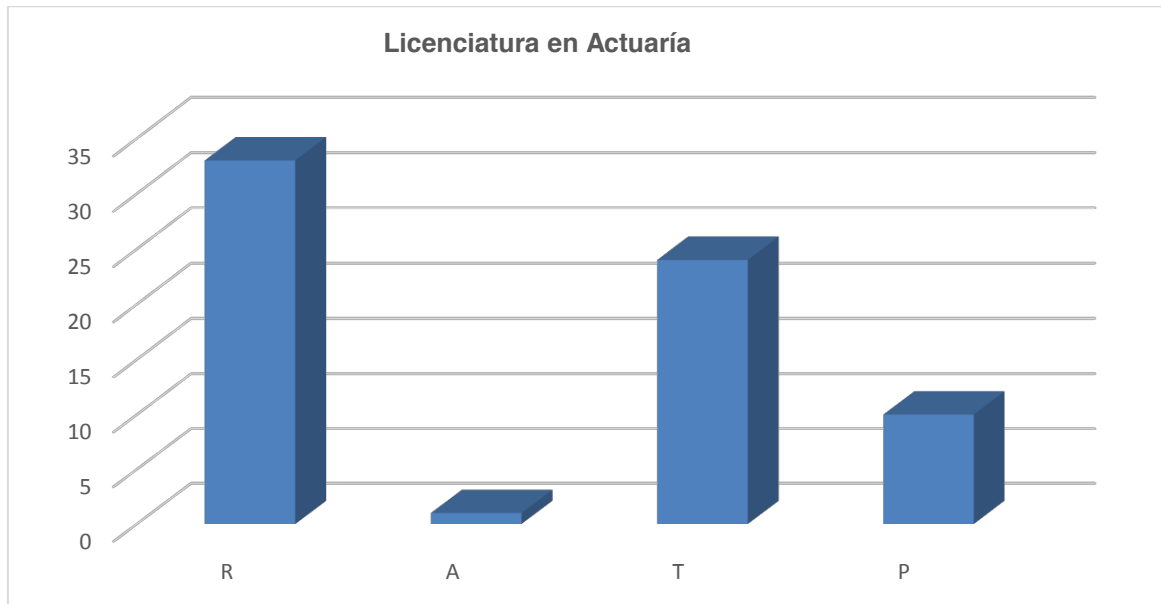
Licenciatura	R	A	T	P
Física	55	7	23	12
Física Aplicada	19	4	18	4
Matemáticas	12	1	9	3
Matemáticas aplicadas	10	1	16	10
Actuaría	33	1	24	10

Tabla 2. Muestra los estilos de aprendizaje por licenciatura de la generación 2017 de la FCFM BUAP

A continuación se muestran los gráficos por licenciatura donde R, T, A y P significan reflexivo, teórico, activo y pragmático.







CONCLUSIONES

Se puede observar con mucha claridad que a través de los diferentes estudios realizados durante años en la FCFM sobre los estilos de aprendizaje y a pesar del contexto cambiante, los estudiantes reflexivos son los que más fácilmente pueden ingresar a nuestra facultad. Con esta característica, al estudiante se le facilita la observación de su entorno, representar una situación problemática o describir algún fenómeno matemáticamente. Esto está de acuerdo con la teoría de Kolb, la cual indica, que en las diversas profesiones los estilos de aprendizaje tienden a un entorno en particular, siendo los reflexivos los que se ubican en las ciencias exactas.

Esto se puede aprovechar de varias maneras a la hora del aprendizaje realizando estrategias Ad Hoc como pueden ser las desarrolladas en el ser el sistema 4MAT[4] o [5] y lograr una mejora en la comprensión de los diferentes conceptos.

.Asimismo al momento de formar equipos de estudiantes para alguna actividad específica sería conveniente elegirlos con diferentes estilos de aprendizaje para un mejor desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

1. Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego, Peter Honey, LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, procedimientos de diagnóstico y mejora, Ediciones Mensajero, 7ª Edición
2. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
3. Kolb, D.A. (1981b). Learning styles and disciplinary differences. In Chickering A. (ed.), *The modern American college*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
4. McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington, Illinois: EXCEL.
5. M. H. Ramírez Díaz, Aplicación del Sistema 4MAT en la enseñanza de la física a nivel universitario, *REVISTA MEXICANA DE FÍSICA* 56(1) 29-40, JUNIO 2010.

ENFOQUE EDUCATIVO IMPLÍCITO EN PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL CASO DE EDUCADORES FÍSICOS EN FORMACIÓN

Alexis González Pérez, Ma. Del Carmen Villanueva Reyes, Liborio Trujillo de la Luz, Ricardo Iván Aguilera Aguiñaga, Misael Josafat Flores Romero y Gabriela Pérez López

Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada

RESUMEN

En el plan vigente de la Licenciatura en Educación Física se afirma que el profesional de la docencia “[...] estará preparado para trabajar con distintos enfoques que posibiliten modos diferenciados de aprender” (SEP, 2002, p. 36). De ahí surge la necesidad de investigar sobre el enfoque que se manifiesta en las prácticas profesionales de los estudiantes de dicha licenciatura. El propósito fue identificar qué tan cercanos se encuentran ante el ideal que plantea tal afirmación. Así, en 2017 se llevó a cabo una investigación cualitativa de caso, donde se realizó un análisis colectivo de nueve registros de observación ampliada y autoanálisis correspondientes a igual número de sesiones de educación física impartidas por siete estudiantes de la generación 2014-2018. En el análisis participaron tres integrantes del cuerpo académico CESEE-CA-1 “Práctica Educativa, Educación Física y Deportiva”, cuatro docentes colaboradores y los propios estudiantes. Como instrumento se utilizó una matriz de análisis que abarcó los constitutivos de la práctica educativa: Acciones del profesor, acciones de los estudiantes, planeación, habla, estructura de la sesión, uso del tiempo y el espacio (Campechano et al., 2013). Para complementar el análisis se registraron observaciones respecto a las intenciones y comentarios sobre su práctica que los estudiantes manifestaron en las tres sesiones de análisis colectivo. Los resultados indican una práctica educativa que la aproximan hacia un enfoque tradicional centrado en la enseñanza, pero con diferentes matices fluctuantes entre ese enfoque y uno innovador centrado en el aprendizaje, aunque en el discurso y sus intenciones educativas se aprecia una postura hacia este último (Mara, 2017; Lasry, Charles y Whittaker, 2014; Díaz Barriga, 2011; Gimeno y Pérez, 1996, entre otros). Asimismo, encontramos que este proceso de recuperación de la práctica, autoanálisis y análisis colectivo, ayuda a los estudiantes a colocarse en perspectiva de configuración consciente de su práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

En el plan de estudios aún vigente, que corresponde a la Licenciatura en Educación Física (LEF), los estudiantes cursan diversas asignaturas organizadas en tres áreas formativas: Área de Actividades Principalmente Escolarizadas; Área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar y; Área de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo (SEP, 2004). La práctica intensiva se realiza en los dos últimos semestres (7° y 8°) y se refiere a lo que aquí se denominó como prácticas profesionales.

En los primeros seis semestres existe un énfasis en la formación teórica y una formación práctica progresiva, mientras que en 7° y 8°, se revierte esta situación esperando que los estudiantes logren la vinculación teórico-práctica que exige su labor. El plan de la LEF SEP 2002 aún vigente, pretende que los estudiantes realicen en esos últimos semestres todas las actividades que supone la práctica del educador físico. Asisten a las reuniones denominadas de Consejo Técnico; planifican su intervención de acuerdo al plan de estudios de la asignatura de educación física correspondiente al nivel de preescolar, primaria o secundaria; intervienen al impartir las sesiones planificadas y; llevan a cabo procesos de evaluación. Además, de su práctica obtienen información para abordar y desarrollar un tema y elaborar un documento en formato de ensayo académico con el que obtendrán su título de LEF.

Como se puede apreciar, esas prácticas profesionales representan una gran oportunidad para los estudiantes de alcanzar todo tipo de habilidades, tanto generales como específicas, que les exige su profesión. Entre ellas, la SEP menciona la siguiente: “[...] estará preparado para trabajar con distintos enfoques que posibiliten modos diferenciados de aprender” (SEP, 2002, p. 36). Esta afirmación puede considerarse como un ideal para la SEP, plantea la necesidad de identificar qué tan cercanos se encuentran los estudiantes ante ese ideal y la pregunta de investigación: ¿cuál es el enfoque educativo que se encuentra implícito en las prácticas profesionales de los estudiantes de 7° semestre

de la LEF? Para lograr responderla, en el Cuerpo Académico CESEE-CA-1 “Práctica Educativa, Educación Física y Deportiva”, se diseñó un proceso de recuperación de las prácticas de los estudiantes, seguida de autoanálisis (realizado por los propios practicantes) y, para finalizar, un análisis colectivo. Todo esto se realizó con base en las propuestas de diversos autores que confieren a este tipo de procesos grandes posibilidades de generar conocimiento acerca de la práctica educativa (Campechano et al., 2013; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, entre otros)

TEORÍA

De acuerdo con García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), la práctica educativa se constituye por tres dimensiones: Pensamiento del profesor, interacción profesor-alumnos y, reflexión sobre la enseñanza. Estos mismos autores afirman que las bases de las prácticas de los profesores (segunda dimensión), se corresponden a teorías implícitas que son asumidas por ellos (primera dimensión). En el caso del que se ocupa el presente trabajo, se pretende la aproximación a una parte de los aspectos que conforman el pensamiento del profesor, es decir, de las teorías que asumen los futuros educadores físicos, y por lo tanto, imperceptibles a simple vista. De este modo se tiene una ecuación que puede ser resuelta a partir del análisis y la reflexión conjunta entre un grupo de académicos precedido del análisis del propio profesor (tercera dimensión) (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). Ya desde hace varias décadas Dewey (1998) reconocía ésta y otras posibilidades de la reflexión: “Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de modo inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen” (p. 147).

En el presente trabajo, el enfoque educativo se consideró como una de las teorías que forman parte de la dimensión del pensamiento, de los profesores en general y de los practicantes de educación física en particular. Se hace referencia al centro de atención o interés cuando realizan sus prácticas profesionales. Cada uno de los aspectos como la planificación, el tipo de actividades que seleccionan y proponen, el método de intervención, la toma de decisiones a cada situación que surge en la interacción, los procesos de evaluación y, hasta la forma en que interpretan lo que hacen en la práctica docente, da cuenta de hacia dónde se dirige la atención o interés del profesor en el proceso educativo (Díaz-Barriga, 2018).

Es posible encontrar en las publicaciones al respecto, que los diferentes autores tienen preferencia por denominar de una u otra forma esta misma teoría asumida por los profesores. Por ejemplo, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, s.f.), en su página oficial define dos enfoques educativos aparentemente ubicados en extremos pedagógicos: el enfoque centrado en el aprendizaje y el centrado en la enseñanza repetitiva. Con base en la descripción que ahí proporciona la DGESPE, y en las aportaciones de otros autores (Zapatero, 2017; Mara 2017; Lasry, Charles y Whittaker, 2014; SEP, 2011; Oliver-Hoyo, 2011; Díaz Barriga, 2011; Gimeno y Pérez, 1996; entre muchos otros), a continuación se presenta una tabla descriptiva de dos de los enfoques principales que pueden adoptar los profesores y las manifestaciones prácticas que les corresponden en educación física:

Tabla 1. Dos de los principales enfoques educativos y sus características para educación física.

ENFOQUE EDUCATIVO ASUMIDO POR EL PROFESOR	
TRADICIONAL ENSEÑANZA	CENTRADO EN LA INNOVADOR CENTRADO EN EL APRENDIZAJE
Le interesa transmitir sus conocimientos acerca del cuerpo y su movimiento a los estudiantes.	Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje incluyentes donde los estudiantes puedan construir su propio conocimiento acerca de su propio cuerpo, motricidad y corporeidad.
Toma como punto de partida movimientos estandarizados	Toma como punto de partida los aprendizajes previos del estudiante
Determina el movimiento que debe realizar el estudiante y la forma “correcta” de realizarlo	Plantea problemas, conflictos, retos o proyectos motrices
Demuestra la ejecución de los movimientos	Propicia el diálogo sobre el cuerpo, la motricidad o la corporeidad entre los aprendices
Vigila la correcta ejecución del movimiento	Se incluye como aprendiz de las manifestaciones posibles de la motricidad
Selecciona actividades cerradas y específicas (juegos, técnicas deportivas, circuitos de acción motriz, entre otras)	Selecciona actividades generales y abiertas, y si no, propicia que los estudiantes las modifiquen en cuanto a: móvil, reglas, espacio, tiempos, jugadores, ritmos de ejecución, etc.
Corrige los movimientos de los estudiantes de acuerdo con parámetros establecidos como los más eficientes (el estudiante se adapta al movimiento)	Observa las propuestas de ejecución de los estudiantes y realiza planteamientos que propician el avance de los estudiantes (el movimiento se adapta al estudiante)
Determina la cantidad de repeticiones que debe realizar el estudiante	Propicia que los estudiantes establezcan sus propios retos, problemas o proyectos y orienta a los estudiantes cuando tienen dudas
Aborda los contenidos curriculares de acuerdo al grado que cursan los estudiantes	Los contenidos curriculares sólo son una guía, realiza las adecuaciones de acuerdo a las necesidades motrices de los estudiantes
Controla el espacio, el tiempo, los materiales con que se realiza el movimiento	Propicia la toma de decisiones por parte del estudiante acerca del espacio, tiempo y hasta de los materiales con qué moverse
Vigila el cumplimiento de las normas para que los estudiantes se comporten con el orden establecido	Logra un contrato social de sana convivencia, cuidado de los recursos de aprendizaje y del medio ambiente
En general, evalúa de forma normativa y aplica sólo hetero-evaluación	Aplica evaluación criterial, favorece procesos de auto y co-evaluación de los estudiantes y evalúa su propia práctica
Utiliza los resultados de la evaluación para calificar o descalificar	Utiliza los resultados de las evaluaciones para que los estudiantes continúen aprendiendo, consoliden el aprendizaje motriceo, se planteen nuevos retos y para tomar decisiones
Clasifica a los estudiantes en niveles que a veces le permiten seleccionar a los más aptos para formar equipos selectivos para participar en competiciones	Reconoce y aprecia a los estudiantes como únicos y busca que todos se beneficien de la participación en actividades físicas diversas
Impone su autoridad	Gana autoridad (los estudiantes deciden adherirse a su autoridad)
Responsabiliza al estudiante en caso de fracaso en el aprendizaje y se apropia del éxito en el aprendizaje de los estudiantes	Se co-responsabiliza de los resultados y consecuencias del aprendizaje
Generalmente estructura las sesiones de educación física en tres momentos: animación, puesta en marcha y vuelta a la calma	Diseña secuencias de aprendizaje con momentos variados y flexibles

Fuente: Elaboración propia.

MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de caso, donde se realizó un análisis colectivo de nueve registros de observación ampliada y autoanálisis correspondientes a igual número de sesiones de educación física impartidas por siete estudiantes de la generación 2014-2018. En el análisis participaron tres integrantes del cuerpo académico CESEE-CA-1 “Práctica Educativa, Educación Física y Deportiva”, cuatro docentes colaboradores y los propios estudiantes. Como instrumento se utilizó una matriz de análisis que abarcó los constitutivos de la práctica educativa: Acciones del profesor, acciones de los estudiantes, planeación, habla, estructura de la sesión, uso del tiempo y el espacio (Campechano et al., 2013). Para complementar el análisis se registraron observaciones respecto a las intenciones y comentarios sobre su práctica que los estudiantes manifestaron en las tres sesiones de análisis colectivo.

La participación, tanto de los estudiantes practicantes, como de los analistas fue voluntaria y de consentimiento informado. Proporcionaron sus registros de observación ampliada y en video, así como su auto-análisis realizado con anterioridad a las sesiones colectivas. Las sesiones de análisis colectivo tuvieron una duración de entre dos y tres horas. En ellas, se formularon preguntas de acuerdo a lo que los estudiantes presentaron y a los propósitos de la investigación.

HALLAZGOS

A continuación se muestran ejemplos de algunos elementos de análisis y los hallazgos correspondientes que permitieron identificar el enfoque educativo de los estudiantes que participaron en la presente investigación.

En uno de los registros de observación ampliada (R.1.), correspondiente al nivel preescolar, un estudiante practicante anotó, en el espacio de la matriz de análisis donde manifiesta su propósito para cada momento, lo siguiente:

R.1. “Que el alumno se relacione e interactúe con el material. Observar que pueden hacer con él.”(SIC)

De acuerdo con su plan de sesión, este propósito corresponde a un momento que denominó “juego libre con el costal”. Es decir, propicia que el niño interactúe con el material de tal forma que se manifieste su motricidad espontánea. Por lo tanto, no existe un patrón de movimiento transmitido por el practicante. El niño toma decisiones en cuanto qué movimiento realizar, en qué espacio moverse, en qué momento realizar otro movimiento. Todo esto ayuda al niño a identificar sus propias posibilidades motrices, a conocer el comportamiento del material que manipula y a familiarizarse con él en relación con su cuerpo, es decir, a construir su propio conocimiento motríceo.

Pero, para esta actividad, el practicante destinó sólo 5 minutos, mientras que, para lo que denominó “movimientos articulares”, “actividades dirigidas” y para un juego cerrado, destinó 25 minutos. Puede apreciarse una estructura no rígida de tres momentos tradicionales y un momento de libre exploración, pero con mayor peso en la sesión destinado a la instrucción de parte del practicante. Por ejemplo, el siguiente segmento fue tomado de su narración correspondiente al mismo registro, para el momento que denominó “movimientos articulares” (M – Practicante; AOS – Alumnos):

M - “El día de hoy vamos a comenzar nuestra clase con una serie de movimientos articulares, para ir preparando a nuestro cuerpo, para realizar actividad física. Vamos a comenzar a mover nuestra cabeza de un lado así el otro diez veces. Necesito que me ayuden a contar. (SIC)

AOS - “Si” 1, 2, 3.... [Los niños comienzan a realizar los movimientos como lo indica el profesor y a contar en voz fuerte del uno al diez.] (SIC)

Se aprecia un proceso instructivo de transmisión, donde el practicante decide qué y cuánto movimiento realizar. También se puede detectar la creencia de que al realizar los movimientos que indica, los niños no se lastimarán en las actividades posteriores. Aunque los movimientos que propone son cuestionables para alcanzar ese propósito, tanto desde el punto de vista fisiológico como pedagógico (Dávila, 2011), se puede decir que la dirección del interés del practicante es hacia el niño, de evitar una posible lesión.

El siguiente ejemplo corresponde a un practicante en primer grado de primaria. En la narración que hace en su registro (R.2.) se percibe una preocupación por el control, las reglas y el orden:

M – “bien, ya vamos a empezar”

(Aplauda con el fin de llamar la atención de los alumnos).

(Camina hacia donde está un cono grande y señala cerca de él diciendo...)

“de este lado, aquí se sientan, los quiero ver de frente a todos, sentaditos”

AOS – (comienzan a sentarse)

(Al ver que tardan mucho en sentarse da dos aplausos, seguido de ello dice)

M- “¡listos a ver sentaditos!”

(Comienza a contar de manera regresiva del diez al cero) (SIC)

Les proporciona dos opciones de material que el niño puede elegir: “cono” o “plato”, pero los condiciona:

M- “solo a los que estén más calladitos” (SIC)

Casi de inmediato, después de repartir el material, algunos niños realizan algunas actividades en las colchonetas que el practicante había preparado para otra actividad, entonces les dice:

M- “nueva regla, no se vale maltratar el material, no salirse de la cancha, y no usar las colchonetas, vámonos a jugar”(SIC)

De ahí en adelante transcurre la sesión con constantes llamadas de atención del practicante hacia lo que él considera el uso ordenado de la colchoneta. Existe una preocupación por no maltratar el material. En muchas de las escuelas de educación básica donde practican los estudiantes de educación física el material es escaso, además que no es de ellos. Si el material se maltrata, los tutores pueden ver afectada su labor y este puede ser parte del origen de la preocupación del estudiante por el estado en que los niños dejen el material. El practicante asume como suya la responsabilidad del material y termina por ser él quien determina las reglas, mientras que los niños sólo tienen la función de acatarlas porque así les es indicado, y si no, no juegan.

En el caso que se ejemplifica a continuación, el practicante también asume un papel de control al determinar los lugares de trabajo, la cantidad de equipos a formar, la distribución de los tiempos y en general, la organización de la sesión. Pero los niños (un grupo de segundo grado de primaria), tienen la función de “inventar” los movimientos a realizar en cada una de las estaciones motrices que el practicante preparó. Hacia el final de la sesión el estudiante registra (R.3.; Pr- practicante; Eo- niño; Ea- Niña; Es- grupo de niños y niñas):

Pr: Fijense bien, vengan, así déjenlos ahorita los acomodan (les digo a unos niños que acomodaban los aros)

Pr: Fijense bien les voy a hacer una pregunta ¿Qué trabajamos hoy?

Eo: Colchonetas

Ea: Aros

Es: Cuerdas, saltos (varios levantan sus manos)

Pr: Fijense bien ¿Qué trabajamos? no ¿con que?

Ea: Saltar

Es: Marometas, lanzar, atrapar (comentan al maestro)

Pr: Fijense hubo un equipo que en los conos hizo algo diferente, saltaron pero también pasaron por debajo, yo no les dije nada ellas (equipo de niñas) solas lo inventaron. (Voltean a ver a las niñas)

Ea: Nosotros saltamos en pareja agarrados de la mano

Pr: Eso muy bien eso también es algo diferente (SIC)

El practicante varias veces utiliza el término “fijense”. Como puede observarse en el ejemplo, esto indica su intento por direccionar la atención de los niños hacia su inventiva como algo importante. Se puede decir que, aún y cuando su papel en la organización es central, sólo lo considera como una base que permite la generación de propuestas motrices de parte de los niños. La dirección de la propia atención del practicante está dirigida entonces hacia las propuestas de los estudiantes, hacia el que los niños establezcan sus propios retos motrices.

El ejemplo que a continuación se presenta (R.4.), corresponde a un practicante que realizó su registro y análisis de una sesión en el nivel de segundo grado de secundaria. Al principio, donde describe las características del grupo, se enfocó en aspectos de comportamiento del general de los adolescentes que conforman dicho grupo. Asimismo, en el apartado donde presenta su plan de sesión, se puede apreciar una estructura tradicional de tres momentos o actividades que él denominó: “actividad de calentamiento o introducción”, “circuito de acción motriz”, “carrera de relevos”, para finalizar con una “retroalimentación”. Al analizar su registro, el grupo de analistas

constituido en gran parte por educadores físicos expertos en el área de la educación física y la motricidad, se observó que el “calentamiento” no cumple con las fases para serlo, corresponde más a una activación física controlada en todo por el practicante y mientras que los adolescentes tienen la encomienda de ejecutar los movimientos indicados por él. Asimismo sucede con el resto de las actividades:

M: “¡ey! Pongan atención acá de este lado. Tumbo el cono, yo me coloco aquí, y mi compañero sale a entregarle la pelota al compañero que sigue, ¿de acuerdo?”

M: “hasta que todos los integrantes del equipo pasen, es el equipo ganador”

AOS: [los alumnos van realizando la actividad conforme el profesor la indicó. Se logra ver la participación de la mayoría de los alumnos, teniendo una competencia sana con cada uno de los equipos diferentes].

Cuando llega a la última parte de la sesión, “retroalimentación”, plantea preguntas encaminadas a que los adolescentes repitan el propósito determinado por el practicante, que por cierto, no tenía relación con el aprendizaje esperado que él mismo plasmó en su planeación:

M: “listo, vengan todos para acá. Listo chicos, ponemos atención. ¿Qué hay de las actividades, que aprendieron? Levanten la mano por favor para que participen.

AO: “correr”.

AO: “trabajar en equipo”.

M: “y de correr, ¿Qué hay?”.

AO: “la adrenalina”.

M: “Sergio”.

AO: “el movimiento muscular”.

M: “a ver, Martín”.

AO: “la condición física”.

M: “¿se acuerdan del propósito que les dice?”

AOS: “si”.

M: “¿Qué decía?”.

AO: “que aprendamos a controlar la coordinación y el equilibrio”.

AOS: [gritan y alaban al compañero que respondió: ¡wooooooww!].

M: “si ven ustedes, las actividades están enfocadas a eso, de acuerdo”. “Bien chicos, me ayudan a recoger el material por favor”. (SIC)

El aprendizaje esperado que él tomó del plan oficial y que presentó en su plan, dicta así: “Identifica emociones, sentimientos y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego y el deporte escolar”; “Propone diferentes acciones motrices que le permiten comprender el lenguaje corporal y experimentar sus posibilidades motrices”. En el análisis colectivo se manifestó esta discrepancia entre el aprendizaje esperado oficial (en el campo de la expresión corporal), el énfasis que propone en las actividades (velocidad y reacción) y el propósito que menciona e insiste con los estudiantes a través de su discurso (coordinación y equilibrio). El practicante, después de las argumentaciones de los analistas y de sus compañeros, tomó consciencia de esta situación y la reconoció como común en su práctica, asimismo, manifestó su intención de corregirla.

En el siguiente ejemplo (R.5.), el practicante en su análisis, redacta la siguiente actividad para un grupo de segundo grado de primaria:

“Crear patines con las botellas, lo colocaron debajo de los pies y en parejas uno jalaba a el que llevaba los patines y daban un tour por la cancha y luego cambiaban”(SIC)

En el espacio correspondiente especifica que esa actividad la utilizó para evaluar:

“Esta fue la evaluación de mi sesión, percepción de su motricidad, de su yo capaz de afrontar el reto y crecer a la vez que se disfruta, ya que fue el reto mayor que tuvieron, además de estimular el equilibrio y la fuerza, en el trabajo con otros.”(SIC)

Como puede apreciarse, utiliza una evaluación criterial al valorar “su yo”, es decir, no compara los resultados con estándares o con la “normalidad”, sino con el cómo cada niño sigue un proceso individual. Asimismo, se denota una evaluación que es parte del proceso de aprendizaje pues incluye en los propósitos para ella el “estimular el equilibrio y la fuerza”. Su interés está dirigido al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones: cognitiva (“percepción de su motricidad”), emocional

(“crecer a la vez que se disfruta”), física (“estimular el equilibrio y la fuerza”), social (“en el trabajo con los otros”).

CONCLUSIONES

Los resultados indican una práctica educativa de parte de los practicantes de educación física que la aproximan hacia un enfoque tradicional centrado en la enseñanza, pero con diferentes matices fluctuantes entre ese enfoque y uno innovador centrado en el aprendizaje, aunque en el discurso y sus intenciones educativas se aprecia una postura hacia este último (Mara, 2017; Lasry, Charles y Whittaker, 2014; Díaz Barriga, 2011; Gimeno y Pérez, 1996, entre otros).

La intención educativa de varios de los estudiantes puede detonar prácticas con un enfoque educativo que promueva la innovación y la autonomía del propio estudiantes. Pero en el encuentro con los grupos, con la dinámica y administración escolar, con la práctica de su tutor, se propicia un impacto que supera su intención, habilidad y conocimiento y que termina por acercarlos más a un enfoque tradicional centrado en la enseñanza. Terminan por “agarrarse” de algo que está en todos lados, que tiene una estructura ya definida y afianzada, de una educación física que ya tiene una historia de prácticas, que de alguna manera ya está validada socialmente (por el profesor, por el colegiado, y hasta por los mismos niños). El cambiar provoca una serie de emociones y estrés ante los cuales, el estudiante se ve sobrepasado. Aun así, encontramos estudiantes que se atreven a innovar, algunos más que otros. En ellos identificamos que en su propio proceso personal de formación profesional está permanentemente la reflexión, el sin temor al cambio, la toma del riesgo; cuentan con procesos cognitivos que los llevan cuestionarse y al deseo de superarse.

El CESEE, al igual que las múltiples escuelas formadoras de educadores físicos, cuenta con profesores con distintos perfiles y enfoques educativos. Estos son con los que conviven los estudiantes todos los días de su formación profesional y, entonces, la planeación, implementación y revisión de la práctica de estos, pasa por miradas, tanto de enfoques tradicionales como de enfoques innovadores. Es un sincretismo a veces difícil de integrar que probablemente requiera de los procesos personales mencionados para posibilitar la “entrada” de un enfoque innovador.

Para finalizar, encontramos que este proceso de recuperación de la práctica, autoanálisis y análisis colectivo, ayuda a los estudiantes a colocarse en perspectiva de configuración consciente de su práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Campechano, J., García, A., Minakata, A., Sañudo, L. (2013). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente (2ª. Ed.). Guadalajara, México: UNED/SEJ.
2. Dávila, M. (2011). La enseñanza de la educación física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela. México: Trillas.
3. Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación (3ª. Ed.). Madrid: Morata.
4. Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>, 22/11/2017.
5. Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.
6. García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, () 1-15. Recuperado de <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>, 13/10/2017.
7. Gimeno, J., Pérez. (1996). Comprender y transformar la enseñanza (5ª. Ed.). Madrid: Morata.

8. Lasry, N., Charles, Ch., Whittaker, Ch. (2014). When teacher-centered instructors are assigned to student-centered classrooms. *PHYSICAL REVIEW SPECIAL TOPICS - PHYSICS EDUCATION RESEARCH*, doi 10.1103/PhysRevSTPER.10.010116, 04/12/2017.
9. Mara, E. (2017). New perspective of learner-centered education in nowadays didactics. *MATEC Web Conf.*, doi <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112013>, 04/12/2017.
10. Oliver-Hoyo, M. (2011). LESSONS LEARNED FROM THE IMPLEMENTATION AND ASSESSMENT OF STUDENT-CENTERED METHODOLOGIES. *Journal of Technology and Science Education*, 1 (1), 2-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331127611002>, 01/04/2018.
11. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002*. México: SEP.
12. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). *Orientaciones para las actividades de observación y práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en los planteles de educación básica*. México: SEP.
13. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
14. Zapatero, J. (2017). BENEFICIOS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y LAS METODOLOGÍAS CENTRADAS EN EL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13 (3), 237-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86554636006>, 01/04/2018.

LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA MEXICANA Y LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS (DCEA) CAMPUS UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Ingrid Barradas Bribiesca y María Eugenia Sánchez

DCEA, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

El mexicano goza en el mundo un gran reconocimiento por su originalidad, su creatividad y su gran capacidad de adaptarse a las circunstancias en las cuales se encuentra. El origen del prestigio que goza el mexicano se puede sentar en el conocimiento de las grandes culturas mesoamericanas. Hablando de la cultura mexicana se puede resaltar muchos elementos, entre ellos la monumentalidad, la creatividad y la originalidad. En una encuesta realizada en Nueva York a inmigrantes en cuestión de las características del mexicano se turnan las respuestas alrededor de la creatividad y la alegría de la gente, así como al apego a los pueblos mexicanos y sus paisajes.

En este trabajo se estudió cómo perciben los estudiantes de la DCEA la cultura mexicana y hasta qué grado se identifican con la misma.

TEORÍA

El mundo se conforma de grupos de personas y naciones que piensan, sienten y actúan diferente. Cada persona lleva adentro sus propios patrones que fueron aprendidos a través de su vida. Estos patrones de pensar, sentir y actuar Hofstede (2010) llama "programación mental". Este término creado por Hofstede se conoce convencionalmente como cultura.

La palabra "cultura" viene de vista etimológico del latín *colere* que significa traducido cultivar. *Colore* por si tiene varios significados que abarcan desde "preparar y utilizar la tierra" hasta "la mejora de la mente a través del estudio y la capacitación" (Neufeld, 1988:337).

Aun conociendo el origen etimológico de la palabra "cultura", no es tarea sencilla definir su significado. El concepto cultura tiene según Dodd (1977) más de doscientos definiciones. Dodd no es el único que reconoce la existencia de diferentes definiciones de "cultura", lo comparte con muchos otros. Vívelo por ejemplo (1978:16-17) define en el contexto antropológica tradicional cultura como "un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene" (Vivelo, 1978: 17).

Para Keesing y Keesing (1971:20) la cultura es "un sistema de reglas o un patrón para la conducta, en vez de ser un patrón observado *de conducta*". Frake (1964, en Vívelo, 1978:18) diferencia que cultura "... no se refiere a la conducta de las personas, sino a los estándares que tienen para la conducta, a su conceptualización de la *conducta apropiada*".

Simplificar el concepto se puede definir cultura como los comportamientos, forma de vida, arte, y creencias heredados de generaciones a generaciones. Entonces simplificada, cultura puede ser la forma de vida de una sociedad. Esta definición coincide con la todavía ampliamente citada definición de Taylor, 1871/1958:1) "Cultura... es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad." En esta definición resalta que cultura son elementos "adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad". La cultura entonces no es una herencia biológica sino desarrollada en una sociedad concreta. La gente ha sido expuesta a una tradición cultural y la ha aprendido (Kottak, 2006:60).

En nuestra era de globalización, medios de comunicación, Internet y redes sociales la cultura ya no se aprende solamente de nuestros padres, miembros de familia, vecinos, maestros y la sociedad que nos rodea. Nuestra cultura se define a través de un mundo mucho más amplio y constantemente cambiante. Por lo anterior como aprendemos y percibimos nuestra cultura ha cambiado sensiblemente y se ha hecho mucho más complejo.

METODOLOGÍA

El objeto del estudio de este trabajo es la percepción que tienen los estudiantes de la DCEA y su identidad con la misma. El enfoque del trabajo es cualitativo. Se coleccionaron datos a través de

diferentes actividades que realizaron estudiantes del curso de “Comunicación Intercultural” y se describen los resultados obtenidos. El curso de Comunicación Intercultural es un curso complementario que se ofrece a estudiantes de todos los programas educativos nivel licenciatura en la DCEA. Para este trabajo se tomaron en cuenta dos grupos de estudiantes; en cada grupo hay 35 estudiantes inscritos.

En seguida se presentan las diferentes actividades y los resultados obtenidos.

1) *Lluvia de ideas presentado en un poster con el tema “Cultura mexicana”.*

Esta actividad se realiza en grupos de cuatro.

Dentro del salón de clase se pide a los estudiantes diseñar un poster con el tema de la cultura mexicana. Los estudiantes pueden decidir si quieren utilizar dibujos o lenguaje para presentar sus ideas. Para realizar esta tarea se ofrece a los estudiantes un pliego de papel revolución y plumones de diferentes colores.

Es llamativa que la gran mayoría de los estudiantes utilizan los dibujos. Solamente muy pocos estudiantes votan por expresarse a través de palabras claves. Dentro de los dibujos y símbolos los estudiantes resaltan elementos religiosos en forma de una imagen de la Virgen de Guadalupe, iglesias o el símbolo de la cruz; gastronomía, en particular el chile, el tequila y los tacos; vestimenta como el sombrero mexicano; las tradiciones representados en imágenes que indican la fiesta local de Día de los Flores, pero también la fiesta nacional Día de los Muertos. En muchos posters se hace referencia al turismo en México dibujando las pirámides, la playa y paisajes montañosos. La importancia de la familia viene menos representada en los dibujos como tampoco se hace mucha referencia a las características del mexicano. Lo último se podría explicar que es difícil expresarlo a través de dibujos y símbolos.

Observando los posters se puede identificar muchos estereotipos que se tiene sobre los mexicanos. Las ideas presentadas no van más a fondo sino se quedan en la superficie. Razón por lo anterior se puede encontrar en la actividad misma, el tiempo disponible para realizarla y el hecho que es la primera vez en este curso que se pide al estudiante presentar la cultura mexicana.

2) *Identificar los elementos y rasgos que se encuentran representados en los posters y organizarlos bajo categorías.*

Es una actividad individual compartiendo posterior los resultados con todo el grupo.

Las categorías que definen los estudiantes una vez observado los posters de sus compañeros y preguntado sobre significativo de ciertos dibujos y símbolos son los siguientes:

- Gastronomía
- Fiestas y tradiciones
- Arte a través de la música y baile
- Religión
- Familia, aún siento menos presentado en los posters

3) *Hacer una lista cinco elementos culturales con las cuales se identifican.*

Trabajo individual y posterior compartiendo con compañeros y finalmente algunas listas con todo el salón.

Los elementos con los cuales los estudiantes se identifican más son la gastronomía dentro la cual resalta el taco y el tequila; las fiestas en particular la fiesta de Día de los Muertos, pero también fiestas familiares como son los cumpleaños; el arte en cuestión de la música norteña y el mariachi.

Es llamativa que solamente poco estudiantes escriben sobre las características del mexicano. Los pocos que lo hacen mencionan la impuntualidad, la alegría, la hospitalidad del mexicano y la creatividad.

Para realizar esta actividad los estudiantes se guían por los posters en los cuales los elementos culturales están muy limitados. Se presenta la pregunta cuáles serían los resultados si esta actividad no sería directamente vinculado con los posters.

4) *Ensayo sobre cómo se vean los estudiantes a si mismo haciendo referencias a elementos culturales y su identificación con los mismos.*

Actividad individual en casa

Antes que los estudiantes escriben su ensayo se revisa en el salón de clase algunas definiciones de cultura. Se lea y se discuta la percepción sobre los mexicanos que se tiene en Estados Unidos y Europa. Así mismo se comenta sobre mexicanos famosos como inventores, artistas, escritores y científicos. A través de estas actividades se pretende ampliar la percepción sobre la cultura mexicana y profundizar la reflexión.

Cuando hablan los estudiantes en los ensayos sobre si mismo resaltan las siguientes características positivas en sus descripciones: ser trabajador, capaz de resolver problemas, ser alegre, ser unido con la familia, ser solidario con los demás y sentir orgullo por ser mexicano: Dentro de las características negativas se menciona la dificultad con la puntualidad, la falta de la disciplina y momentos de pereza.

Queda por mencionar que los estudiantes en su ensayo hablan sobre si mismo describiendo características de su persona. Sin embargo, no hacen referencia a su cultura mexicana o como se identifican con ella. La gran mayoría de los ensayos tienen la extensión mínima solicitada y dan la impresión de que no están basados a una reflexión más a fondo. El lector tiene que buscar entre las líneas los elementos culturales de los cuales se hablaban anteriormente y la forma en que se identifican los estudiantes con los mismos.

CONCLUSIONES

Conocer las percepciones de los estudiantes sobre su cultura mexicana e identidad con la misma es tarea difícil y se complica aún más cuando uno intenta de conocer hasta qué grado se identifican con la misma.

A través de las cuatro actividades llevadas a cabo para esta investigación con los dos grupos de estudiantes (70 estudiantes) de la materia "Comunicación Intercultural" y los resultados uno puede tener la impresión de que la percepción de los estudiantes sobre su propia cultura es muy superficial y hay poca identidad con ella. Sin embargo, hablado con los jóvenes fuera del aula y en contextos no formales uno obtiene la impresión que han reflexionado mucho más a fondo sobre su cultura y con qué elementos se identifican de lo que permite conocer a través de las actividades que realizaron en el salón de clase y como tarea. Es por lo anterior que se sugiere no dar por concluido esta investigación y basado a los resultados no llegar a conclusiones precipitadamente.

BIBLIOGRAFÍA

1. C. Dodd, Perspectives on Intercultural Communication, Kendall Hunt Publ. Colk Dubuque, Iowa, 1977.
2. G. Hofstede, G.J. Hofstede y M. Minkov, Cultures and Organizations Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. McGraw Hill, New York, 2010.
3. V. Neufel y D.B. Guralnik, Webster's New World Dictionary of American English, Webster New World, New York 1988.
4. E.B. Taylor, Primitive Culture. Harper Torchbooks, New York, 1958.
5. F. Vívelo, Cultural Anthropology Handbook: A Basic Introduction, McGraw-Hill Book Co., New York, 1978.

PRINCIPALES FACTORES ESTRESANTES PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA EN ESTUDIANTES DE 6 Y 4° SEMESTRE DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Leticia Sesento García, Nallely Guadalupe Cortes Arcos, Rodolfo Lucio Domínguez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

RESUMEN

La elección vocacional en los jóvenes de nivel medio superior es un proceso muy complejo, debido a que se encuentran inmersos en múltiples ocupaciones y ámbitos sociales, que pueden favorecer o dificultar su decisión de carrera.

En esta investigación se pretende identificar aquellos factores estresantes que dificultan al joven decidir por alguna carrera para continuar sus estudios a nivel superior. Para posteriormente diseñar e implementar estrategias dentro de la asignatura de Orientación Vocacional, que disminuyan estos índices de estrés.

El término estrés se ha convertido en un vocablo habitual de nuestra sociedad actual. Sin embargo se trata de un término complejo, extremadamente vigente e interesante, del cual actualmente no existe consenso en su definición.

Para ello, se aplicó a 79 jóvenes de 6° y 4° semestre el inventario de estrés académico SISCO, además de un cuestionario enfocado en factores estresantes para elegir su carrera.

Realizando el análisis de los datos, se muestra que el estudiante muestra índices de estrés en factores internos y externos, dentro de los internos los principales son; la poca claridad en la visión a futuro, poca experiencia del contexto vocacional de elección y poco o nulo autoconocimiento de sus intereses vocacionales y sus expectativas. En cuanto a los factores externos se pueden señalar, el apoyo de familia tanto a nivel moral como económico, acompañamiento de amistades en el proceso de inserción, la información brindada en la asignatura de orientación vocacional, ya que la perciben poco clara y consideran necesario el explorar cada área con mayor profundidad, a nivel real, no teórico.

Los resultados permiten, que se considere el implementar visitas o relatos de experiencias de cada profesión de interés para aplicar la teoría y que ellos observen un panorama más real, y que esto ayude a disminuir los factores de estrés ante tan importante decisión.

INTRODUCCIÓN

Seguir una carrera universitaria significa tener propensión a desarrollar algún nivel de estrés que puede desencadenar problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos. Según Arturo Barraza Macías, el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Las ciencias de la salud han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés, así la profesión de enfermería se considera estresante porque quienes la estudian y la practican son susceptibles de padecer altos niveles de estrés.

Según Arturo Barraza Macías, el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores; cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistemático (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

TEORÍA

A lo largo de la historia, el estrés ha sido un factor tanto interno como externo en la vida diaria de los seres humanos al quejarse de la falta de tiempo, cansancio, ansiedad, nerviosismo, entre otros, y que ahora es conocida como la famosa "enfermedad" del siglo XXI, el mal que se ha vuelto tendencia y que se entiende como la respuesta de alerta que el organismo genera al encontrarse ante retos y situaciones que se perciben como amenazas, las cuales se denominan como factores estresantes. Estos factores pueden ser el divorcio, un trabajo con fecha límite, el tráfico, la muerte de un ser querido, por padecer alguna enfermedad crónica (asma), etc.

Los síntomas que se presentan se pueden clasificar en físicos, mentales y de conducta, los cuales a menudo se confunden con los de cualquier otra enfermedad. Cuando esta respuesta de estrés se prolonga o intensifica, la manera en la que afecta a las personas es tanto en repercusiones a la salud como a nivel emocional. Según una encuesta realizada por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) el estrés afecta enormemente a las personas, contribuyendo al surgimiento de problemas de salud, relaciones deficientes y pérdida de productividad laboral. Asimismo, el estrés se encuentra presente en los diversos ámbitos del ser humano, como el laboral o el educativo. Siendo, este último, el que se abordara en la presente investigación.

La Ley General de Educación en México establece que la Educación Media Superior (también llamada bachillerato) se imparte generalmente en tres grados y se comprenden edades de entre los 15 y 18 años. En este nivel es donde los jóvenes amplían, profundizan y refuerzan sus conocimientos, enriquecen sus habilidades y capacidades para después continuar con sus estudios universitarios.

Sin embargo, en esta etapa son sometidos a fuertes presiones externas como la toma de decisiones constantes, demanda en la calidad y cantidad de tareas, el tener que rendir exámenes cada determinado tiempo y la realización de trabajos más complejos; al igual que a presiones internas tales como la auto-exigencia, altas expectativas de logro o el no entender los temas vistos en clase. Experiencias que, inevitablemente, generan estrés académico en los alumnos.

Una investigación educativa realizada por el profesor de la Universidad Pedagógica de Durango, Arturo Barraza Macías, con jóvenes que cursaban la Educación Media Superior en Durango, México, arrojó como resultados que el 86% declaró haber tenido estrés académico durante el semestre, con un nivel medianamente alto. Los alumnos atribuyeron ese nivel al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la evaluación de los profesores y el tipo de trabajo que estos piden.

Los estudiantes pertenecientes a este nivel de enseñanza, a su vez, se encuentran inmersos en la etapa de la adolescencia, la cual, la OMS define como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, y que se caracteriza por un conjunto de cambios físicos, psicológicos y sociales. La evolución que ellos viven en esta fase los hace entrar en crisis, pues se encuentran en la búsqueda de su propia identidad y en el proceso de configurar su personalidad, aunado al hecho de que ante la sociedad ya son lo suficientemente grandes para comportarse de forma responsable pero no lo suficientemente maduros para que su palabra sea tomada en cuenta.

Al estar por finalizar el bachillerato es cuando la mayoría de los alumnos se encuentran ante su primer gran decisión, la elección de una carrera profesional, y es cuando comienzan a rondar por sus cabezas incógnitas como: ¿qué debo estudiar?, ¿qué es lo que me gusta?, ¿qué pasa si lo que estudio no me agrada?, etc., lo que puede causar cierta ansiedad, nerviosismo o sensación de angustia dada la importancia de la elección y su corta experiencia ante la vida. Es aquí cuando, además de la carga académica se ven afectados por tener que estudiar para los exámenes de ingreso a universidades, salir con buen promedio y presentar trabajos finales para graduarse.

PARTE EXPERIMENTAL

Se aplicó el cuestionario SISCO A 79 jóvenes de bachillerato, de 6° y 4° semestre, con la finalidad de identificar sus factores de estrés asociados a la elección de carrera. Se analizaron estadísticamente los resultados.

El inventario SISCO se configura de 31 ítems, es autoadministrado y se aplicó de manera grupal. Presenta una confiabilidad de .90 en alfa de Cronbach.

RESULTADOS

Realizando el análisis de los datos, se muestra que el estudiante muestra índices de estrés en factores internos y externos, dentro de los internos los principales son; la poca claridad en la visión a futuro, poca experiencia del contexto vocacional de elección y poco o nulo autoconocimiento de sus intereses vocacionales y sus expectativas. En cuanto a los factores externos se pueden señalar, el apoyo de familia tanto a nivel moral como económico, acompañamiento de amistades en el

proceso de inserción, la información brindada en la asignatura de orientación vocacional, ya que la perciben poco clara y consideran necesario el explorar cada área con mayor profundidad, a nivel real, no teórico.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten, que se considere el implementar visitas o relatos de experiencias de cada profesión de interés para aplicar la teoría y que ellos observen un panorama más real, y que esto ayude a disminuir los factores de estrés ante tan importante decisión. Además que, durante sus sesiones de clase, los profesores desde su área, expliquen dudas laborales y ejemplos de actividades a desarrollar dentro de sus licenciaturas, esto abrirá el panorama y se espera clarifique las dudas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). Test psicológicos. México: Prentice Hall.
2. Arvagues, M. L.; Borda, M. & López, A. M. (2010). Condiciones de trabajo, burnout y síntomas de estrés en profesores universitarios: Validación de un modelo estructural del efecto mediador de competencia personal percibida. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284-296.
3. Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9. (3), 110-129.
4. Berrocal, C. (2000). La hoguera de las ansiedades, aspectos psicosociales del estar quemado. *Acciones e Investigaciones Sociales* 10, 83-112.
5. Bertalanfy, L. V. (1991). *Teoría general de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Brown, F. G. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual moderno.

PRACTICAS DE ALIMENTACIÓN SEGÚN ESTADO NUTRICIO Y PERCEPCIÓN MATERNA DEL PESO DEL HIJO PREESCOLAR Y ESCOLAR

Perla María Trejo Ortiz, Roxana Araujo Espino, Fabiana Esther Mollinedo Montaño, Ana Gabriela Flores Romo, Alejandro Calderón Ibarra

Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN

Introducción. La obesidad infantil es un problema que se ha asociado a la no percepción materna del exceso de peso en el hijo, lo que quizá conlleve prácticas inadecuadas de alimentación. Objetivo. Determinar las prácticas de alimentación en los hijos según el estado nutricional y percepción materna del peso de los mismos. Material y métodos. Se realizó un estudio descriptivo-comparativo en 396 madres y sus hijos preescolares y escolares, seleccionados por muestreo aleatorio estratificado por sexo y grado escolar. La percepción se valoró mediante palabras e imágenes. Para las prácticas de alimentación se empleó el cuestionario de 12 factores de Musher-Eizenman y Holub. A cada niño y su madre se les tomó peso y talla. Resultados. El 65.1% de las madres y 30.3% de los niños presentaron sobrepeso u obesidad. El estilo de alimentación basado en el monitoreo fue el que predominó (78.91, DE=19.36). Las madres de niños con sobrepeso u obesidad subestimaron el peso de sus hijos (87.5% y 100% respectivamente). En los niños con obesidad prevaleció el estilo de alimentación de restricción para la salud y restricción para el control de peso. Las madres con una percepción adecuada del peso del hijo ejercían en mayor proporción un estilo de alimentación basado en la regulación emocional y monitoreo. En quienes sobre-estimaron el peso de sus hijos prevaleció el estilo de modelado ($p < .05$). Conclusiones. Para tratar la obesidad infantil es necesario que exista una correcta percepción materna del peso del hijo para así lograr que ésta ejerza estilos de alimentación adecuados que beneficien el crecimiento y desarrollo normal de los hijos.

INTRODUCCIÓN

El sobrepeso y la obesidad infantil son un problema a nivel mundial. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, en el 2016, alrededor de 41 millones de niños menores de cinco años en todo el mundo tenían sobrepeso o eran obesos.¹ En México el problema es igualmente alarmante. Desde el 2010 el país ocupa el primer lugar a nivel mundial de obesidad en niños.² En menores de cinco años se ha registrado un ligero ascenso entre 1988 y 2012, pasando de 7.8% a 9.7%, respectivamente. Para el 2016, los niños en edad escolar (ambos sexos), de 5 a 11 años, presentaron una prevalencia nacional combinada de sobrepeso y obesidad de 33.2%, 17.9% para sobrepeso y 15.3% para obesidad.³ En Zacatecas, la situación no es del todo diferente, la prevalencia de sobrepeso y obesidad en menores de cinco años para el 2012 fue de 13.3%, con una distribución para las localidades urbanas de 11.5% y para las rurales de 15.4%, mientras que en la población escolar dicha prevalencia ascendió a 27.3%.⁴

El problema de malnutrición por exceso se ha asociado en los últimos años con la aparición de alteraciones metabólicas a edades más tempranas. Además, estos niños son más susceptibles a presentar muerte prematura y discapacidad en la edad adulta, así como mayor dificultad respiratoria, riesgo elevado de fracturas y marcadores tempranos de enfermedad cardiovascular.^{5,6} Esto sin considerar que el niño obeso se cansa más rápido y presenta una competencia motriz inferior a la esperada para su edad, lo que termina por excluirlos de ciertas actividades, sufriendo discriminación social, baja autoestima y depresión.⁷

La etiología del sobrepeso y la obesidad es multifactorial, siendo sus determinantes numerosos y complejos. Entre los principales factores destacan la genética, la lactancia materna, el estilo de vida y los ambientes familiares.⁸ Específicamente éstos últimos son relevantes porque hacen alusión al lugar donde se desarrollan los hábitos alimentarios, por lo que es importante examinar los factores maternos como la percepción de obesidad en el niño y su posible relación con la ingesta dietética de los niños.^{9,10}

Específicamente, la madre al ser el modelador principal de hábitos de salud en el hijo, puede influir en el peso de éste mediante estilos y prácticas de alimentación, mismos que podrían estar relacionados a la percepción materna del peso del hijo.¹¹

Desafortunadamente, la literatura es consistente en señalar que una minoría de madres logra identificar el sobrepeso y la obesidad en el hijo.¹² Además un estudio realizado en Turquía, indica que las madres que subestiman el peso de su hijo, desean que éste coma más y le permiten comer libremente (control permisivo), mientras que en México, Flores Peña y colaboradores¹¹ reportan que el estilo materno de alimentación no involucrado es más empleado entre mayor es el índice de masa corporal del hijo y cuando las madres perciben la malnutrición por exceso en sus hijos ejercen un estilo de alimentación no involucrado.

Por lo anterior surge el interés de realizar la presente investigación con el propósito de determinar las prácticas de alimentación en los hijos según el estado nutricional y percepción materna del peso de los mismos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, comparativo y transversal. La población se integró por 5926 madres y niños en edad pre-escolar y escolar inscritos en alguna institución educativa pública de la cabecera municipal de Zacatecas. La muestra se calculó para un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de 0.05, lo que resultó en 396 madres y sus hijos, seleccionados aleatoriamente. En un primer momento se determinaron al azar cuatro de los centros educativos (dos escuelas de preescolar y dos primarias, una pública y otra privada) de la capital de Zacatecas. Posteriormente, mediante muestreo aleatorio estratificado por tipo de escuela y nivel escolar, se seleccionaron los participantes. Se excluyeron a niños que presentaron patologías agudas o crónicas al momento de la encuesta, infantes con extremo peso bajo al nacimiento (menos de 2.5 kg.), niños a los que fuera imposible tomar medidas antropométricas (peso y talla), mujeres embarazadas o aquellas que no se identificaran como la madre biológica del infante.

Las prácticas parentales de alimentación infantil se valoraron por medio del cuestionario Holístico de prácticas de alimentación de 12 factores.¹³ Éste cuenta con 49 reactivos, divididos en 12 factores: 1. Monitoreo (preguntas: 1, 2, 3 y 4), 2. Influencia (preguntas: 17, 30, 39, 49), 3. Restricción para la salud (preguntas: 21, 28, 40 y 43), 4. Restricción control de peso (preguntas: 18, 27, 29, 33, 34, 35, 41 y 45), 5. Enseñanza de la nutrición (preguntas: 25, 31 y 42), 6. Control (preguntas: 5, 6, 10, 11 y 12), 7. Regulación emocional (preguntas: 7, 8 y 9), 8. Equilibrio y variedad (preguntas: 13, 24, 26 y 38), 9. Medio ambiental (preguntas: 14, 16, 22 y 37), 10. Comida como recompensa (preguntas: 23, 36 y 19), 11. Envolvimiento (preguntas: 15, 20 y 32), 12. Modelado (preguntas: 44, 46, 47 y 48). Cuenta con cinco opciones de respuesta para cada reactivo que van de 1 al 5 escala tipo Likert, donde 1 significa "Nunca" y 5 "Siempre", para los reactivos del 1 al 13; para los reactivos 14 al 49 tiene 5 opciones de respuesta donde el 1 significa "En desacuerdo" y 5 significa "De acuerdo", al final se calcularon índices del 0 al 100 donde a mayor puntuación mayor utilización del estilo de alimentación resultante.

La percepción materna fue medida por palabras e imágenes. En el primer caso se le preguntó a la madre ¿Cómo consideraba el peso de su hijo? con opciones de respuesta de muy bajo de peso, bajo de peso, peso normal, sobrepeso y bastante sobrepeso. Para tener un referente de la percepción por medio de imágenes, se utilizaron una serie de gráficos corporales elaborados por Scott Millard, considerando la edad, peso corporal y sexo del niño, divididos por rangos de edad (2 a 5 años, 6 a 9 años y 10 a 13 años), las cuales fueron validadas para población mexicana por Flores Peña y colaboradores.¹⁴ De acuerdo con los autores del instrumento cada rango de edad se conforma por siete imágenes divididas de menor a mayor IMC comenzando por la derecha. Para este estudio, las imágenes fueron clasificadas en BP (imágenes 1 y 2), PNL (imágenes 3, 4 y 5), RSP (imagen 6) y SP (imagen 7).

Para determinar si la percepción era adecuada, se comparó la percepción de la madre (por palabras e imágenes), con el peso corporal real del hijo y se consideró adecuada cuando coincidían. En caso contrario se consideró percepción inadecuada, la cual se clasificó en subestimación cuando la madre consideraba su hijo tenía un peso menor al real o sobreestimación cuando refirió tenía un peso mayor al que realmente presentaba.

Adicionalmente, se tomó peso y talla a la madre y su hijo. El peso se midió con una báscula marca SECA con capacidad para 200kg, para la talla se utilizó una cinta de fibra de vidrio SECA. Con las mediciones de peso y talla se calculó el IMC de la madre, el cual se clasificó de acuerdo con los

criterios establecidos por la Norma Oficial Mexicana NOM-174-1998, para el manejo integral de la obesidad.¹⁵ De igual manera, el IMC del niño se clasificó utilizando los criterios establecidos por el Centro para el control y la prevención de enfermedades.¹⁶

Para la recolección de datos, se solicitó el permiso de autoridades educativas de las escuelas correspondientes, se seleccionaron los alumnos de forma aleatoria a través de listados actualizados; se programó una reunión con las madres de familia donde se expusieron los objetivos de la investigación, garantizándoles la confidencialidad de la información y la libertad de retirarse del estudio en el momento que lo decidieran. A quienes aceptaron participar se les pidió firmar el consentimiento informado, tal como lo señala el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud.¹⁷ Enseguida se hizo entrega de los cuestionarios para que procedieran a contestar lo solicitado. Una vez que se terminó, se realizaron las mediciones antropométricas a madre e hijo.

La captura y análisis de datos se llevó a cabo en el programa SPSS Versión 20. Se utilizó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión) para caracterizar a la muestra y determinar los estilos de alimentación. La percepción materna del peso del hijo de acuerdo al estado nutricional del mismo se determinó a través de pruebas de Chi-Cuadrada, mientras que las comparaciones de los estilos de alimentación según estado nutricional y percepción materna del peso del hijo se valoraron por medio de pruebas de ANOVA.

RESULTADOS

Las madres encuestadas presentaron una media de edad de 35.07 años (DE= 7.35), mínimo de 20 y máximo de 59 años, la escolaridad promedio fue de 13.65 años (DE=6.27), lo que significa que la mayoría de ellas contaban con un nivel medio superior de estudios, la mayoría casadas (67.4%). Por su parte la edad promedio del hijo fue de 7.38 años (DE = 2.65), mínimo de 3 y máximo de 12 años, el 46% mujeres y 54% hombres.

Respecto al IMC de la madre, éste en promedio fue de 26.4 kg/m² (DE= 3.62), un mínimo de 17.7 y máximo de 38.9 kg/m². En relación a los niños, al clasificar el IMC en percentiles el promedio de los mismos fue de 58.48 (DE=30.3), mínimo de 1.00 y máximo de 100. La mayoría de las madres presentó sobrepeso u obesidad (65.1%), mientras que en los niños la prevalencia combinada de SP y OB fue de 30.3%.

Con el propósito de identificar el estilo de alimentación más utilizado, se calcularon índices del 0 al 100 donde un mayor puntaje indicaba mayor predominio del estilo de alimentación correspondiente. Los resultados arrojaron que el estilo basado en el monitoreo fue el que predominó, con una media de 78.91 (DE=19.36). Por otro lado, al aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov se determinó que los datos presentaban una distribución no normal por lo que se decidió el uso de estadística no paramétrica, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 Índices de los estilos de alimentación materna en preescolares y escolares

<i>Estilo de alimentación</i>	\bar{X}	<i>Mdn</i>	<i>D.E.</i>
Control	41.26	40.00	17.82
Regulación emocional	16.85	8.33	21.43
Equilibrio y variedad	76.08	81.25	20.27
Medio ambiente	51.67	50.00	14.34
Comida recompensa	37.20	41.66	25.78
Envolvimiento	63.76	66.66	22.84
Modelado	71.54	75.00	22.64
Monitoreo	78.91	81.25	19.36
Influencia	49.98	50.00	21.70
Restricción salud	60.10	62.50	22.63
Restricción control peso	43.28	43.75	21.12
Enseñanza nutrición	61.21	66.66	17.00

Fuente: CPP & CHPA

n=396

Respecto a la percepción materna del peso del hijo por palabras, se identificó que entre los niños de bajo peso el 56.3% de las madres sobre-estimaron su peso, en los de peso normal el 73.1% de sus madres presentó una percepción adecuada, mientras que entre las madres de niños con sobrepeso u obesidad predominó la subestimación del peso del hijo con un 87.5% y 100% respectivamente ($X^2 = 185.07, p < .01$), como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 Percepción materna del peso del hijo por palabras de acuerdo al estado nutricional del mismo

<i>Edo nutricional del hijo</i>	<i>Percepción materna del peso del hijo</i>						X^2	<i>Valor p</i>
	<i>Adecuada</i>		<i>Subestimación</i>		<i>Sobre-estimación</i>			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
Bajo peso	5	31.3	2	12.5	9	56.3	185.07	<0.01
Peso normal	190	73.1	63	24.2	7	2.7		
Sobrepeso	8	12.5	56	87.5	-	-		
Obesidad	-	-	56	100	-	-		
Total	203	51.3	177	44.7	16	4.0		

Fuente: CPP & CHPA.

$n=396$

De igual manera, al determinar si la percepción materna por imágenes variaba según el estado nutricional del hijo, los resultados encontrados fueron similares a los reportados por palabras. Entre las madres de niños con bajo peso un 62.5% presentó una percepción adecuada, en aquellos con peso normal también destacó la percepción adecuada con un 82.7%, sin embargo, en los niños con sobrepeso u obesidad un 62.5% y 83.9% de las madres respectivamente, subestimaron el peso de sus hijos (Tabla 3).

Tabla 3 Percepción materna del peso del hijo por imágenes de acuerdo al estado nutricional del mismo

<i>Edo nutricional del hijo</i>	<i>Percepción materna del peso del hijo</i>						X^2	<i>Valor p</i>
	<i>Adecuada</i>		<i>Subestimación</i>		<i>Sobre-estimación</i>			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
Bajo peso	10	62.5	-	-	6	37.5	185.07	<0.01
Peso normal	215	82.7	35	13.5	10	3.8		
Sobrepeso	21	32.8	40	62.5	3	4.7		
Obesidad	9	16.1	47	83.9	-	-		
Total	255	64.4	122	30.8	19	4.8		

Fuente: CPP & CHPA.

$n=396$

Por otro lado, al comparar los estilos de alimentación de acuerdo al estado nutricional del hijo, se encontraron diferencias significativas en los estilos de restricción para la salud y restricción para el control de peso ($p \leq .01$). Las madres de niños con obesidad reportaron ejercer en mayor medida estos tipos de alimentación (Tabla 4)

Tabla 4 Resumen de análisis de varianza de un factor para la variable dependiente estilo de alimentación de restricción salud, restricción control peso por estado nutricional del hijo

Índices	Fuente	suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Valor p
Restricción salud	Intergrupala	6328.37	3	2109.45	4.21	.00
	Intragrupal	196001.96	392	500.00		
	Total	202330.33	395	-		
Restricción control peso	Intergrupala	5002.22	3	1667.40	3.81	.01
	Intragrupal	171249.81	392	436.86		
	Total	176252.04	395	-		

Nota: *Se asumieron varianzas iguales en dos variables ($F = 4.21$, $gl = 395$, $p = .00$), gl = grados de libertad, F = puntaje F de la prueba, p = nivel de probabilidad.

De igual manera, al comparar los estilos de alimentación de acuerdo a la percepción materna del peso del hijo por palabras, se encontraron diferencias significativas en el estilo de alimentación de regulación emocional y monitoreo ($p \leq .05$). Las madres con una percepción adecuada del peso del hijo, ejercieron en mayor medida un estilo de alimentación basado en la regulación emocional y el monitoreo (Tabla 5).

Tabla 5 Resumen de análisis de varianza de un factor para la variable dependiente índice regulación emocional y monitoreo (percepción por palabras)

Índices	Fuente	suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Valor p
Regulación emocional	Intergrupala	3343.41	2	1671.70	3.68	.02
	Intragrupal	178100.71	393	453.18		
	Total	181444.12	395	-		
Monitoreo	Intergrupala	2163.47	2	1081.73	2.91	.05
	Intragrupal	145988.35	393	371.47		
	Total	148151.83	395	-		

Nota: *Se asumieron varianzas desiguales en una de dos variables ($F = 3.68$, $gl = 395$, $p = .02$), gl = grados de libertad, F = puntaje F de la prueba, p = nivel de probabilidad.

Al evaluar los estilos de alimentación de acuerdo a la percepción materna del peso del hijo por imágenes, se encontraron diferencias significativas en el estilo de alimentación basado en el modelado ($F = 4.688$, $gl = 395$, $p = .01$). Las madres que sobre-estimaron el peso del hijo, son quienes en su mayoría reportaron este tipo de alimentación (Tabla 6).

Tabla 6 Resumen de análisis de varianza de un factor para la variable dependiente estilo de alimentación basado en el modelado (percepción por imágenes)

Índices	Fuente	suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Valor p
Modelado	Intergrupala	4718.42	2	2359.21	4.68	.01
	Intragrupal	197777.13	393	503.25		
	Total	202495.56	395	-		

Nota: *Se asumieron varianzas iguales en una de dos variables ($F = 4.68$, $gl = 395$, $p = .01$), gl = grados de libertad, F = puntaje F de la prueba, p = nivel de probabilidad.

DISCUSIÓN

Las prevalencias encontradas de sobrepeso y obesidad tanto en las madres como en sus hijos, resultan similares a las reportadas a nivel nacional y específicamente a las de Zacatecas,³ lo que

indica es necesario incrementar los esfuerzos por atacar este problema desde la infancia para así evitar complicaciones que disminuyan la calidad de vida de las personas en próximos años.

Similar a lo reportado en otros estudios,^{12,18,19} se encontró que la mayoría de las madres de niños con PNL refirió el peso de su hijo como tal, a diferencia de las madres de niños con SP u OB que no lo percibieron adecuadamente, la mayoría lo subestimó. Al respecto, existe evidencia de que en México las madres siguen considerando que un niño obeso es sinónimo de saludable, además, es más fácil que perciban de forma adecuada la malnutrición por exceso del infante en niños no emparentados, es decir, en aquellos con los que no se comparten lazos consanguíneos.¹⁹ Por otro lado, esta percepción distorsionada de las madres puede deberse a valores relacionados con el peso corporal ideal para los niños que varían según la cultura, para algunas madres el exceso de peso es lo adecuado, otras atribuyen el sobrepeso y obesidad del hijo al fatalismo, es decir la creencia de que el hijo estaba predestinado a tener malnutrición por exceso debido a la genética de los padres.²⁰ Respecto a los estilos de alimentación, los hallazgos encontrados muestran que en los niños con obesidad se ejercen más los estilos de alimentación basados en restricción para la salud y restricción para el control de peso. Quizá lo anterior denota que las madres inconscientemente reconocen que su hijo tiene un problema de peso o con la manera de alimentarse, lo cual tratan de resolver restringiendo la cantidad de comida que éste consume o limitando los alimentos chatarra, sin embargo, les es difícil identificar que su niño(a) tiene exceso de peso cuando se le cuestiona al respecto. En función a lo descrito, no debe olvidarse que el estilo de alimentación es uno de los factores prominentes que establece la ingesta de energía, de acuerdo con Yilmaz y colaboradores,²¹ el mejor abordaje para evitar la obesidad, está en centrarse en conseguir una correcta percepción parental del peso del hijo, mejorando así las habilidades de la madre para implementar estilos de alimentación adecuados.

Las madres que presentaron una percepción adecuada del peso del hijo, son quienes tendieron a utilizar un estilo de alimentación basado en la regulación emocional y monitoreo. Este hallazgo tiene dos implicaciones. Por un lado deja claro que las madres que están al pendiente de que los hijos no consuman muchos dulces, comida chatarra o sus alimentos preferidos, logran controlar el peso de sus hijos y mantenerlos en un peso óptimo. Por otro lado, preocupa que sean ellas mismas quienes ocupan el alimento como una manera de regular la conducta de sus hijos, es decir, cuando están aburridos, molestos o se ponen exigentes; lo que implica que si siguen predominando estas prácticas, tal vez los niños llegarán a los extremos o incluso superar los indicadores de un peso normal, lo que concuerda con lo descrito en el estudio de Silva y colaboradores,²² quien reporta la madre percibe que las actitudes hacia la alimentación y la importancia otorgada al control del peso se relaciona con el control alimentario sobre los hijos. Por su parte Sánchez-Marins y Andrade,²³ mencionan que las madres mantienen preocupación por la alimentación de sus hijos, sin embargo, mezclan los alimentos aceptados con los alimentos rechazados por el infante.

Por otro lado, el resultado anterior tiene implicaciones de interés para los profesionales de la salud, dado que en el contexto de la alimentación una madre puede restringir aquellos alimentos que considera no saludables, por lo que en este caso es de suma importancia evaluar el conocimiento que la madre tiene respecto a lo que constituye una alimentación saludable, del mismo modo la madre puede controlar la alimentación hasta el nivel que ella considera saludable, lo cual es posible mientras el hijo es pequeño, sin embargo dado que este no aprende a desarrollar la autorregulación alimentaria está en riesgo de sobrealimentación, cuando no está bajo la supervisión materna.¹¹

CONCLUSIONES

Un alto porcentaje de madres no logra percibir el sobrepeso u obesidad en sus hijos. Las madres de niños con obesidad ejercen un estilo de alimentación basado en la restricción para la salud y para el control de peso, mientras que aquellas que tienen una percepción adecuada del peso del hijo se basan en la regulación emocional y el monitoreo. Por tanto, para tratar la obesidad infantil es necesario que exista una correcta percepción materna del peso del hijo y la enseñanza de estrategias que promuevan estilos de alimentación que realmente representen una alimentación saludable para el preescolar y escolar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Organización Mundial de la Salud, "Estrategia mundial sobre régimen alimentario", 2018, recuperado de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what/es/
2. E. F. Hurtado-López, R. Macías-Rosales, "Enfoque de la obesidad infantil desde la pediatría" *Rev. Med. Inst. Mex. Seguro Soc.*, Vol. 52, 1, 2016, pp. 116-119.
3. Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud, "Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino", 2016, recuperado de: http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/doctos_2016/ensanut_mc_2016-310oct.pdf
4. Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud, "Encuesta Nacional de Salud y Nutrición", 2012, recuperada de: <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>.
5. R. Liria, "Consecuencias de la obesidad en el niño y el adolescente: un problema que requiere atención", *Rev. Peru. Med. Exp. Salud Publica*, Vol. 29, 3, 2012, pp. 357-360.
6. M. Moreno, "Definición y clasificación de la obesidad", *Rev Med Clin Condes*, Vol. 23, 2, 2012, pp. 124-128.
7. I. Cigarroa, C. Sarqui, R. Zapata-Lamana, "Efectos del sedentarismo y obesidad en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: Una revisión de la actualidad latinoamericana", *Rev. Universidad Salud*, Vol. 18, 1, 2016, pp. 156-169.
8. F. Sánchez-Martínez, P. Torres Capcha, G. Serral Cano, S. Valmayor Safont, C. Castell Abat, C. Ariza Cardenal, et al, "Factores asociados al sobrepeso y la obesidad en escolares de 8 a 9 años de Barcelona", *Rev. Esp. Salud Publica*, Vol. 90, 2, 2016, pp. e-1-e11.
9. L. Kakinami, T. A. Barnett, L. Séguin, G. Paradis, "Parenting style and obesity risk in children", *Prev. Medicine*, Vol. 75, 2015, pp. 18-22.
10. N. Shloim, L. R. Edelson, N. Martin, M. M. Hetherington "Parenting styles, feeding styles, feeding practices, and weight status in 4-12 year-old children: A systematic review of the literatura", *Front. Psychol.*, Vol. 6, 2015, pp.1-20.
11. Y. Flores-Peña, A. Acuña-Blanco, V. M. Cárdenas-Villarreal, M. D. Amaro-Hinojosa, M. E. Pérez-Campa, J. R. Elenes-Rodríguez, "Asociación de la percepción materna del peso del hijo y estilos maternos de alimentación infantil", *Nutr. Hosp.*, Vol. 34, 1, 2017, pp. 51-58.
12. P. M. Trejo Ortíz, J. C. Ahumada Saucedo, "Factores asociados a la percepción materna del peso corporal del hijo: una revisión sistemática", *Santiago, Vol. VLIR*, 2016, pp. 222-233.
13. D. Musher-Eizenman, S. Holub, "Comprehensive feeding practices questionnaire. Validation of a new measure of parental feeding practices", *J. Pediatr. Psychol.*, Vol. 32, 2007, pp. 960-972.
14. Y. Flores-Peña, P. M. Trejo-Ortiz, E. C. Gallegos-Cabriales, R. M. Cerda-Flores, "Validez de dos pruebas para evaluar la percepción materna del peso del hijo", *Salud Pública Mex.*, Vol. 51, 6, 2009, pp. 489-495.
15. Secretaría de Salud "Norma Oficial Mexicana NOM – 174-SSA2-1998, para el manejo integral de la obesidad", 2008, recuperado de: <http://www.salud.gob.mx>
16. Center for Disease Control and Prevención, "Percentiles de estatura por edad y sexo", 2000, recuperado de: <http://www.cdc.gov/growthcharts>
17. Secretaría de Salud, "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud", 2014, recuperado de: https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/ley_gral_de_salud.pdf
18. N. Cabrera- Rojas, R. Rolón- Arambulo, L. Garcete -Mañotti, M. Sanabria, F. Arredondo, M., Pizarro, "Concordancia entre la percepción materna y el estado nutricional real de niños preescolares que asisten a la consulta de pediatría", *Pediatr. (Asunción)*, Vol. 40, 3, 2013, pp. 235-240.
19. A. Giordano - Sergio, M. L. Sartori, "Percepción de las madres del estado nutricional de sus niños en una escuela primaria de cachi (Salta, Argentina)", *CIMEL*, Vol. 17, 1, 2012, pp. 37-41.
20. A. Tovar, E. Hennessy, A. Pirie, "Feeding styles and child weight status among recent immigrant mother-child dyads", *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, Vol. 9, 2012, p. 62.

21. R. Yilmaz, Ü. Erkorkmaz, M. Ozcetin, E. Karaaslan, "How does parents' visual perception of their child's weight status affect their feeding style?", *Nutr. Hosp.*, Vol. 28, 3, 2013, pp. 741-746.
22. C. Silva, B. Jiménez-Cruz, A. Hernández-Medina, "Factores relacionados con las prácticas maternas de alimentación de control alimentario en preescolares", *Acta de investigación Psicol.*, Vol. 3, 3, 2013, pp. 1298-1310.
23. S. Sánchez - Marins, M. Andrade – Rezende, "Percepciones y prácticas de madres de preescolares brasileños acerca de la alimentación de los hijos", *Enfermería global*, Vol. 10, 1, 2011, pp. 1-21.

EL EMPODERAMIENTO FEMENINO Y LA PUBLICIDAD COMO ESTRATEGIA PARA VENDER

Cynthia Sánchez De Alba, Margarita Isabel Islas Villanueva, Francisco Javier López Cerpa, Martha Filomena Muñoz Fajardo, Luis Alberto Bellon Álvarez, Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez y Adriana Cordero Martin,

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas - Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

La mujer empoderada es la que se vale por ella misma. Tiene una actitud firme ante sus decisiones, no permite que sea influenciada de forma negativa. Admite sus debilidades, pero las convierte en fortalezas. La mujer empoderada se siente libre ante las adversidades (Mujeres sin Violencia, 2017) Cada vez son más las marcas que buscan empatizar con su público rompiendo estereotipos y también las empresas que asumen esta responsabilidad.

En los últimos años, se ha producido un cambio en los mensajes publicitarios destinados a las mujeres. Al menos en algunos de ellos. Algunas marcas han empezado a apostar por la que se podría bautizar como publicidad de empoderamiento de la mujer. Los ejemplos más conocidos son las campañas de Dove sobre la belleza real o la última de Pantene sobre no pedir perdón.

En pocas palabras, aun cuando traer al primer plano temas feministas es sin duda positivo, también conlleva un riesgo importante si se hace en nombre de una marca corporativa. Como resultado se observó que en la actualidad muchas empresas han optado por apostar en la publicidad respecto al empoderamiento femenino, ya que es un segmento de que genera ingresos.

Todo esto impacta favorablemente a las empresas ya que se confirma que usuarias como resultado de las estrategias utilizadas en su promoción y publicidad comercial se hacen seguidoras de las páginas y por lo tanto consumidoras en potencia de sus productos ya que comparten valores

Palabras clave: empoderamiento, mujer, publicidad, ventas.

INTRODUCCION

El concepto de publicidad es, en las sociedades contemporáneas, un conjunto de técnicas, estrategias, usos, formas y contextos de comunicación orientados a persuadir a las personas de algo o de la conveniencia de hacer algo. Su fin es atraer la atención del destinatario hacia el anuncio, captar su interés, estimular su deseo y provocar una conducta orientada hacia la adquisición del producto anunciado (Walzer, 2005).

En la actualidad, la publicidad está ahí, a nuestro lado, a todas horas, en la pantalla del televisor, en los muros de las calles, en las páginas de los periódicos, en las vallas publicitarias, donde estamos y con sus formas atrevidas y sus mensajes insinuantes nos observa, nos habla e intenta seducirnos. Atrapa nuestra mirada y estimula el deseo. Así, y de forma casi inadvertida, a través de un flujo continuo de mensajes aparentemente banales, somos educados en las bondades de la cultura del consumo y en los espejismos de la sociedad de la opulencia, y en este contexto la mujer constituye el grupo consumidor más importante, alrededor del 80% son realizadas por mujeres, aquí es donde algunas marcas juegan un rol importante utilizando estrategias para aumentar sus ventas, una de ellas es llamada "publicidad de empoderamiento" esta estrategia es utilizada para atraer a el segmento femenino invitándolas a empoderarse., estas empresas que tienen como misión ayudar a la próxima generación de mujeres a desarrollar una imagen positiva de sí mismas, colaborando a elevar su autoestima y desarrollar su máximo potencial, con el objetivo de concientizar a niñas, mujeres y niños, se realizaron talleres de capacitación en autoestima y confianza corporal en diferentes países del mundo.

TEORIA

Con la finalidad de contextualizar el término empoderamiento y publicidad se hará referencia a diversos autores así mismo a medios organizaciones. La Real Academia Española menciona que el **empoderamiento** se refiere a la acción y efecto de empoderar, es decir a "Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido", mientras que Margaret Shuler, socióloga estadounidense, identifica el empoderamiento como "un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la

concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales

La Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (Pekin) en 1995 define el empoderamiento femenino al aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder, la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente ostentan las mujeres y que tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de las mujeres como personas. Según Philip Kotler, el concepto de venta es otra forma de acceso al mercado para muchas empresas, cuyo objetivo, es vender lo que hacen en lugar de hacer lo que el mercado desea.

La American Marketing Association, define la venta como "el proceso personal o impersonal por el que el vendedor comprueba, activa y satisface las necesidades del comprador para el mutuo y continuo beneficio de ambos (del vendedor y el comprador)".

Philip Kotler define publicidad "como una comunicación no personal y onerosa de promoción de ideas, bienes o servicios, que lleva a cabo un patrocinador identificado".

O'Guinn, Allen y Semenik, definen a la *publicidad* de la siguiente manera: "La *publicidad* es un esfuerzo pagado, transmitido por medios masivos de información con objeto de persuadir.

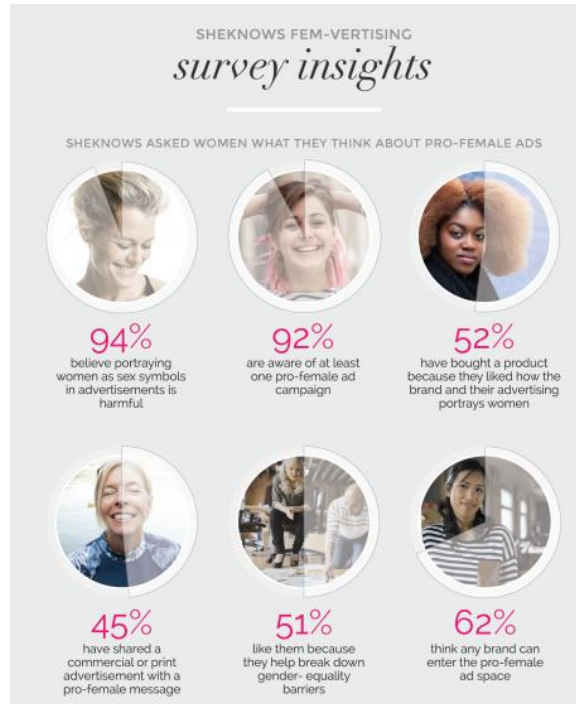
RESULTADOS

Aunque estemos más que acostumbrados a ver la imagen publicitaria de la mujer en la mayoría de los casos relacionada con significados sexuales, lo cierto es que, cuando se trata de eficacia y de resultados, el **empoderamiento femenino** es lo que mejor funciona; así lo afirma un estudio llevado a cabo por Facebook a raíz de una encuesta a 1.547 personas en Estados Unidos (Marketing Directo, 2017).

Sin embargo, los resultados arrojan interesantes datos pues, mientras **más del doble de mujeres aseguraron querer ver una película tras visionar el tráiler en el que aparecía una mujer bombera** en contraposición con otra en la que aparecía una fémina ligera de ropa, en el caso de los hombres la diferencia es inapreciable.

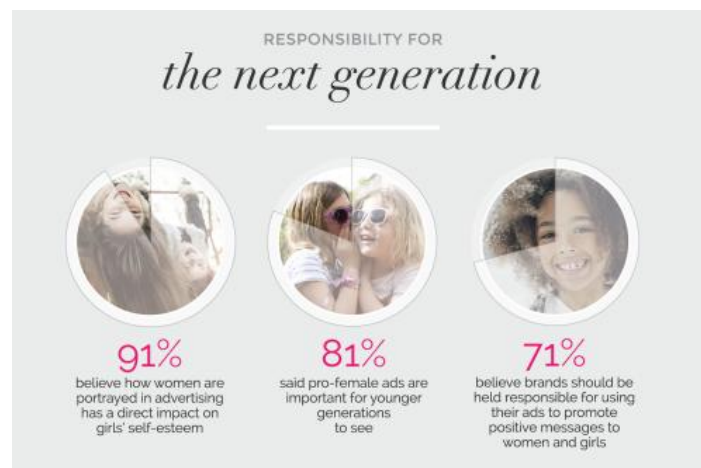
De la misma manera, la encuesta descrita en el artículo "El sexo **en publicidad vende, pero el empoderamiento femenino mucho más**" revela que los encuestados tienen una reacción entre un **8 y un 10% más positiva a las marcas** que muestran mensajes positivos respecto al género. Además, el 48% afirma sentirse **más fiel a una marca que promueve la igualdad de género** y más concretamente, cuando esa marca lo hace en Facebook el 79% de las mujeres y el 75% de los hombres muestran una actitud más positiva hacia ella.

El estudio elaborado por Sheknows muestra los resultados de su estudio a través de una infografía que se divide en dos grupos el primero que son las mujeres de 20 años en adelante y su respuesta sobre publicidad y el empoderamiento dando como resultados: que el 94% De las mujeres cree que retratar a las mujeres como símbolos sexuales en los anuncios es dañino, 92% Están al tanto de al menos una campaña publicitaria pro-femenina, 52% Han comprado un producto porque les gusta cómo la marca y su publicidad retrata a las mujeres, 45% Han compartido una publicidad comercial o impresa con un mensaje pro-femenino, 51% Les gustan porque ayudan a disminuir obstáculos de igualdad de género y 62% Piensan que cualquier marca puede ingresar al espacio publicitario pro-femenino.



Fuente: <http://www.sheknows.com/living/articles/1056821/sheknows-unveils-results-of-its-fem-vertising-survey-infographic>

En el segundo grupo que esta integrado por nuevas generaciones los resultados son: Que el 91% Cree que cómo se muestra a la mujer en la publicidad tiene un impacto directo en la autoestima de las niñas, 81% Dichos anuncios pro mujeres son importantes para que las vean las generaciones más jóvenes y el 71% Cree que las marcas deberían ser responsables del uso de sus anuncios para promover mensajes positivos a las mujeres y las niñas.



Fuente <http://www.sheknows.com/living/articles/1056821/sheknows-unveils-results-of-its-fem-vertising-survey-infographic>

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados con respecto a que el 94 % De las mujeres cree que retratar a las mujeres como símbolos sexuales en los anuncios es dañino, nos marca la pauta que el recurso de visualizar a la mujer como símbolo sexual genera un rechazo por parte de la población femenina mismos que nos ocasiona en ventas, imagen y marca un desprestigio y auto sabotaje al mercado.

Otro indicador a resaltar es el 91% cree que cómo se muestra a la mujer en la publicidad tiene un impacto directo en la autoestima de las niñas, por que las nuevas generaciones se identifican como modelos a seguir a los patrones de comportamiento, estereotipos e imágenes mostrados en la publicidad, y si la imagen mostrada en los medios publicitarios no fomenta valores, equidad de género y respeto hacia el género mismo la autoestima de las niñas tendrá serias deficiencias por asociar patrones mostrados en publicidad como patrones normales a seguir y daño a su propia imagen y autoestima.

Los anuncios venden mucho más que productos y servicios, ofrecen estereotipos a seguir, comportamientos, fomentar autoestima correcta o incorrecta, valores, la familia, la belleza, la felicidad, el amor, la feminidad y la masculinidad en la sociedad actual, por lo tanto, los mercadólogos y quien intervienen en la generación de publicidad debemos poner atención en lo que estamos generando en medios y que no necesariamente se comunica únicamente al consumidor final por ser medios masivos impactamos con estereotipos no apropiados a generación influenciables y reformamos malas prácticas en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alfaro, J. (s/a). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.
2. Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
3. Kluwer. 43 – 63. *Empowerment... ¿Qué diría Paulo Freire? (PDF Download Available)*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/266907426_Empowerment_Que_diria_Paulo_Freire [accessed Apr 28 2018].
4. Kotler, p, & Keller (2012) *dirección de marketing*. México. Pearson
5. Lomas, C. (2002): "El masaje de los mensajes publicitarios" en Lomas, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona.
6. Mattelart, Michèle; (1982) *Mujeres e industrias culturales*; Anagrama, Barcelona.
7. SheKnows Editors (2017) "SheKnows survey finds that when it comes to advertising, women are leading the charge" Recuperado: 15 de marzo de 2018. <http://www.sheknows.com/living/articles/1056821/sheknows-unveils-results-of-its-femvertising-survey-infographic>
8. Thompson I. (2005) "Definición de venta" Recuperado/Extraído. 23-04.2018. <https://www.promonegocios.net/mercadotecnia/definicion-concepto-venta.htm>
9. Walzer, A. (2005): "La belleza: de la metafísica al spot". Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid
10. Walzer, A; Lomas, C. (2005) "Mujeres y publicidad: del consumo de objetos a objetos de consumo". Recuperado: 23 de Abril de 2018. <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article1183>
11. W. Lamb .C. Haie, J.J & Mc Daniel.C (2017), *Marketing*, Mexico: CENGAGE Learning.
12. Zimmerman, M. (2000). *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. En Rapaport, J. & Seidman (Eds.) *Handbook of Community Psychology*. New York, NY:

DETECCIÓN DEL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL BÁSICO SECUNDARIO.

Patricia Janeth Mendoza Donato¹ y Clara Martha González García².

¹Egresada de la licenciatura en Pedagogía y ²Docente investigador. Universidad Pedagógica Nacional. Correo: clara_martha2005@yahoo.com.mx.

RESUMEN.

En la sociedad existen diferentes causas que generan la violencia, cuyas consecuencias son muy graves, tales como: daños psicológicos, físicos, emocionales, etc. Cada día dicha problemática va incrementándose principalmente en las instituciones educativas, teniendo como actores principales a niños entre los diez y quince años, cuyo resultado se evidencia en un bajo rendimiento académico, problemas en el aprendizaje, inasistencia a los cursos, miedo de asistir a la escuela e inclusive suicidios. En este documento se describen los resultados obtenidos en la aplicación de un instrumento (cuestionario) para determinar cuáles son las expresiones de violencia en una institución educativa de nivel básico secundario, en la Ciudad de México, que servirán para diseñar estrategias para superarlas. La escuela como una institución formadora de valores, debe promover formas de convivir no violentas para lograr una adecuada convivencia en todo el contexto social, Así, ante la crisis que esta sociedad está viviendo, tanto económica, política, cultural, de seguridad, etc., se ha generado un clima de violencia tan agudo que se ha trasladado hasta las aulas, donde cualquier agresión (verbal, física o psicológica) presente se considera como parte de la cultura (de violencia), las cuales han llegado a tomarse como algo normal. Los valores están siendo ignorados; sin embargo, se requiere retomarlos pues representan las normas de convivencia en una sociedad, son de suma importancia ya que son las reglas éticas que se deben implementar para poder lograr una convivencia armoniosa y una resolución pacífica de los conflictos que se puedan presentar. Palabras clave: violencia, nivel educativo básico secundario.

INTRODUCCIÓN.

Se aplicaron cuestionarios para determinar las expresiones de violencia en una secundaria en la Ciudad de México, a siete grupos de los tres grados que comprende el nivel educativo básico secundario, dos de los cuales corresponden al primer grado, habiendo recibido muy diversas respuestas a dicho instrumento de recolección de información.

DESARROLLO.

Por lo cual se tomó la decisión de trabajarlos por grado (1º B, 23 alumnos y 1º D, 32), para detectar las necesidades específicas que se evidencian en cada uno de estos y así proponer las soluciones más adecuadas en cada caso. La población está integrada por 55 alumnos, 27 hombres y 28 mujeres; cuyas edades son las siguientes: dos de once años, 45 de doce, siete de trece y uno de catorce, esto es, [2 (11) (3.6%)+ 45 (12) (81.9%)+ 7 (13) (12.7%)+ 1 (14) (1.8%) = 55 (100.0%)]. A continuación se presentan los resultados obtenidos:

Pregunta no. 1. ¿Cómo te sientes en cuanto a tu estado de ánimo?

Estado de ánimo	Incidencias	%
Feliz	30	54.5%
Regular	18	32.7%
Triste	6	10.9%
Otro (rara)	1	1.9%
Total	55	100.0%

El 54.5% de los alumnos afirman estar **felices** en cuanto a su estado de ánimo, obteniéndose las siguientes respuestas: a) porque me gusta la escuela; b) porque mi familia y amigos están bien; c) siento que me quieren y me respetan; d) porque mis papás me dan mucho cariño; e) porque no me hacen de cosas y tengo amigos; f) porque llevo una vida bien y g) me gusta estar con mis compañeros. El 32.7% de los educandos están **regular** en cuanto a su estado de ánimo, contestando

lo siguiente: a) porque a veces mis papás se gritan y no vengo tan feliz a la escuela; b) porque los profesores me regañan; c) siento que a unos amigos ya no les caigo bien; d) estoy nervioso por los exámenes; e) porque me aburro y f) a veces no me va bien. El 10.9% de los estudiantes dicen que están **tristes** debido: a) creo que mis padres se van a divorciar; b) que una amiga que me gusta se va a ir y c) porque falleció mi papá. Una alumna (1.9%) señala que a) soy la rara del salón y la escuela. Aun cuando la mitad de la población menciona estar **feliz**, tenemos un 43.6% que dice sentirse **regular y triste**, según sus respuestas se puede atribuir a situaciones difíciles con sus padres y sus amigos. Todo el malestar que muestran los alumnos se debe a ciertos aspectos socioemocionales que la mayoría bien podrían ser solucionados, se requiere presentar estos resultados a los padres de familia para que ellos estén enterados de las grandes repercusiones que tiene su comportamiento en la conducta de sus hijos.

Pregunta no. 2. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Tipo de relación	Incidencias	%
Muy bien	30	54.5%
Bien	15	27.3%
Regular	10	18.2%
Mal	0	0.0%
Total	55	100.0%

El 54.5% de los chicos indican que se llevan **muy bien** con sus compañeros, sin embargo más adelante se hace evidente que si existe violencia en el aula y la escuela: a) porque convivo con ellos todo el tiempo; b) hay una buena convivencia y no hay violencia; c) todos son mis amigos y nos llevamos muy bien; d) nunca molesto y respeto y e) porque todos son amigables y sociales. El 27.3% señala que tiene **buenas** relaciones con el grupo, mencionando lo siguiente: a) porque a todos les hablo y son buena onda; b) no los molesto y los apoyo si lo necesitan. El 18.2% comenta que se lleva **regular** con sus compañeros, obteniéndose los siguientes comentarios: a) porque a veces nos molestamos y nos llevamos; b) porque tenemos diferencias; c) porque a veces tengo problemas. Más adelante se evidenció que si hay violencia en las aulas.

Pregunta no. 3. ¿Cómo te llevas con tus profesores?

Tipo de relación	Incidencias	%
Muy bien	30	54.5%
Bien	15	27.3%
Regular	10	18.2%
Mal	0	0.0%
Total	55	100.0%

El 54.5% de los muchachos señalan que se sienten **muy bien** con sus profesores, obteniéndose las siguientes observaciones: a) tenemos buena comunicación; b) me porto bien y me tienen mucha confianza; c) no me faltan al respeto y me enseñan bien; d) porque son amables y amigables y te explican bien si tienes dudas; e) no me regañan y hago todas sus actividades y f) me agrada su actitud y **les tengo confianza**. El 27.3% comentan que tienen una **buen**a relación con sus profesores, pues: a) porque algunos te hacen reír; b) porque yo los respeto, ellos me respetan pero no tenemos mucha comunicación; c) me gustan sus clases de casi todos y d) porque **soy responsable**. El 18.2% de los alumnos indican que tienen una relación **regular** con los profesores, debido: a) algunas veces los hago enojar; b) son muy estrictos; c) porque algunos no me dejan salir al baño; d) a veces me regañan sin ningún motivo; e) **no entrego algunos trabajos** y f) porque casi nos les hablo, ni juego con ellos, ni platico con ellos. Los muchachos están conscientes de cuáles son sus fallas, pero pareciera que no tienen la solución para corregirlas, haría falta platicar con ellos para consensar las soluciones que coadyuven para lograr una muy buena relación con los docentes; ya que algunos señalan que sí son responsables y otros que no entregan todos los trabajos

solicitados; también se hace evidente que algunos alumnos se mantienen lejanos de los profesores y requieren adquirir más confianza.

Pregunta no. 4. ¿Cómo es la comunicación con tus padres sobre cosas que te suceden en la escuela?

Tipo de relación	Incidencias	%
Muy buena	22	40.0%
Buena	16	29.0%
Regular	10	18.2%
Mala	7	12.8%
Total	55	100.0%

El 40.0% de los educandos refiere que la comunicación con sus padres sobre cosas que les suceden en la escuela es **muy buena**, indicando que: a) todos los días me preguntan cómo me fue y les platico todo; b) les importo y me preguntan cómo me comporto; c) **porque son muy buenos conmigo; d) platicamos si tengo problemas en la escuela; e) porque les tengo confianza y sé que me apoyan y f) me ayudan a superar lo que haya pasado**. El 29.0% comenta que es **buena** y mencionan que: a) siempre me ha gustado contarles todo; b) les digo lo que me preocupa; c) siempre me apoyan; d) porque a mi mamá le tengo confianza y e) porque me ayudan en lo que necesito. El 18.2% señala que es **regular**, pues: a) **casi no están conmigo y mi hermana; b) casi no veo a mi mamá; c) siempre me regañan**; d) porque mi mamá está trabajando; e) no revisan mis cuadernos y f) **a veces me da miedo**. El 12.8% comenta que es **mala**, ya que: a) normalmente nos les cuento porque no hay ningún interés de parte de ellos; b) porque cuando platico me ignoran; c) porque me regañan y me castigan; d) no me llevo bien con mi familia y e) tengo miedo a que me juzguen. Podemos decir que el 69.0% de los alumnos llevan una adecuada y armónica relación con sus padres acerca de las cosas que les suceden en la escuela, pues se sienten apoyados, acompañados, escuchados y comprendidos por sus padres. Sin embargo, el otro 31.0% (17 alumnos) menciona aspectos muy importantes en su vida como que: casi no están con ellos porque todo el día trabajan; otros señalan que sólo les cuentan lo bueno que sucede o que siempre los regañan pero no les ayudan a resolver los problemas; los ignoran, no les ayudan con sus tareas e inclusive les provocan miedo. Esto nos da la pauta de que no se interesan en sus actividades o están tan ocupados en sus trabajos que no tienen tiempo para la convivencia con la familia. Se requiere realizar pláticas con la familia para saber quiénes se hacen cargo de los muchachos para que esas personas sean las que mantengan la comunicación con los chicos y estén informados de su comportamiento, avances en la escuela y las fallas que presenten para que las solucionen.

Manifestaciones de violencia.

Pregunta no. 5. **Disrupción en clase** y forma o situación en la que la haz realizado.

Actividad	Incidencias	%
Lo he hecho	29	52.7%
Sólo lo he presenciado	25	45.4%
Sin respuesta	1	1.9%
Total	55	100%

El 52.7% de la población encuestada señala que **sí han participado en actividades que alteran el orden del aula**, mencionando que: a) cuando mis compañeros están de graciosos, y yo empiezo a hacer lo mismo; b) luego yo me rio y silbo; c) platicando con mis compañeros y me levanto de la banca a cada rato; d) sólo en biología cuando el profesor estaba dictando y yo lo arremedaba; e) cuando la profesora está dando su clase y la interrumpo diciendo algún chiste o grito a cada rato. El 45.4% (25 alumnos) comentan que **sólo han presenciado las actividades que otros compañeros organizan para poner desorden en el aula** y señalan que: a) cuando mis compañeros interrumpen

al profesor porque hablan, silban, hacen chistes, murmuran y le faltan al respeto a los profesores, les dicen groserías, no los dejan dar la clase; c) algunos compañeros se burlan de otros por sus apellidos; f) cuando el profesor explica un tema o da explicaciones no dejan oír porque hablan o provocan desastre o cuando haces un comentario y no están de acuerdo se ríen o cualquier otra vulgaridad; un alumno (1.9%) no respondió la pregunta. Es necesario implementar medidas preventivas y correctivas para controlar a los alumnos, pues parece que no les importa respetar a los profesores y mantener un orden durante la clase, **es cuestión de analizar individualmente los casos más problemáticos, se podría solicitar que el prefecto estuviera presente para lograr un mayor control o implementar actividades que los animen para que estén más atentos a la clase.**

Pregunta no. 6. Bullying. Descripción de la forma o situación en la que lo han realizado, lo han enfrentado o han presenciado el bullying.

Actividad	Incidencias	%
Lo he realizado	3	5.6%
Lo he enfrentado	13	23.6%
Lo he realizado y lo he enfrentado	13	23.6%
Sólo lo he presenciado	24	43.6%
Sin respuesta	2	3.6%
Total	55	100.0%

El 5.6% de la población cuestionada menciona que **sí ha realizado bullying** y señalan que: a) cuando me peleo, digo de groserías a otros niños que no me hacen nada y les pego; b) a veces le pido muchas cosas a mi compañera y la fastidio; c) me llevo pesado con mis compañeros. El 23.6% de los alumnos comentan que **lo han enfrentado**, indicando que: a) yo les he dicho a algunos de mis compañeros que no me llamen con apodos y lo siguen haciendo, también algunos se llevan pesado conmigo y yo no y se siguen llevando con palabras altisonantes y contacto físico como empujones, etc.; b) me dicen india de rancho y la india María; c) por mi piel, mis ojos y dicen que estoy bien fea y soy un monstruo; y d) pues como soy la rara es normal. El 23.6% de los educandos indican que **lo han realizado y lo han enfrentado**, indicando que: a) no me voy a dejar; b) me han escondido mis cosas y yo les escondo las suyas; c) en la primaria me hacían bullying yo se lo aplique a las personas que me lo hacían; d) molestando a mis compañeros con apodos, haciéndoles calzón chino y también me lo han aplicado por venganza, pues hacen bolita. El 43.6% (24 alumnos) **sólo lo han presenciado** y comentan que: a) cuando les quitan sus cosas a otros; b) a veces mis compañeros le llaman con apodos a los demás y a algunos no les gusta; c) uno de mis compañeros le pega a otros; d) veo que un compañero se burla de otro por su físico, forma de ser, etc. El 43.6% de la población se ostentan como espectadores, esto quiere decir que aunque lo ven no intervienen para ayudar, pues no lo reportan sólo se mantienen como observadores y esto quiere decir que apoyan a los agresores y no a las víctimas, esto es muy reprobable pues no les importa que esto pase y como dice el dicho <tanto peca el que mata a la vaca, como el que le agarra la pata>. Se requiere realizar una intervención con estos muchachos para que tomen una postura ante la agresión, aunque el problema es que ya lo ven como juego o como parte de la normalidad (cultura de violencia). El otro 52.8% se reconocen como víctimas y victimarios, esto es, todo el grupo se encuentra involucrado en el fenómeno del bullying por lo cual es necesario realizar una intervención, antes de que pase una situación más grave.

Pregunta no. 7.- Violencia física. Descripción de la forma o situación en la que lo han realizado, lo han enfrentado o han presenciado la violencia física.

Actividad	Incidencias	%
Lo he realizado	2	3.6%
Me lo han aplicado	7	12.7%
Lo he realizado y me han aplicado	16	29.1%
Solo lo he presenciado	27	49.1%
Sin respuesta	3	5.5%
Total	23	100%

El 3.6% de la población encuestada nos menciona que **han aplicado o realizado la violencia**, señalando que: a) **porque me hartó o me provocan** y b) **me llevo pesado con mis compañeros**, en esta posibilidad se identifica plenamente la forma como estas personas **establecen sus relaciones sociales y es definitivamente mediante la agresión**, ya que se **identifica la intolerancia y la poca comunicación**, pues se menciona que se **<llevan pesado con sus pares>**, en vez de decir que intercambian opiniones y comentarios de algún tema. El 12.7% de los alumnos encuestados indica que **le han aplicado la violencia**, comentando que: a) me empujan, me pegan en la cabeza; b) tengo un compañero que no le agrado y me molesta contantemente y c) no sé por qué, yo quise terminar una guerra de bolas de papel luego me empujaron tres veces y me caí. El 29.1% señala que **los han agredido y les han aplicado la violencia**, indicando que: a) después de clase o en clase, un compañero me empuja y yo lo empujo; b) cuando me molestan y nadie me hace caso, me defiendo; c) **porque estoy enojada y pues no se quitan**. El 49.1% enuncia que sólo lo han presenciado, mencionando que: a) cuando mis compañeros están jugando y se golpean; b) en la escuela, se golpean en el salón, en los patios, en los baños, etc.; c) algunas veces se pelean por que les rompen sus cosas; d) mis compañeros se agarran a golpes cuando el profesor no está y e) golpearon a una compañera en el salón, la patearon. Tres alumnos (5.5%) no respondieron, mencionando que no les interesaba, quizá podríamos deducir que ellos son los agresores, ya que sólo toman en cuenta sus convicciones y no lo quieren comentar.

Pregunta no. 8.- Violencia verbal y psicológica. Descripción de la forma o situación en la que lo han realizado, lo han enfrentado o han presenciado la violencia verbal y psicológica.

Actividad	Incidencias	%
Lo he realizado	3	5.5%
Me lo han aplicado	14	25.4%
Lo he realizado y me han aplicado	8	14.5%
Solo lo he presenciado	27	49.1%
Sin respuesta	3	5.5%
Total	23	100%

El 5.5% de la población retomada indica que **sí lo han realizado**, comentando que: a) sólo le he hecho burla a una compañera por su físico y b) le digo apodos a mis compañeros; el 25.4% señala que **se lo han aplicado** y comentan que: a) se burlan por mi carita y por mi color de piel porque estoy bien pálido; b) me lo han aplicado varias veces en situaciones discriminatorias, vulgares, con groserías y apodos, pero también lo he presenciado con los(as) de compañeros(as) que hablan cosas de los demás, pero cuando no están presentes; c) soy la rara, me dicen cosas como: loca, puta y más pero no las escribiré. El 14.5% de los alumnos indican que **han realizado y les han aplicado la violencia verbal y psicológica**, señalando que: a) gritarle a un compañero <chaquetas> y me han dicho <pendejo>; b) con todos mis compañeros tenemos apodos; c) mis compañeros siempre dicen groserías y se burlan de los profesores y d) un compañero en el salón una vez le dijo una grosería a la profesora de inglés. El 49.1% comenta que **sólo lo han presenciado**, aduciendo que: a) ridiculizan a ciertos compañeros frente a los demás; b) a veces se burlan o humillan a las

demás personas, en mi salón hay una niña llamada Dania y siempre le andan gritando <Dania tiene pito>, <Dania quiere pito> y más; c) a veces algunos compañeros le contestan mal a los profesores; d) cuando un profesor le habla correctamente a algún compañero y no le hace caso, lo ignoran y después empiezan a decir cosas y/o groserías. Como mencionamos en el punto anterior, tres alumnos (5.5%) no respondieron, mencionando que no les interesaba, quizá podríamos deducir que ellos son los agresores.

Pregunta no. 9.- Ciberbullying. Descripción de la forma o situación en la que lo han realizado, lo han enfrentado o han presenciado el ciberbullying.

Actividad	Incidencias	%
Lo he realizado	0	0.0%
Me lo han aplicado	4	7.3%
Lo he realizado y me han aplicado	13	23.6%
Solo lo he presenciado	30	54.5%
Sin respuesta	8	14.6%
Total	55	100.0%

El 0.0% de los alumnos encuestados señalan que **no lo han aplicado**; el 7.3% indican que **se los han aplicado** y mencionan que: a) cuando de repente las niñas empiezan a pelear por lo que se dijeron en las redes; b) a algunos de mis compañeros les han escrito cosas y c) cuando te mandan mensajes fastidiándote. El 23.6% (13 alumnos) alude que **han realizado y les han aplicado el ciberbullying**, señalando que: a) cuando los compañeros me dicen o me ponen cosas por las redes, yo también les respondo. El 54.5% manifiesta que **sólo lo han presenciado** y revelan que: a) pues una ocasión vi que a mi amiga le pusieron groserías en su muro; b) cuando suben una foto o publicación al Facebook de una persona; c) he visto videos nada más; d) cuando grabaron a mi compañera, le pusieron apodos y lo subieron a internet; e) por Facebook lo he visto, se agreden y suben fotos que dan asco. Es evidente que utilizan las redes para agredirse verbalmente y descalificarse, también ofendiéndose con imágenes y videos, esto también debería ser castigado, pues se aprovechan de esos medios para molestar a las personas. En este caso, ocho personas (14.6%) no respondieron a la pregunta.

Pregunta no. 10.- Comportamientos delictivos. Descripción de la forma o situación en la que lo han realizado, lo han enfrentado o han presenciado comportamientos delictivos.

Actividad	Incidencias	%
Lo he realizado	2	3.6%
Me lo han aplicado	4	7.3%
Lo he realizado y me han aplicado	4	7.3%
Solo lo he presenciado	35	63.6%
No han realizado, ni aplicado, ni presenciado	3	5.5%
Sin respuestas	7	30.5%
Total	23	100%

El 3.6% de los alumnos encuestados señalan que **han realizado comportamientos delictivos** y comentan que: a) han hecho grafitis y pateado puertas; el 7.3% indican que les **han aplicado comportamientos delictivos**, tales como: a) algunas veces cuando llego del comedor o del recreo ya me robaron mis cosas y b) se roban las plumas y justo el día 6 de diciembre del 2017 se robaron \$200.00 y a mí me robaron un cuaderno. Otro 7.3% comenta que **han realizado y les han aplicado comportamientos delictivos**, tales como: a) una vez rayé mi banco con cosas que me gustan y me

pusieron un castigo y b) yo he pintado paredes y el mobiliario y he visto que otros compañeros también lo hacen. El 63.6% **sólo ha presenciado** comportamientos delictivos, mencionando que: a) creo que un niño se quería robar, quedarse o hacerle una broma a una compañera escondiéndole su celular y lo entregó hasta cuando le iban a marcar; b) algunos compañeros rayan las paredes y las puertas de los baños; c) una vez en el salón estaban pintando las paredes; d) una vez observé que uno de mis compañeros le saco una cosa de la mochila a otro; e) cuando estaba caminando a un señor que lo asaltaron en su carro, le dispararon; f) cuando a mi mamá le robaron su celular y la amenazaron con un arma; g) cuando una niña se cortaba y las otras por amistad también lo realizaron y h) en la calle he visto que pintan grafitis. El 5.5% (tres alumnos) indican que ni lo han realizado, ni visto, ni a ellos les han hecho nada; el 30.5% (siete alumnos) no respondieron la pregunta.

Pregunta no. 11. Menciona alguna otra manifestación de violencia que se presente en tu escuela. Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes: a) muchas veces se pelean por tonterías o por machismo; b) varios compañeros se pelean en los baños de la escuela con otros compañeros que no conozco; c) se dan golpes, agresiones, empujones y los que molestan durante la clase con sus chistosadas; d) en los patios los de segundo empujan; e) le tocan sus partes íntimas a las niñas; f) dan taconazos, esto es, pegarle una patada en el pie a un compañero, cuando va caminando para que se caiga; g) te empujan en la silla y si estas sentado hacen que te caigas de la silla y h) aventar comida cuando estamos en el comedor.

Pregunta no. 12. ¿A quién acudes en caso de que estés involucrado en alguna manifestación de violencia? Algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes: a) con los prefectos, los profesores y/o los directores; b) con mis papás; c) a la dirección; d) con trabajo social y e) con los tutores o los profesores y f) algunas veces les ayudo a mis compañeros con problemas y vamos a la dirección.

Pregunta no. 13. Numera del 1 en adelante el lugar donde se presentan las manifestaciones de violencia, donde el 1 es el lugar donde más hay y el siguiente número donde hay un poco menos y así sucesivamente. Explica en qué forma. El **primer lugar** donde más se presenta la violencia es en el **salón de clases**, las manifestaciones que se hacen evidentes son: a) se faltan al respeto entre los compañeros y los profesores; b) se ofenden, se pelean y se hacen agresiones; c) se burlan de alguien, gritan e insultan con groserías; d) en horas libres; e) nos hacen bullying y los profesores no hacen nada. En **segundo lugar** durante el **receso**: a) se llamaban por apodos o con groserías; b) como estamos libres nos enojamos y se presentan las peleas u otras agresiones; c) a veces se pelean y los profesores los separan. En **tercer lugar, fuera de la escuela**: a) se golpean entre grupitos de niños y/o de niñas; d) se pelean porque no se llevan bien o porque traen conflictos. En **cuarto lugar en los pasillos**: a) se quedan en los pasillos los que se molestan, esperando a los compañeros con los que se enojaron y g) cuando no hay nadie vigilando. El **quinto lugar es en el comedor, en los baños o fuera de casa**: a) en los baños hay peleas, cuando juegan o hay pleitos; b) afuera de mi casa hay unos vecinos que se pelean mucho y hasta sacan las pistolas y las navajas; c) a todas horas en el comedor y d) le dicen ratero o que es pobre y e) en el comedor, cuando no está la prefecta. El **sexto lugar** es a través de las **redes sociales**: a) cuando le pusieron una grosería a mi amiga en Facebook; b) cuando mandan mensajes con groserías; c) mandan fotos y agreden; d) por ese medio hacen mucho bullying, no tienen la cara para decirlo en persona y e) le dicen de cosas y que se vaya de la escuela

Pregunta no. 14. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en la escuela para mejorar la convivencia y prevenir la violencia? Las respuestas obtenidas a esta pregunta fueron las siguientes:

- Pláticas y si es posible un <Taller de mediación>.
- Juegos de mesa y/o actividad física.
- Que enseñen el respeto a los alumnos y que hablen con sus padres.
- Dar pláticas sobre bullying, que haya más profesores supervisando durante los recesos.
- Un deporte llamado fútbol.
- Mejorar la convivencia sin acciones que lastimen a los demás.
- Encender todas las cámaras y que haya más autoridades supervisando.
- Actividades que nos obliguen a convivir más con todos, alguna actividad física que le guste a la mayoría de los alumnos, juegos en el patio.

- i) Terapia a los alumnos.
 - j) Que haya otro receso para sacar nuestra energía y no portarnos mal y que dure más.
- Pregunta no. 15.** ¿Qué crees que debes hacer tú mismo(a) para evitar la violencia y tener una mejor convivencia?

Las respuestas obtenidas en esta pregunta se describen a continuación:

- a) Yo creo que hablando sobre esto con especialistas.
- b) No llevarme, ni faltarles al respeto a mis compañeros ni a los profesores, ser tolerante.
- c) Comunicar a las autoridades y tratar de convencer a los agresores hablándoles tranquilamente y ser un poco más amigable.
- d) Hacer pláticas.
- e) Decirles a mis papas y a los profesores para prevenir y pedir ayuda cuando se requiera.
- f) Estar más al pendiente de mis amistades y con quien me junto para evitar algún tipo de violencia y tener una mejor convivencia.
- g) Alguna actividad donde todos convivan.
- h) Informar de los incidentes a los profesores o a trabajo social o sacarlos de la escuela.
- i) Apoyar y decirles que no está bien porque de un golpe se pueden matar.

CONCLUSIONES.

La **violencia durante la adolescencia** se hace evidente por medio de manifestaciones de agresividad dirigidas a los pares, a la familia o a las autoridades, en diversos escenarios (incluyendo el escolar) y en todos los niveles sociales como en la clase alta, la media y la baja. Los contextos (Álvarez y Vargas, 2002) implican desde: 1) **la casa**, ya que en las familias donde hay uno o más hijos adolescentes se llegan a presentar conflictos, debido a la implementación de determinadas medidas, a las exigencias de los mismos hijos, etc. y las circunstancias empeoran si se producen peleas físicas entre los integrantes de la familia; 2) **entre parejas de adolescentes**; 3) **en la escuela, mediante el acoso escolar**, son variadas y muchas las causas de su práctica, tales como: a) los espectadores propician que se siga implementando; b) víctimas que no comunican su situación de acoso y c) las conductas violentas hacen que el agresor consiga salirse con la suya. Asimismo, se hace necesario evidenciar las manifestaciones de violencia que algunos alumnos les aplican a sus profesores, se considera incuestionable la necesidad de implantar más medidas de control para evitar que se produzcan estos comportamientos violentos en el ámbito escolar. 4) **violencia callejera**; Algunos adolescentes se integran para crear pandillas o bandas callejeras, con el objetivo de atentar contra las personas para cometer delitos como: robos a personas aisladas, asaltos a comercios o agredir a personas con quienes tienen conflictos; 5) **ciberbullying**, se puede producir acoso mediante mensajes amenazantes, publicación de fotos o vídeos denigrantes, burlas e insultos públicos en las redes sociales, etc. Las **causas de violencia** (Álvarez y Vargas, 2002) entre la población adolescente implica numerosos factores, entre éstos tenemos 1) **el tipo de familia de procedencia**, tales como: a) **ausencia parental**; b) **familia desestructurada** y c) **estilos educativos autoritarios** (cuando el adolescente no puede negociar las normas o éste es demasiado permisivo, en el que hay ausencia total de normas. Otros aspectos pueden ser: a) **consumo de sustancias**; b) **el alcohol y drogas ilegales** que suelen provocar que se produzcan conductas violentas, como enfrentamientos, peleas y agresiones; c) **falta de atención individualizada** en las escuelas, algunas veces los profesores no alertan sobre comportamientos inaceptables que se producen dentro del aula, por lo que no puede llevarse a cabo una intervención específica; d) **deseos de aceptación del grupo de iguales**. El reconocimiento social aporta ciertas ventajas en el adolescente, como sentimiento de pertenencia a un grupo, aumento de su autoestima e incremento de su satisfacción vital, por esto muchos jóvenes no les importa realizar conductas violentas hacia los más débiles, con el propósito de obtener la aprobación de su grupo de iguales. Las **consecuencias negativas** (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009) entre los adolescentes que sufren la violencia, son principalmente desajustes psicológicos, como por ejemplo: a) el aislamiento social; b) un bajo rendimiento escolar; c) problemas de ansiedad; d) depresión; e) ideas o tentativas de suicidio; f) mayor insatisfacción con su vida; g) falta de sueño; h) excusas para no ir a la escuela; i) cambio en el apetito y baja de peso; j) hematomas o heridas en el cuerpo y k) problemas dentro de su propia familia. Las víctimas no acostumbran solicitar apoyo y/o ayuda a sus familiares ni

conocidos, por lo que tanto los docentes como los padres deben estar al pendiente, si sospechan que se esté presentando esta situación. Durante la adolescencia es difícil corregir algún comportamiento desadaptativo, esto debido al desapego parental que los jóvenes implementan en su vida; para prevenir se sugiere observar las conductas violentas que manifiesten los niños desde pequeños, más específicamente a partir de los diez años de edad. Es importante intervenir en su desarrollo emocional, se le deben explicar las situaciones en las que ha cometido algún error y pedirle que se ponga en el lugar del otro, todo esto apoyará para que practique su empatía y reflexione sobre las consecuencias de su proceder, lo que ayudará para que no lleve a cabo más conductas violentas hacia otras personas. En la violencia entre parejas (Moreno, Estévez, Murgui y Musitú, 2009), la atención se había focalizado en la intervención con el agresor; sin embargo, la labor también debe llevarse a cabo con la persona que ha recibido el maltrato, específicamente las mujeres requieren mejorar sus habilidades sociales, para poder lograr una relación sentimental adecuada. Con respecto al acoso escolar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitú, 2009), tanto si se es el acosador como el acosado, se requerirá de la ayuda y el apoyo de la familia para poder superar dicha problemática, es imprescindible mantener una comunicación constante con el muchacho, para saber cuál es su situación en la escuela y evitar que corra peligro; si fuera el caso de que el muchacho sea acosado, se requerirá contactar con los profesores, asegurándose de que esta situación no se vuelva a repetir. Algunas veces el acoso escolar se aplica a compañeros/as con alguna discapacidad física o psicológica, así que contemplar este aspecto es importante; si esta situación se ha estado presentando durante mucho tiempo quizá sería necesario cambiar de escuela, evitando que sea etiquetado(a) como el <cobarde> o algún otra forma de descalificación. Otra cuestión esencial es que se debe considerar como algo ineludible el control del consumo del alcohol y de las drogas, así como evitar vincularse en situaciones de violencia. El acoso escolar tiene como fundamento factores como: el **género, la orientación sexual, la apariencia, la discapacidad, la raza o la religión**, aspectos presentes en el aula, en el área de recreo y en las redes sociales, así como en otros ámbitos externos a las escuelas, se refiere a una problemática que conlleva graves secuelas psicológicas y físicas tanto para las víctimas como para los victimarios o agresores. A continuación se incluyen cinco estrategias propuestas por <No en nuestra escuela> (Not in our school), que pretenden crear conciencia e impedir el maltrato en las escuelas <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/10/23/1132740/5-estrategias-prevenir-bullying-salon-clases.html>, 2017, s/p):

Reconoce el problema. Se propone la necesidad de que los docentes eduquen a los alumnos, a los padres, a los pares y a la comunidad en general, acerca de la enorme importancia del problema del acoso escolar y la forma para identificarlo. Diseñar un <Plan de Acción> como respuesta a las acciones agresivas que enfrentan diariamente; bajo ningún concepto se deberá pedir a las víctimas de las agresiones que sean <menos sensibles> o que realicen un mayor esfuerzo por conseguir amigos: esto sólo conseguirá estigmatizar y culpabilizar a la víctima por los acontecimientos vividos.

1. **Involucra a los estudiantes.** Impulsar el diálogo sincero entre los alumnos acerca del acoso escolar y la intolerancia, mediante talleres o convivencias trabajando la <Cultura para la Paz>, permitiendo que ellos expresen sus propuestas o ideas para resolver la problemática, con esta dinámica se estará involucrando a todos los actores escolares en la solución y prevención de la violencia.
2. **Convierte a los alumnos pasivos <espectadores> en actores activos.** Comentar la problemática del acoso escolar con toda la comunidad, permitirá involucrar a los <espectadores> de las agresiones, proporcionándoles más posibilidades e instrumentos para convertirlos en actores activos en contra de los agravios. Lleva a cabo juegos de roles explicándoles a los alumnos cómo ponerse en los zapatos de la víctima, para que se convenzan de la ayuda y apoyo que pueden proporcionar y avisar de los abusos por parte de sus compañeros.
3. **Promueve la tolerancia y la inclusión.** Implementar un escenario inclusivo, seguro y tolerante en el aula es fundamental para que los alumnos perciban que su persona es respetada y valorada; como docente se debe manifestar una actitud abierta y de apoyo a los alumnos, para que ellos se convenzan de que pueden confiar en el profesor(a) si están enfrentando circunstancias de hostigamiento, persecución o violencia.

4. **Presta atención a los agresores.** Tanto las víctimas como los victimarios requieren recibir atención, ayuda y apoyo, para controlar y desaparecer sus conductas de debilidad y de agresión; ya que se considera que la actitud de agresiva y de dominio hacia los compañeros <débiles> es una expresión de inseguridad en sí mismo e incluso a situaciones de violencia vividas en la casa, abandonar e ignorar al agresor no resolverá el problema, ya que éste también requiere de tratamiento para resolver su situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, Solís R. y Vargas, Vallejo M. (2002). Violencia en la adolescencia. Salud en Tabasco.
2. Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S. y Musitú, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, vol. 21, no. 4, pp. 537-542.
3. <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/10/23/1132740/5-estrategias-prevenir-bullying-salon-clases.html>, 2017, consultado en marzo de 2018.

DETECCIÓN Y COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES DE DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS EN QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO Y LIC. EN ALIMENTOS Y BIOTECNOLOGÍA

Beatriz Venegas Ruiz, Cristina Martínez Cárdenas, Alma Elizabeth Rojas Romero, Francisco Josué Carrillo Ballesteros, Susana Olivia Guerra Martínez

Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, Universidad de Guadalajara
beatrizvr03@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Profesores y tutores de las licenciaturas Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniería en Alimentos y Biotecnología del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, han observado y referido que los estudiantes están propensos a padecer estrés, ansiedad y depresión, debido a la alta exigencia académica que demandan dichas licenciaturas, además de tener un alto índice de contenidos temáticos de tipo abstracto científico como el Cálculo, la Física, la Química y la Estadística, entre otras que requieren especial atención y dedicación. Dichos trastornos pueden ser factores que influyan en el rendimiento académico de los estudiantes. Se considera importante la identificación oportuna de dichos trastornos dentro del contexto educativo, ya que esto permite su pertinente derivación a las instancias correspondientes, para evitar la deserción y el rezago académico por esta causa.

Objetivo: Detectar los índices de Depresión, Ansiedad y Estrés mediante la aplicación de la escala DASS-21 en jóvenes estudiantes de las Licenciaturas de Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniería en Alimentos y Biotecnología, del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, para su oportuna canalización y generar estrategias para disminuir el rezago y la deserción escolar. **Materiales y métodos:** El estudio está diseñado con una metodología cuantitativa, observacional y descriptiva. Se aplicó la escala abreviada de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) versión adaptada y validada para Chile (Román, M., 2010). La población total de estudio fue de 128 estudiantes de diferentes semestres el 50% (64) pertenecientes a la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo (LQFB), y otro 50% (64) a la Licenciatura en Ing. en Alimentos y Biotecnología (LIAB). Esta escala de auto reporte se compone de 21 reactivos organizados en tres escalas tipo lickert: 7 ítems para depresión, 7 para ansiedad y 7 para estrés, la escala clasifica la puntuación obtenida en rangos normal, leve, moderado, severo y extremadamente severo. Se realizó un análisis comparativo de los puntajes obtenidos entre las carreras. **Análisis Estadístico:** Se realizó un vaciado de datos en el programa Microsoft Excel 2008 y se graficó para hacer las analogías correspondientes del estudio. **Resultados y conclusiones:** El 85% (109) de los estudiantes presentaron de uno a tres de los trastornos evaluados, el de mayor incidencia fue la **ansiedad** con 75% (96), seguido del **estrés** con 65.62% (84) y finalmente la **depresión** con 53.03% (73). La licenciatura que obtuvo los índices más altos en los trastornos fue la LQFB con 70.31% (45). En conclusión se pudo constatar que como bien se había observado el 85%(109) de los estudiantes de las licenciaturas presentan al menos uno de los trastornos evaluados en rangos de leve a extremadamente severo, lo cual es significativo y un aspecto que requiere de atención para las autoridades, con la finalidad de implementar medidas para la prevención y atención de dichos trastornos ya que pueden repercutir en el desempeño académico y en la salud de los estudiantes.

TEORÍA

Hoy en día para muchos jóvenes estudiantes de nivel superior, específicamente en universidades públicas, estudiar una licenciatura les requiere esfuerzos significativos ya que para algunos es necesario integrarse a la vida laboral para solventar económicamente sus estudios, así mismo, se encuentran en una etapa de transición en el desarrollo, ya que están al final de la adolescencia convirtiéndose en adultos jóvenes, lo cual trae consigo desafíos importantes para ellos como pueden ser: participar como ciudadanos en diferentes grupos, formar una pareja, algunos se convierten en padres, sin dejar de lado las conductas de riesgo a las que pueden estar expuestos según el ambiente en el que se desarrollen.

Aunado a lo anterior estudiar una licenciatura como Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, y Químico Farmacéutico Biólogo, en las cuales al inicio de la carrera cursan asignaturas básicas comunes obligatorias como el Cálculo, la Física y Química, que son de tipo abstracto-científico y que requieren conocimientos previos que muchas veces los estudiantes no tienen o son escasos, lo que vuelve más complicado la comprensión y aprendizaje de dichos contenidos temáticos, y que requieren para su estudio atención, tiempo y dedicación, esto los hace más vulnerables para convertirse en factores académicos que pueden ocasionar rezago o deserción escolar.

Como mencionan Fox, Halpern, Ryan, & Lowe, (2010); este periodo puede ser especialmente desafiante y vulnerable para los individuos con una mayor reactividad emocional al estrés, la cual puede jugar un rol significativo en el desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión.

Por otro lado Agudelo V., Casadiegos G. y Sánchez O (2008) encontraron en varios estudios realizados a la población universitaria en los cuales se concluye que existe una alta prevalencia de la ansiedad y la depresión en dicha población y que el efecto de dicha sintomatología repercute sobre variables como el desempeño, la deserción, el abandono y el bienestar emocional, entre otras.

Estos trastornos aunados al estrés pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo y desempeño de los estudiantes. Además afectan diferentes áreas de su vida (desempeño académico y psicosocial) y los predispone a padecer otros problemas físicos, emocionales y conductuales. (Lynch & Clarke, 2006)

Con base en lo anterior y teniendo como referencia la observación y experiencia tanto de profesores como de tutores académicos que indican que algunos de los estudiantes de dichas licenciaturas presentan síntomas que pueden identificarse dentro de los trastornos de la ansiedad, depresión y estrés, y tomando en cuenta los estudios de Cuijpers, Van Straten, Smits, & Smit, (2006) se hace relevante la detección temprana de estos síntomas y la oportuna derivación a tratamiento, siendo el sistema educacional, un contexto útil para esta detección temprana de los mismos.

Las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS) fueron creadas con el objetivo de evaluar la presencia de afectos negativos de depresión y ansiedad y lograr una discriminación máxima entre estas condiciones, cuya sobreposición clínica ha sido reportada por clínicos y por investigadores (Lovibond & Lovibond, 1995). Para esto se incluyeron síntomas esenciales de cada condición y se excluyeron los que pueden estar presentes en ambos trastornos. Durante los sucesivos análisis factoriales surgió el tercer factor de estrés, que reúne síntomas referidos a la dificultad para relajarse, tensión nerviosa, irritabilidad y agitación (Lovibond & Lovibond, 1995).

Su versión abreviada, denominada Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés - 21 (DASS-21) tiene como ventajas el ser un instrumento de autorreporte, breve, fácil de responder y que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en estudios de validación en adultos de población general, en muestras clínicas, en adolescentes y estudiantes universitarios (Bados, Solanas, & Andrés, 2005; Daza, Novy, Stanley, & Averill, 2002; Lovibond & Lovibond, 1995; Tully, Zajac, & Venning, 2009).

En Chile, este instrumento fue adaptado idiomática y culturalmente, y sus propiedades psicométricas fueron evaluadas en adolescentes y estudiantes universitarios (Antúnez & Vinet, 2012; Román, Vinet, & Alarcón, 2014), demostrando una confiabilidad satisfactoria.

Es importante reconocer las ventajas del DASS-21 como instrumento, ya que es breve, fácil de administrar y de interpretar, de bajo costo, y que puede ser utilizado en el contexto educativo.

PARTE EXPERIMENTAL

Estudio observacional de corte transversal relacional y con un nivel de investigación descriptivo. Se aplicó la escala abreviada de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) versión adaptada y validada para Chile a (128) estudiantes de diferentes semestres de las Licenciaturas de Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniería en Alimentos y Biotecnología, del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. Esta escala de auto reporte que se compone de 21 reactivos organizados en tres escalas tipo Likert: 7 ítems para depresión, 7 para ansiedad y 7 para estrés.

RESULTADOS

Para el estudio la muestra total fue 128 (100%) estudiantes universitarios de las carreras de Ingeniería en Alimentos y Biotecnología y Químicos Farmacéuticos Biólogos del Centro Universitario

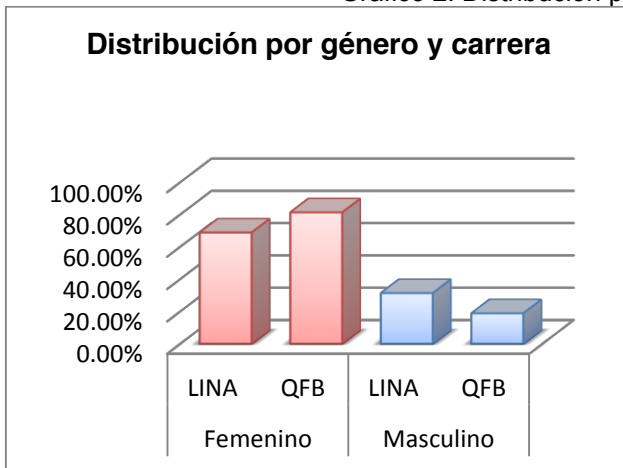
de Ciencias Exactas e Ingenierías, se les aplicó la escala DASS-21. A continuación se describen los datos obtenidos.

Gráfico 1. Distribución de Estudiantes por carrera



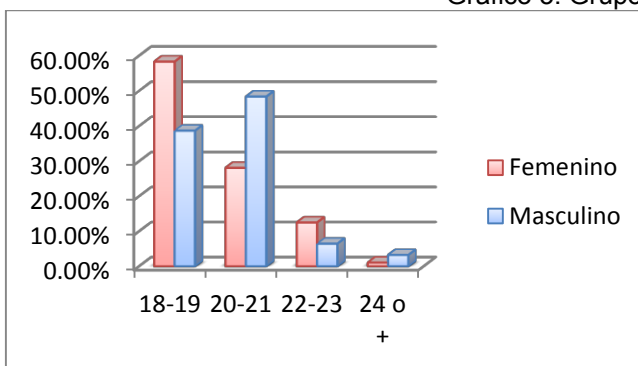
Carrera	Frecuencia	Porcentaje
LQFB	64	50%
LINA	64	50%

Gráfico 2. Distribución por género y carrera



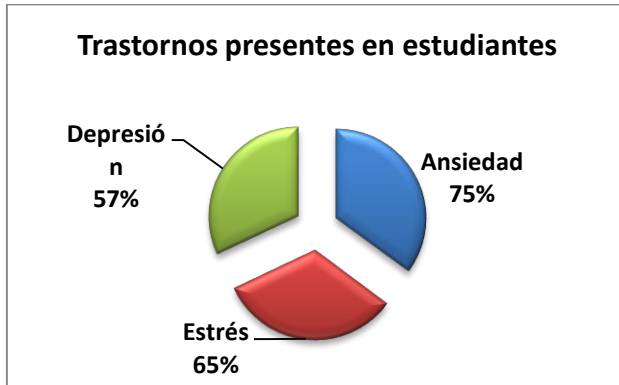
Género	Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	LINA	44	68.75%
	QFB	52	81.25%
Masculino	LINA	20	31.25%
	QFB	12	18.75%

Gráfico 3. Grupos etarios



Edad	Femenino		Masculinos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
18-19	60	58.3%	12	38.7%
20-21	27	28.1%	15	48.3%
22-23	12	12.5%	2	6.4%
24 o +	1	1.04%	1	3.2%

Gráfico 4. Trastornos presentes en estudiantes de ambas carreras (de leve a extremadamente severo)

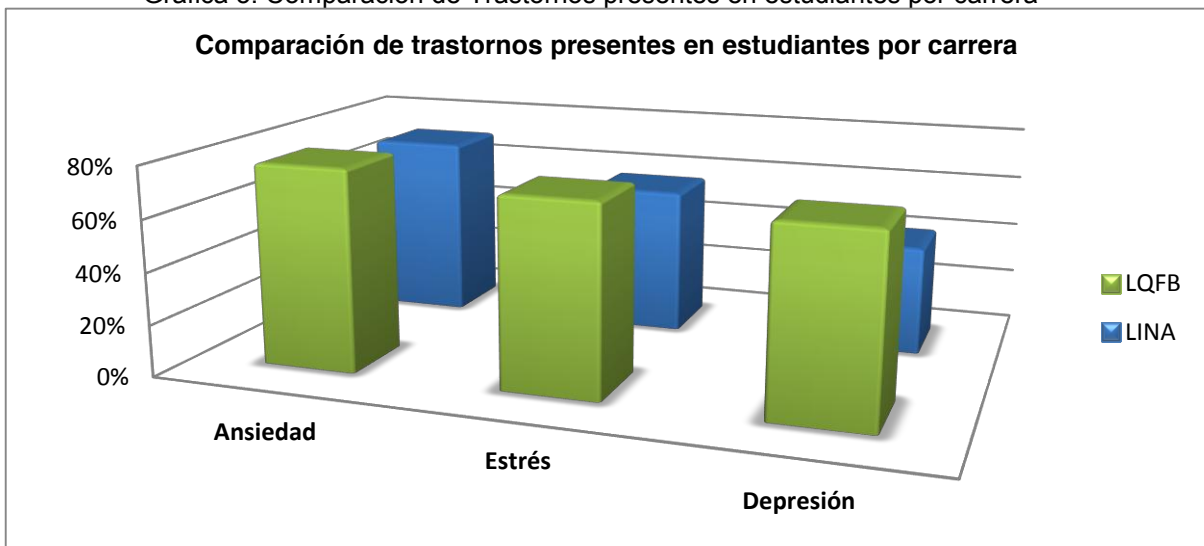


Trastorno	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad	96	75%
Estrés	84	65.62%
Depresión	73	57.03%

Tabla 1. Comparación de trastornos presentados por carrera

	Ansiedad		Estrés		Depresión	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
LINA	46	71%	37	57%	27	24%
QFB	50	78%	47	73%	46	71%

Gráfica 5. Comparación de Trastornos presentes en estudiantes por carrera



Los estudiantes de la Lic. en Químico Farmacéutico Biólogo fueron los que presentaron mayores porcentajes en los trastornos estudiados siendo para ansiedad, estrés y depresión mayores al 70%. La escala DASS- 21 permite clasificar en diferentes grados los trastornos de depresión, ansiedad y depresión, del 100 % (54) de estudiantes del género femenino correspondientes a la Lic. en Q.F.B. el 70.37% (38) presentaron algún trastorno clasificados en la siguiente manera :

Tabla 2. Clasificación de los niveles presentados en estrés, ansiedad y depresión en estudiantes femeninas de la Lic. en Químico Farmacéutico Biólogo

Femeninas LQF								
Estrés	Porcentaje	Frecuencia	Ansiedad	Porcentaje	Frecuencia	Depresión	Porcentaje	Frecuencia
Leve	10.50%	4	Leve	0%	0	Leve	13.15%	5
Moderado	42.10%	16	Moderado	7.80%	3	Moderado	42.10%	16
Severo	42.10%	16	Severo	13.15%	5	Severo	18.40%	7
Ext. Severo	5.20%	2	Ext. Severo	78.90%	30	Ext. Severo	15.70%	6

El resultado con mayor porcentaje se presenta en la ansiedad como extremadamente severa con un 78.9% (30) en estudiantes femeninas de la Lic. en Químico Farmacéutico Biólogo.

Tabla 3. Clasificación de los niveles presentados en estrés, ansiedad y depresión en estudiantes femeninas de la Lic. en Ingeniería en Alimentos y Biotecnología

Femeninas LINA								
Estrés	Porcentaje	Frecuencia	Ansiedad	Porcentaje	Frecuencia	Depresión	Porcentaje	Frecuencia
Leve	13.5%	5	Leve	10.8%	4	Leve	29.7%	11
Moderado	27%	10	Moderado	43.2%	16	Moderado	10.8%	4
Severo	35%	13	Severo	5.4%	2	Severo	8.1%	3
Ext. Severo	2.7%	1	Ext. Severo	29.7%	11	Ext. Severo	24%	9

Como se puede observar en la Tabla 3, del 100% (44) de estudiantes del género femenino de la LINA, el 84% (37) presentaron algún trastorno clasificado de leve a extremadamente severo, siendo la ansiedad en el nivel moderado el más alto con un 43.2% (16).

Tabla 3. Clasificación de los niveles presentados en estrés, ansiedad y depresión en estudiantes masculinos de la Lic. en Q.F.B.

Masculinos LQFB								
Estrés	Porcentaje	Frecuencia	Ansiedad	Porcentaje	Frecuencia	Depresión	Porcentaje	Frecuencia
Leve	0	0	Leve	18%	2	Leve	18%	2
Moderado	45%	5	Moderado	9%	1	Moderado	18%	2
Severo	27%	3	Severo	18%	2	Severo	45%	5
Ext. Severo	18%	2	Ext. Severo	72%	8	Ext. Severo	27%	3

El 100% (12) de los estudiantes masculinos de la Lic. en Q.F.B., presentaron al menos un trastorno en los niveles de leve a extremadamente severo, siendo la ansiedad extremadamente severa la que presentó mayor incidencia con un 72% (8).

Tabla 4. Clasificación de los niveles presentados en estrés, ansiedad y depresión en estudiantes masculinos de la Lic. en Ingeniería de Alimentos y Biotecnología.

Masculinos LINA								
Estrés	Porcentaje	Frecuencia	Ansiedad	Porcentaje	Frecuencia	Depresión	Porcentaje	Frecuencia
Leve	6.25%	1	Leve	31.2%	5	Leve	37.5%	6
Moderado	43.7%	7	Moderado	31.2%	5	Moderado	18.7%	3
Severo	0	0	Severo	6.25%	1	Severo	0	0
Ext. Severo	0	0	Ext. Severo	6.25%	1	Ext. Severo	0	0

Del 100% (20) de los estudiantes masculinos de la Lic. en LINA, el 80% (16), presentaron al menos un trastorno en los niveles de leve a extremadamente severo, siendo el estrés moderado el de mayor incidencia con un 43.7% (7).

Tabla 5. Prevalencia en el número de trastornos presentes en los rangos de leve a extremadamente severo por Licenciatura

Licenciatura	3 trastornos	2 trastornos	1 trastorno
LINA	31.13% (20)	23.43% (15)	29.68% (19)
LQFB	62.5% (40)	23.43% (15)	14.06% (9)

En el caso de la Licenciatura en Ingeniería de Alimentos y Biotecnología el 15% (10) de los estudiantes no presentó ningún trastorno, mientras que para la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo el 100% (64) presentó al menos un trastorno de leve a extremadamente severo.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos a través de este estudio, se pudo constatar que se encontró la presencia de los tres trastornos psicopatológicos evaluados con el DASS-21 en los estudiantes de ambas licenciaturas, para esta variable se tomaron en cuenta los resultados que de acuerdo a la escala fueron de leve a extremadamente severo; los resultados generales de la variable del trastorno de **ansiedad** es la de mayor incidencia con 75% (96) seguido del **estrés** 65.62% (84) y finalmente la **depresión** con 57.03% (73).

En cuanto al análisis comparativo entre las licenciaturas, el 50% (32) de los estudiantes de LINA presentan algún trastorno, el de mayor incidencia es la **ansiedad** con 71.87% (46), en segundo lugar **estrés** con 57.81% (37) y **depresión** 42.18% (27). Para la **LQFB** de igual manera el 50% (32) de los estudiantes encuestados presenta algún tipo de trastorno, presentando la mayor incidencia en **ansiedad** 78.12% (50), seguido por el **estrés** con el 73.43% (47) y **depresión** con 71.87% (46). Como se puede observar en ambas carreras el 50% de la población estudiantes presentan algún trastorno y coinciden además en el orden en que presentan dichos trastornos en primer lugar ansiedad, seguido del estrés y finalmente la depresión

En cuanto a la incidencia en el número de trastornos presentes para LINA el 31.15% (20) presenta los **tres trastornos** de leve a extremadamente severo, el 23.43% (15) **dos trastornos**, el 29.68% (19) **un trastorno** y solo el 15.62% (10) ningún trastorno. Para el caso de la LQFB el 62.5% presenta los **tres trastornos** de leve a extremadamente severo, el 23.43% (15) **dos trastornos** y el 14.06% (9) un trastorno, en el caso de LQFB el 100% (64) presentaron al menos un trastorno.

Como es sabido los trastornos de ansiedad, depresión y estrés tienen en las personas un impacto negativo en diferentes áreas de su vida, específicamente para los estudiantes éstos pueden repercutir en su desempeño académico y predisponerlos para parecer otros trastornos de salud mental, por lo tanto la detección temprana de dichos trastornos es muy importante dentro de las instituciones educativas, ya que pueden impactar en los índices de rezago y deserción escolar.

Por lo anterior, el presente estudio pretende ser un aporte en este ámbito, brindando resultados que lograron la detección de jóvenes en riesgo y con necesidad de atención específica.

Con base en los resultados es necesario además crear programas preventivos en salud mental y contar con una adecuada canalización oportuna de los jóvenes que lo requieran, detectar estos trastornos ofrecen una oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y lograr una formación integral que les permita tener un buen desempeño en su vida profesional y personal, lo cual traerá beneficios para la sociedad.

En estudios posteriores se pretende determinar los factores que favorecen el padecimiento de dichos trastornos para crear estrategias de prevención mediante la tutoría académica y la orientación educativa del Centro Universitario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agudelo V, & Casadiegos G, & Sánchez O, (2008). Características de Ansiedad y Depresión en estudiantes Universitarios. *Internacional Journal Of. Psychological Research* 1 (1), 34-39.
2. Antúnez, Zayra, & Vinet, Eugenia V. (2012). Depression Anxiety Stress Scales (DASS - 21): Validation of the Abbreviated Version in Chilean University Students. *Terapia psicológica*, 30(3), 49-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005>
3. Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica de Chile*, 141(2), 209-216.
4. Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of depression, anxiety and stress scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679683.
5. Barraza L, René, Muñoz N, Nadia, Alfaro G, Marco, Álvarez M, Álvaro, Araya T, Valeria, Villagra C, Johan, & Contreras A, Ana María. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(4), 251-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>
6. Cuijpers, P., Van Straten, A., Smits, N., & Smit, F. (2006). Screening and early psychological intervention for depression in schools. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15(5), 300-307.
7. Daza, P., Novy, D. M., Stanley, M. A., & Averill, P. (2002). The depression anxiety stress scale-21: Spanish translation and validation with a Hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(3), 195-205.
8. Fox, J. K., Halpern, L. F., Ryan, J. L., & Lowe, K. A. (2010). Stressful life events and the tripartite model: Relations to anxiety and depression in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 33(1), 43-54.
9. Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
10. Román, M. (2010). *Validación de la versión abreviada de las escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS — 21) en adolescentes estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco*. Tesis de Magíster no publicada, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. [[Links](#)]
11. Román, F., Vinet, E. V., & Alarcón, A. M. (2014). Escalas de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21): Adaptación y Propiedades Psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina Clínica Psicológica*, 23(2), 179-190.
12. Sanz, J., Navarro, M., y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck—II (BDI-II): Propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 239 - 288. [[Links](#)]
13. Tully, P. J., Zajac, I. T., & Venning, A. J. (2009). The structure of anxiety and depression in a normative sample of younger and older Australian adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 717-726.

LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA REGIÓN POZA RICA Y EL MANEJO DE LA EQUIDAD COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL

Yessica Paola Santana Sierra, Adoración Barrales Villegas, Regina Dajer Torres, Mayté Pérez Vences

Universidad Veracruzana

RESUMEN

Hoy en día se reconoce la importancia y necesidad de introducir a la equidad dentro de los ámbitos del ser humano para lograr su desarrollo íntegro desde una postura justa y equilibrada. Atendiendo a recomendaciones internacionales de organismos como la UNESCO, el sistema educativo cuya finalidad es formar a individuos con capacidades y habilidades debe atender a las necesidades que estos presenten desde una postura equitativa y de calidad, teniendo como objetivo erradicar injusticias sociales y fortalecer un trato equitativo para todos, de ahí la necesidad de reflexionar sobre la implementación de estas políticas institucionales y cómo las perciben y practican los agentes participantes.

Nosotros pretendemos conocer cómo se desarrolla la política institucional de la Universidad Veracruzana en el manejo de la equidad y si la comunidad estudiantil es consciente de la importancia del principio de equidad para desarrollar sus prácticas educativas y mejorar la calidad educativa de su institución.

Para efectos de esta investigación se ha hecho uso del diseño mixto pues nos permite interactuar con el fenómeno de estudio de manera directa y con mayor detenimiento al hacer uso de la metodología cuantitativa y cualitativa, de esta manera nos abre un abanico de herramientas para examinar el problema desde ambas vertientes y con ello nos permite la posibilidad de analizar la situación de las personas que se encuentran inmersas en el problema o situación. La población objeto de estudio son los alumnos inscritos en el semestre agosto 2017- enero 2018 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en Poza Rica representados en una muestra de 155 de 544 estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día somos testigos y enfrentamos grandes retos y problemas sociales donde recorreremos caminos duales, desde los que presentan situaciones inequitativas que ponen en desventaja a innumerables colectivos, hasta aquellos donde los valores se han dejado de practicar dando pie a un conglomerado de injusticias sociales; motivo de ello la intervención de las instituciones se hace necesaria con la implementación de políticas encaminadas a reorientar la mirada de la educación dando mayor énfasis a la estructuración y aplicación de las mismas, y así lograr una educación de calidad al tomar en cuenta dentro de los procesos institucionales y educativos las necesidades de los estudiantes.

Las instituciones tienen como obligación para erradicar situaciones inequitativas y de injusticia social formar a individuos donde su filosofía de vida sea fundamentada a partir de los valores y las buenas prácticas, mejorando con ello el nivel de vida de los seres humanos basado en su desarrollo óptimo e integridad social para que puedan gozar de una vida plena.

Esta investigación está encaminada a identificar la importancia que se le da al principio de equidad dentro de los procesos educativos, en nuestro caso específicamente de la Universidad Veracruzana y particularmente de la Facultad de Pedagogía en la Región Poza Rica-Tuxpan, ya que como mencioné anteriormente los retos y problemas sociales que se enfrentan actualmente exigen que los procesos que tienen gran impacto en la vida del ser humano sean redefinidos desde la política institucional.

Otro aspecto relevante es revisar la percepción que se tiene de las políticas ya existentes en el manejo de la equidad, ya que para que los agentes participantes se adhieran a este principio, se sensibilicen y participen en las prácticas educativas que generan y desarrollan justicia social deben ver satisfechas sus necesidades.

Los objetivos que se pretenden cumplir con este trabajo son:

- Elaborar un diagnóstico al interior de la Universidad Veracruzana para conocer la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de la equidad.
- Analizar la importancia que la comunidad estudiantil le da a la equidad dentro de los procesos institucionales.
- Identificar las áreas de oportunidad que se tienen en la Facultad de Pedagogía para mejorar las prácticas institucionales en el manejo de la equidad.
- Identificar la percepción de los estudiantes en el manejo de la política de equidad institucional y su contribución para mejorar la calidad educativa.
- Describir las buenas prácticas que se desarrollan en la Universidad Veracruzana en el desarrollo del principio de equidad
- Proponer un plan de mejora que eficiente el desarrollo del principio de equidad institucional.

Lo anterior se desarrolla bajo una metodología de investigación mixta permitiéndonos ampliar las estrategias para analizar el fenómeno de estudio y con ello facilitar la comprensión de la realidad vivida por los agentes participantes.

A partir de la aplicación de una encuesta a 155 de 544 estudiantes inscritos en la licenciatura de pedagogía durante el periodo febrero-agosto de 2018 se obtuvieron los resultados que nos permitirán emitir opiniones y conclusiones acerca de la política institucional en materia de equidad dentro de la Universidad Veracruzana y la manera cómo los propios estudiantes perciben los procesos institucionales.

TEORÍA

Para efectos de esta investigación la teoría que tiene mayor relación con lo que nos interesa indagar es la teoría de la Educación para la libertad, la cual está conformada por aportes de figuras representativas a lo largo de la historia, sin embargo uno de los representantes que nos aportan mayor conocimiento para enriquecer la investigación es Paulo Freire con su método de alfabetización y concientización en el cual se centra la investigación.

Esto debido a que su aportación con el método de alfabetización logró grandes y significativos resultados en la educación. Cabe destacar que lo importante de las aportaciones de Freire no solamente se le arraiga a la alfabetización de ese cúmulo de personas presas de injusticias sociales, sino gran parte del éxito de su contribución se debe al proceso de concientización que ayudó en el desarrollo de una percepción crítica de la realidad que vivían los campesinos.

Siendo las personas conscientes de la realidad que vivían se rompían las ideologías de opresión liberándolas de la vida deshumana que un porcentaje que se encontraba en mayor ventaja sometía sobre ellos. Esto sin duda dio lugar a que su modelo pudiera ser usado y adaptado en el ámbito institucional, ayudando a romper los opresivos moldes escolares que muchas veces ponen a unos cuantos en desventaja provocando situaciones de inequidad.

Paulo Freire, (1996) en su obra de la pedagogía del oprimido menciona que en sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. (p.3) por lo que claramente los métodos que utilizan las clases dominantes jamás podrán ayudar a la liberación del oprimido.

Como sabemos a lo largo de la historia de la evolución social del ser humano, las clases sociales siempre han formado parte de la realidad que se vive incluso hoy en día, en donde la clase alta, la dominante siempre ha sido la opresora, y la clase baja siempre ha sido la oprimida a través de la educación sin más sentido que el adiestramiento de sus capacidades para incorporarse al campo laboral del mundo capitalista. Hago mención de lo anterior con la finalidad de entender y evidenciar lo que movió a Paulo Freire para la elaboración de su obra, al mismo tiempo para mencionar que la educación comenzó siendo para el adiestramiento de individuos y el sometimiento que un grupo de personas generaba en otras.

Somos testigos que en la actualidad se viven demasiadas injusticias dentro de los centros educativos, producto de la equívoca manera de formular las políticas institucionales, pues en ocasiones no se considera dentro de ellas las necesidades de los estudiantes. Por otro lado se sabe que la educación es igualitaria, sin embargo no hay pertinencia adecuada para que esa igualdad no caiga en injusticias y en este caso la institución primeramente tendría que retomar tal como Freire propone, la Teoría de la Educación para la libertad, ayudando a los estudiantes a ser conscientes

de la realidad que viven y con ello lograr que hagan valer su derecho; porque sólo podrá hablarse de educación si y sólo si, existe equidad e igualdad para todos, y esta, es la única manera de obtener una educación de calidad.

RESULTADOS

Como parte de la metodología de nuestra investigación en la parte cualitativa, se elaboró un instrumento que se aplicó a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía con la finalidad de conocer su percepción respecto a cómo se desarrolla la equidad dentro de su facultad, y es con base en los resultados de este que se logra evidenciar lo siguiente.

Con respecto a la percepción de los conceptos de equidad e igualdad, observamos que los estudiantes tienen una conceptualización confusa, donde muchas de las ocasiones los consideran como sinónimos; como puede observarse en el caso alumno1 cuyo concepto de equidad es: "igualdad en los distintos aspectos no solamente enfocado al género".

Con respecto al concepto de igualdad su definición fue la siguiente: "tratar a todos por igual". Demostrando con ello que no hay una claridad pues a ambos principios se les considera como de trato igualitario no haciendo una diferenciación entre ellos.

Uno de los cuestionamientos del instrumento era indagar acerca de las acciones donde se desarrolla equidad dentro de la Facultad, para ello se agruparon diez categorías, las primeras siete con un énfasis positivo: 1) participación en las actividades académicas, donde la mayoría de los estudiantes expresan que las acciones se ven reflejadas cuando los alumnos participan sin distinción alguna en las actividades; 2) como interacción positiva, al señalar que estas se dan a través del trato solidario y sobretodo de respeto, mostrando con ello que dentro de la institución la convivencia está basada a través de valores que tienen como efecto un ambiente armónico, 3) participación en eventos culturales y deportivos, donde tenemos, participaciones de alumnos en eventos al poder participar tanto hombres como mujeres, lo que nos indica que no se hacen distinciones dándoles la oportunidad a todos de poder participar; 4) respeto (valores) y en ella la mayoría de estudiantes considera que a través del respeto se ve de manera evidente la equidad pues gracias al mismo se evitan situaciones de discriminación; 5 y 6) relacionan la equidad con la aceptación de la discapacidad, así como la no discriminación - trato igualitario, pues en ellas tenemos que: el no discriminar a nadie, aceptación de personas con discapacidades diferentes, trato igualitario por parte de docentes y administrativos y respeto a la diversidad de ideas, las conjuntan como una sola, 7) equidad de género, en ella tenemos: buen trato entre hombre y mujer, la contratación de personal de ambos sexos y la libre participación en actividades escolares sin importar el género, evidenciando que dentro de la institución hay una respuesta positiva respecto a equidad de género al considerar que dentro de la facultad de pedagogía no se proporciona un trato desigual para nadie, siendo este justo; 8) es aquella que incluye respuestas positivas pero sin claridad, donde los estudiantes mencionan ideas poco claras de las acciones que consideran dentro de su facultad donde se evidencia la equidad, hablando por ejemplo de: al aplicar las participaciones de otros. Felicitarlos etc., la forma de educación que imparte, seguridad, al dar calificaciones, entre otras, que como denota, no esclarece los lugares exactos de dónde se desarrollan las políticas institucionales que apoyen la equidad.

Las últimas dos categorías exponen acciones negativas ya que: 9) externan una mala conducta, donde un porcentaje de estudiantes menciona que algunos maestros no dan un trato equitativo a todos, y por último 10) no se han percatado de su existencia, dejando ver que probablemente se debe a la falta de interés o a la desinformación por parte de la institución sobre este tema, ya que los estudiantes mencionan que casi no se presentan acciones de equidad, lo que nos hace replantearnos las respuestas de los demás alumnos que respondieron favorablemente.

Otro de los rubros que nos interesaban era conocer acciones donde se evidencia falta de equidad aquí nos resultaron cinco categorías donde se puede ver con claridad la postura de los estudiantes ante esta interrogante. 1) corresponde al trato con administrativos. En donde se muestran situaciones preocupantes, ya que los estudiantes mencionaron situaciones como las siguientes: trato de secretarías hacia alumnos, en cuestiones administrativas, pues no se da un trato adecuado a los estudiantes. Esto sin duda es alarmante pues los estudiantes no se sienten cómodos y conformes con el trato que el departamento administrativo les da, lo cual repercute gravemente en la institución pues se altera el equilibrio y las líneas de comunicación; 2) el trato con maestros. Aquí tenemos

situaciones como el trato preferente de maestros a alumnas cuando llegan tarde, la asignación de calificaciones al verse influidos aspectos personales y no académicos, el abuso de autoridad de maestros a alumnos, etc.; 3) en el trato con directivos, donde nos muestra que la inequidad se da, al momento de solicitar información con los directivos, al no tomar en cuenta la decisión de los estudiantes, y en preferencia por algunos alumnos que tienen alguna relación amistosa con los directivos. Posterior a ello tenemos la categoría 4) de trato con alumnos, en donde se ven situaciones como: entre compañeros a la hora de trabajar, evidenciando la mala comunicación que existe entre ambos impidiéndoles trabajar de manera satisfactoria, falta de respeto de algunos alumnos hacia el personal docente, la intolerancia en cuestiones religiosas. Como podemos ver, la relación que establecen los estudiantes es poco favorable para el buen clima organizacional, ya que se presentan situaciones donde se evidencia la falta de equidad notablemente, esto sin duda pone en juicio lo que los alumnos respondieron en cuanto a la interrogante de acciones donde se desarrolla la equidad en la facultad. Y por último tenemos la categoría 5) que titulamos varias. En donde se plantean diversas situaciones que denotan la falta de equidad, como por ejemplo: en la toma de decisiones acerca del aprovechamiento de recursos, discriminación hacia las personas con preferencias sexuales diferentes, en la exclusión, la falta de respeto, la cero tolerancia.

A la pregunta de cómo aplica equidad en sus ámbitos de competencia, logramos agrupar 6 categorías: 1) igualdad en el trato, donde en su mayoría los estudiantes expresan que: "tratando de manera igualitaria a sus pares y profesores", así dando el mismo trato a todos se alcanza la igualdad. 2) como manifestación de respeto, aquí tenemos que respetando las ideas las opiniones de los demás estamos garantizando respeto, 3) la de actividades cotidianas. Donde hacen referencia a que aceptar a los compañeros y trabajar colaborativamente con ellos, genera equidad en su ámbito de competencia; 4) la categoría de parcialmente es la más delicada en el aspecto que nos interesa abordar, toda vez que refieren aplicar equidad parcialmente como un logro del principio mismo, y en muchos de los casos llegamos a dudar si esa expresión no tenía que ver más con el hecho de la imparcialidad, es decir de no tomar partido que por el hecho de hacerlo solo esporádicamente, 5) categoría de aplicando valores, y esta habla de tolerancia, respeto a la diversidad, justicia, entre otros. Donde podemos apreciar que los jóvenes tienen como un referente fuerte del logro de la equidad, el desarrollo de valores; y por último agrupamos una categoría 6) intitulada varias donde se contienen hablar de trato igualitario, no discriminación, apoyo, solidaridad, hasta aquel que acepta y asume no aplicarla en su vida cotidiana.

Al ser una metodología mixta, tenemos resultados también de un instrumento cuantitativo que nos arroja, entre otros, resultados relevantes con respecto a: la pertinencia y a las necesidades de las condiciones de equidad en la institución.

El 50% considera que es importante que se promuevan políticas de equidad en los programas institucionales de la Universidad, sin embargo el 58% considera que las políticas institucionales sólo son parcialmente pertinentes, estos datos nos indican que a pesar de que la institución tiene la intención de atender este principio todavía quedan acciones pendientes para lograrlo en su totalidad. Aunque un aspecto positivo que resultó de la misma encuesta es que en su gran mayoría un 85% afirma no haberse visto en situaciones de desventaja por condiciones de: género, discapacidad, origen étnico, pobreza, problemas de salud, etc. Así mismo afirman que en la dependencia no se presentan problemas de acoso, hostigamiento, maltrato, discriminación, etc. Resultando que de manera global consideran que no existen problemas de relación entre alumno-alumno, alumno-secretarías, ni entre los profesores y el resto del personal, por lo que el clima organizacional puede apreciarse sano, lo cual puede verse fortalecido en el resultado de la pregunta donde se les cuestiona en relación a si las prácticas de equidad son apropiadas y se desarrollan de manera exitosa, pues tenemos porcentajes del 46% que menciona son apropiadas algunas veces y 50% indicando que se desarrollan exitosamente algunas veces.

Cuando a los encuestados se les pregunta si conocen la política institucional en materia de equidad el 60% dice que parcialmente y el 29% que para nada, esto pudiera justificarse si relacionamos con que el 60% afirma que sólo parcialmente se difunden acciones para desarrollar la equidad en la dependencia donde se desempeña.

Un aspecto relevante y de gran preocupación es que en la pregunta que los encuestados respondieron acerca de si les gustaría participar en programas para promover la equidad en su

dependencia el 46% se muestra interesado, mientras que el 10% dice no interesarle lo cual nos da un referente de cuánto los alumnos están comprometidos con la política institucional y sobretodo con las acciones que están dispuestos a desarrollar para mejorar institucionalmente, por otro lado, es preocupante que haya aún alumnos que no estén interesados en participar en los programas que ayuden a mejorar la calidad de su institución a través de la equidad, pues no son conscientes del impacto que esto tiene en su formación académica.

CONCLUSIONES

Las opiniones y comentarios que aquí expresaremos tienen un soporte científico así como teórico, son emitidas con base en los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica Tuxpan; al respecto podemos afirmar que la política institucional que se está llevando al interior de la institución no es del todo equitativa, toda vez que aún se observan procesos así como informaciones distorsionadas de lo que podría ser un trato justo e igualitario.

Analizando las respuestas de los estudiantes llegamos a la conclusión de que no hay claridad cuando se trata de establecer un concepto de equidad, y posterior a ello, identificar si los procesos se llevan a cabo de manera equitativa (satisfactoria y justa); desde esta perspectiva, encontramos poco favorable para la formación y el desarrollo integral de los estudiantes que haya desconocimiento acerca de este principio, mismo desconocimiento que se ve reflejado al responder a interrogantes como ¿cuáles son las acciones donde se desarrolla equidad en la Facultad? y ¿Qué acciones observa donde se evidencia falta de equidad? porque sus respuestas son poco congruentes a las preguntas.

Los estudiantes no son capaces de identificar con facilidad los procesos equitativos e inequitativos que se generan en su institución, esto sin duda repercute no solamente a la comunidad estudiantil, sino también a la propia dinámica institucional, pues al existir situaciones de inequidad se propicia un clima de trabajo poco favorable para los individuos que en ella están inmersos.

Es obligación y responsabilidad de la institución el sensibilizar a sus miembros sobre el principio de equidad, ya que éste ayudará al ser apropiado por la propia comunidad académica a que las prácticas institucionales favorezcan y promuevan la calidad educativa de la institución. Por otro lado, es importante que se difunda la importancia de este principio entre los agentes participantes para que sean conscientes sobre cómo impacta en su vida académica.

No podemos descartar el hecho de que la institución está trabajando en favor de mejorar la dinámica en materia de equidad, toda vez que se ha preocupado por la implementación de normativas y legislación que respondan a políticas institucionales que den atención a este principio, entre algunos otros podemos mencionar: 1) el código de ética con el que cuenta nuestra Universidad, en el cual se enmarcan un conjunto de buenas prácticas que deben servir de modelo y guía en la convivencia y en el quehacer cotidiano dentro de la institución, ayudando a regular y a disminuir situaciones injustas. Siendo un conjunto de principios y valores los que conforman el código de ética, se deben acatar por los integrantes de la institución para regular el comportamiento humano para la sana convivencia entre los integrantes. Cabe destacar que el código de ética atiende una serie de criterios de comportamiento ético, tales como dignidad, igualdad y no discriminación, libertad, responsabilidad y derechos fundamentales, entre algunos otros; pero es en el capítulo X en el que se aborda y atiende el principio de equidad, el cual da veracidad de la importancia que da la institución en tratar de erradicar situaciones inequitativas que pongan en desventaja a diferentes colectivos.

Otros documentos que amparan la puesta en ejercicio del principio de equidad a la institución lo son: 2) la ley Orgánica y 3) la Ley de Autonomía, en las cuales se presentan lineamientos fundamentales para poner en marcha Estatutos y Reglamentos –como los estatutos de alumnos, personal académico y estatuto general- que apegándose a las leyes del Estado tienen la finalidad de impartir una educación equitativa y de calidad para todos los individuos que de ella dispongan.

La opinión de los estudiantes corresponde a un 50% a favor de que se promuevan políticas de equidad en los programas instituciones de la UV, sin embargo aunque el 85% considera que el manejo de la equidad institucional con respecto a la calidad de la educación que se imparte en la UV es importante, un 58% pone en manifiesto que la pertinencia de las políticas institucionales en el

manejo de la equidad se da parcialmente, dejando en evidencia la debilidad de la UV a la hora de implementar las políticas en el manejo de la equidad.

Otra de las áreas de oportunidad que ha visualizado la institución a futuro para implementar planes de mejora que le ayuden a dirimir las debilidades detectadas lo son: la incorporación al proyecto internacional Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad en la Educación Superior, por sus siglas (Oracle), pues se está trabajando en la construcción de un observatorio de equidad, donde la finalidad es identificar situaciones inequitativas y darles solución, esto sin duda ayudará a la institución a mejorar la calidad educativa que como organización está obligada a ofrecer.

BIBLIOGRAFÍA

1. Freire, P. (1996) Pedagogía del Oprimido. Siglo xxi editores, s.a de c.v.
2. Latorre C, Gonzales L, y Espinoza O. (2009) EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ANALISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA CONCERTACIÓN (Pg. 19) Editorial Cataloia Ltda. Primera edición: marzo, 2009. Recuperado el 6 de Abril del 2018, de http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/570.002_latorre.pdf
3. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017) Objetivos de Desarrollo Sostenible. (P.7-8). Recuperado el 5 de diciembre del 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
4. Silva, A. (1976) PAULO FREIRE: UNA EDUCACION PARA LA LIBERACION. Revista de Educación Recuperado el 23 de enero del 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24206.pdf?documentId=0901e72b8181e396>
5. UNESCO. La educación transforma vidas. Recuperado el 26 de enero del 2018, de <https://es.unesco.org/themes/education>
6. Universidad Veracruzana. (2016) CÓDIGO DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (p. 20) Recuperado el 5 de diciembre del 2017, de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/12/Codigo-de-Etica-UV.pdf>
7. Universidad Veracruzana. (2017) Oficina del Abogado General. Recuperado el 10/01/2018 , de <https://www.uv.mx/legislacion/>

COMPROMISO CÍVICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO

Leticia Chacón Gutiérrez¹, Miriam de Jesús Sánchez Gama¹, Ana Sofía Fonseca Moreno¹, Douglas Smith² y Michael Furlong³

¹Universidad De La Salle Bajío, ²Southern Oregon University, ³University of California Sta. Barbara.

RESUMEN

Compromiso cívico se refiere a la participación en la vida de la comunidad para mejorar las condiciones de vida de otros o para ayudar a definir el futuro (Adler y Goggin, 2005). En población joven (18 a 25 años), se ha encontrado una mayor participación de mujeres en actividades cívicas que incluyen el trabajo informal con otros para resolver problemas de la comunidad, mientras que en hombres se observó una mayor participación en actividades electorales (Jenkins, 2005) y un mayor compromiso cívico en jóvenes con educación universitaria, en quienes no la tienen. Los programas de educación básica de nuestro país incluyen contenidos con el objetivo de proporcionar formación cívica, sin embargo, no se ha explorado el impacto que estos contenidos tienen en el Compromiso Cívico de los jóvenes, por lo que el objetivo de este estudio fue evaluar esta variable en jóvenes de tres universidades del estado de Guanajuato. Para ello, se aplicó la subescala de Contribución del Inventario de Desarrollo Positivo de los Jóvenes (PYDI, por sus siglas en inglés -Positive Youth Development Inventory) de Arnold, Nott, & Meinhold (2012), a 4210 estudiantes. Los resultados muestran un nivel de compromiso cívico medio alto, siendo el aspecto con mayor puntaje la percepción de tener algo para ofrecer a los demás, mientras que el puntaje más bajo se observó en la afirmación de que pueden tomar un rol activo en su comunidad, aunque en este aspecto se observan marcadas diferencias entre los tres grupos participantes. Se encontraron diferencias significativas en algunos de los aspectos evaluados, entre instituciones, entre sexos y entre origen de los participantes. Los resultados permiten concluir que los jóvenes universitarios tienen un nivel de compromiso cívico medio alto y que es probable que el tipo de institución educativa sea una pieza clave para el desarrollo del Compromiso Cívico, aunque sería necesario realizar estudios comparativos con jóvenes que no asisten a la universidad. Se hace evidente la necesidad de revisar los programas de servicio social y prácticas profesionales de las instituciones de educación superior.

INTRODUCCIÓN

Se calcula que en el mundo hay casi dos mil millones de jóvenes de entre 15 y 29 años, de los que el 78% se encuentran en países de ingreso medio y sólo un 12.3% en países de alto ingreso (United Nations, 2015). En México, el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI, 2015) estimaba para el 2015 una población de 30, 690,790 jóvenes entre 15 y 29 años de edad, es decir, el 25.7% de la población total y se espera que esta cifra se incremente en términos absolutos, aunque no en relación con el total de la población. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud 2010, el 52.9% de la población de entre 12 y 29 años del país se concentraba en solo ocho entidades federativas (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010). Para el estado de Guanajuato, los estimadores del INEGI muestran una población dentro del mismo rango de edad, lo que representa el 26.8% de la población total del estado y de ellos solo el 42.4% cuentan con estudios de educación superior, en tanto que la cifra nacional de jóvenes con estudios de educación superior para este rango de edad es del 59.37%.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) una de las funciones de la educación superior es *formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz* (UNESCO, 1998, pp 22) y esta intención de formar a los jóvenes en aspectos cívicos, se observa también en los programas de educación básica, lo que, de funcionar de acuerdo con lo planteado en los programas oficiales, debería dejar a las universidades solamente la tarea de consolidación.

En este contexto, es de esperarse que los jóvenes universitarios tengan un alto compromiso social; sin embargo, si la institución educativa es un espacio privilegiado para la formación cívica de los

jóvenes, pero sólo del 40 al 60% de ellos realizan estudios universitarios, podríamos preguntarnos qué ocurre con la formación cívica y por tanto, con el compromiso cívico de aquellos que aun siendo jóvenes, deben trabajar en vez de estudiar o peor aún, no estudian, ni trabajan.

Aun partiendo del supuesto de que la universidad cumple con su función de formar y/o fortalecer el compromiso cívico, los datos empíricos indican que los resultados no son los esperados. Delli (2000) hizo un análisis sobre diversos reportes de la participación de jóvenes estadounidenses en actividades que reflejan el compromiso cívico y encontró que en los que se encuentran en una edad entre 18 y 29 años, hay una menor confianza en otros ciudadanos, menor interés en la política o asuntos públicos, menor probabilidad de tener un sentido de identidad, orgullo u obligación asociada con su ciudadanía, cuentan con menos conocimiento sobre el sustrato o los procesos políticos, hay menor probabilidad de que lean periódicos o vean las noticias, menor probabilidad de registrarse o votar, menos probabilidad de participar en la política más allá del voto, menor probabilidad a participar en organizaciones comunitarias diseñadas para atender problemas públicos a través de acciones colectivas o de procesos políticos formales y menos probabilidades de conectar esfuerzos individuales para ayudar a resolver problemas con más tradicionales, formas colectivas de compromiso cívico, en conclusión, se observa un bajo compromiso cívico entre los jóvenes. Esta situación podría haberse modificado debido al incremento en el uso de medios digitales de comunicación social, ya que tan solo en el 2010, el 69.5% de los jóvenes entre 12 y 29 años reportó saber usar internet (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010) y aunque la mayor parte de ellos no tienen acceso a este recurso en casa, los teléfonos inteligentes les permiten mantenerse conectados, pero no necesariamente usan los medios como herramienta de participación social (alrededor del 25% de ellos, reportan usarlo para mantenerse conectados en redes sociales).

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud, aproximadamente un 29% de los jóvenes mexicanos entre 15 y 29 años participan o han participado en organizaciones o asociaciones que en su mayoría son deportivas (datos calculados a partir de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010), y este tipo de actividades, aunque formativas, no necesariamente contribuyen a su compromiso cívico. Los resultados de la encuesta indican también que los jóvenes tienen un acuerdo de 76.8% con votar en las elecciones y del 73% con obedecer siempre las leyes y normas; estos índices pueden calificarse como bajos si se considera que ambas son obligaciones de los ciudadanos y que en el segundo de los casos, el no hacerlo puede significar una sanción y el hacerlo se asocia con un alto índice de compromiso cívico.

Aunque la participación política tradicional no es el principal indicador clave del compromiso cívico, sí es uno de los más documentados de forma sistemática. En este contexto, resulta interesante el hecho de que la participación ciudadana nacional, en las votaciones federales para Presidente de la República Mexicana ha disminuido en los últimos años de un 77.16% en el año 1994, hasta un 62.08% en el 2012, mientras que en el estado de Guanajuato esta reducción es más dramática, de un 83.73% a un 59.63% en el mismo periodo (Instituto Federal Electoral, 2018).

Ollin es una organización de jóvenes que en los últimos años ha estudiado diferentes indicadores de la participación de los jóvenes mexicanos en las organizaciones de la sociedad civil y que hasta ahora ha publicado un par de reportes bianuales (Ollin, 2016). Tal como Ollin señala, algunos de los problemas que enfrenta la juventud son educación de calidad, pobreza, inequidad (por género y edad), falta de oportunidades para participar en decisiones, violación a los derechos humanos, discriminación laboral, sexual y étnica y falta de programas de salud reproductiva y sexual. A estas problemáticas se suman otras de orden psicológico, tales como la frustración por la falta de oportunidades que perciben, lo que resulta un factor facilitador de conductas como el uso de drogas, enrolamiento a grupos radicales o delictivos; esto último resalta particularmente en nuestro país.

TEORÍA

Compromiso cívico es un término que se refiere a la forma en que los ciudadanos participamos en la vida de la comunidad para mejorar las condiciones de vida de otros o para ayudar a definir el futuro de la comunidad. Las diversas definiciones del término incluyen conductas tales como actividades voluntarias de apoyo a la comunidad (Adler y Goggin, 2005).

Los patrones de compromiso cívico varían de acuerdo con la edad (Keeter, Zukin, Andolina y Jenkins, 2002), es decir, el tipo de actividades cívicas en que se involucran los jóvenes varía de

aquel en el que se involucran los adultos de 55 años o más. De cualquier forma, en todos los grupos de edad, Keeter y cols., encontraron que el mayor porcentaje de personas sin compromiso cívico es cercano al 50% y se reduce conforme avanza la edad.

Las contribuciones que las personas hacen a la comunidad se asocian con un desarrollo exitoso (Truskauskaitė-Kunevičienė, 2015), de aquí el que los programas para promover el desarrollo exitoso y el bienestar de los jóvenes deba incluir, entre varias otras actividades, aquellas que fomenten la participación en la solución de problemas comunes a través de la colaboración con otros mediante organizaciones de diferente tipo.

Cuando se han realizado comparaciones por género, en población joven (18 a 25 años), se ha encontrado una mayor participación de mujeres en actividades cívicas que incluyen el trabajo informal con otros para resolver problemas de la comunidad; mientras que en hombres se observó una mayor participación en actividades electorales, aunque estas son pequeñas diferencias que podrían considerarse no significativas (Jenkins, 2005). En el mismo estudio, se reporta un mayor compromiso en jóvenes con educación universitaria, en comparación con quienes no asisten a la universidad, para cada una de las expresiones del compromiso cívico.

Un concepto asociado con el *compromiso social* es el denominado *capital social*, que se refiere, de acuerdo con Putman (1993, pp 67) a '*aspectos de la organización social, tales como la confianza, las normas y las redes, que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad al facilitar la acción coordinada y la cooperación para el beneficio mutuo*', es decir, a cómo las personas se organizan para alcanzar objetivos comunes, lo que tiene como base variables como la buena voluntad, el compañerismo, la empatía y las relaciones sociales (Hanifan, 1916) es decir, competencias socioemocionales.

Consistentemente con la definición de *capital social*, Arbues y colaboradores (Arbues, Naval, Repáraz, Sádaba y Ugarte, 2012; Arbues, Naval, Repáraz y Ugarte, 2013), señalan que los elementos que definen el compromiso cívico son conocimientos sobre democracia, cohesión social y participación ciudadana; actitudes tales como el altruismo optimista, la responsabilidad, el respeto, la lealtad y la justicia; habilidades intelectuales como el pensamiento crítico, análisis, síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones; y habilidades sociales como liderazgo, comunicación, negociación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía; varios de estos elementos que también se incluyen en el concepto de competencia socioemocional, un conjunto de características que se asocian con el mayor bienestar de los individuos.

Las instituciones y organizaciones son espacios donde los jóvenes pueden canalizar sus intenciones de participación e involucramiento en la solución de problemas comunes y aprender estrategias para hacerlo de forma más eficiente; sin embargo, parece que las organizaciones no son suficientes y las que existen no cuentan con un modelo de voluntariado que permita que capte, gestione y reconozca la participación de los jóvenes (Ollin, 2016). Tres de las opciones para que los jóvenes se inserten en instituciones y organizaciones en las que se fomente y fortalezca el compromiso cívico son a través de trabajos remunerados, de voluntariados y en las universidades, a través del servicio social y las prácticas profesionales.

Sin embargo, la afirmación de que los jóvenes que se inscriben a una institución de educación superior tienen mayores oportunidades de formación cívica y por tanto un mayor compromiso cívico, es sólo una suposición, ya que son pocas las investigaciones que han evaluado esta variable en México.

PARTE EXPERIMENTAL

Se incluyeron estudiantes de tres universidades del estado de Guanajuato, una particular (Universidad De La Salle Bajío - ULSAB), una universidad pública (Universidad de Guanajuato - UG) y una escuela pública para formación de maestros de educación básica (Escuela Normal Oficial de León - ENOL).

La ULSAB es una institución privada con alrededor de 16,000 alumnos registrados en los niveles de secundaria, preparatoria, licenciatura, técnico superior universitario, posgrado y educación continua; de ellos, 5595 eran estudiantes de licenciatura en el año 2016 (Dirección de Planeación, ULSAB, 2016). La población de la UG en el año de aplicación era de 21,412 estudiantes incluyendo estudiantes de preparatoria, licenciatura y posgrado, distribuidos en cuatro diferentes campus y 11

ciudades del estado (Oficina de Asuntos Académicos de la Universidad de Guanajuato, 2015). Finalmente, la ENOL es una escuela pública que ofrece tres programas de licenciatura en educación básica y contaba con aproximadamente 1000 alumnos registrados en el ciclo de aplicación del cuestionario (Escuela Normal Oficial, 2016).

En la Universidad De La Salle, el Departamento de Planeación seleccionó al azar, al 60% de los estudiantes de cada programa educativo de nivel licenciatura del Campus León, obteniendo una muestra inicial de 3349 estudiantes que contestaron el cuestionario. En la Escuela Normal Oficial de León, la muestra fue por conveniencia y se obtuvieron 224 cuestionarios contestados (22.4% de la población total); y finalmente, en la Universidad de Guanajuato, se aplicaron 620 encuestas, por conveniencia, en tres campus diferentes (2.9% de la población total).

Para evaluar el Compromiso Cívico, se aplicó grupalmente y en formato impreso, la subescala de Contribución del Inventario de Desarrollo Positivo de los Jóvenes (Arnold, Nott y Meinhold, 2012), que usa una escala de seis opciones para cada ítem (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo) para indicar su grado de acuerdo con siete elementos acerca de la contribución con la comunidad. Los puntajes de Contribución promedio más altos indican mayor grado de competencia en este dominio. En investigaciones previas, la subescala de Contribución con la comunidad ha mostrado fuerte confiabilidad de consistencia interna ($\alpha = .82$ to $.89$; Pilkauskaitė-Valickienė, 2015; Scarbrough & Pritchard, 2013).

Para proceder con la aplicación, se contó con la autorización de los responsables de cada institución. Una vez reunidos los estudiantes en las aulas donde se llevaría a cabo la aplicación, se les indicó claramente de manera verbal, así como por escrito en las instrucciones iniciales del cuestionario, que su participación era voluntaria y que, aún si decidían participar, podían dejar de responder en el momento que lo desearan y entregar el cuadernillo a los aplicadores. Las respuestas fueron anónimas, no se requirió en ningún momento el nombre de los participantes.

RESULTADOS

Se aplicaron un total de 4210 cuestionarios, de los cuales 4177 fueron analizados; el resto no fueron considerados por encontrarse incompletos; se obtuvieron 79.9% de la ULSAB, 14.8% de la UG y 5.3 % de la ENOL. La edad promedio de los participantes fue de 20.4 ± 3.39 años (ULSAB 20.34 ± 1.85 ; UG 20.35 ± 2.43 ; ENOL 20.43 ± 3.08). Del total de participantes, el 42% fueron hombres y el 58% fueron mujeres (ULSAB: 44.6% H, 55.4% M; UG: 37.6% H, 62.4% M; ENOL: 14.3% H, 85.7% M).

Los resultados fueron analizados mediante la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes y se fijó una $p \leq 0.05$. De esta forma, el puntaje promedio de Compromiso Cívico obtenido por la muestra total fue de 4.9 ± 0.86 , encontrándose diferencias significativas entre la ULSAB y las otras dos universidades ($p = 0.01$). También se encontraron diferencias significativas en los siguientes aspectos: 'puedo tomar un rol activo en mi comunidad' ($p < 0.0001$), 'tengo cosas que puedo ofrecer a otros' ($p = 0.001$) y 'creo que puedo hacer la diferencia en el mundo' ($p = 0.001$).

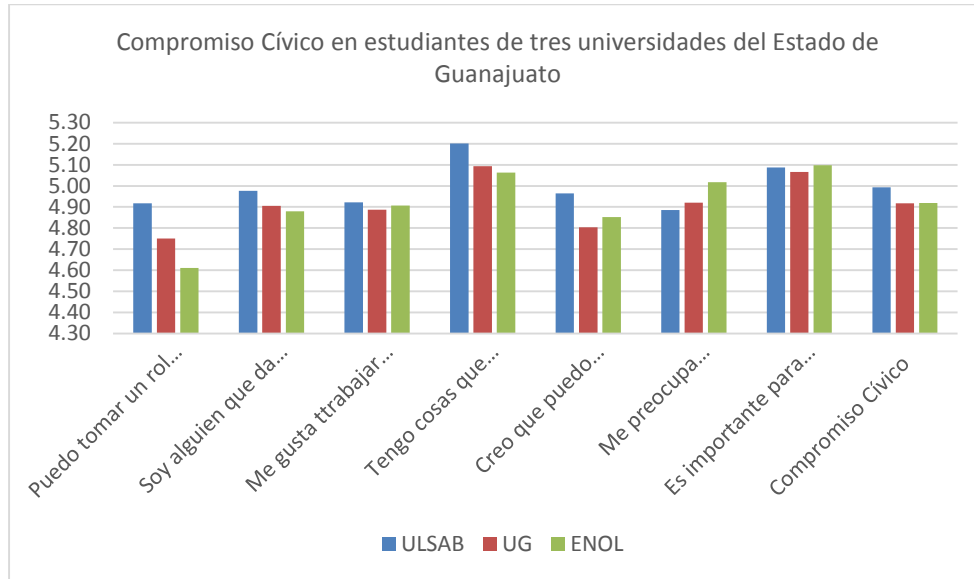


Figura 1. Compromiso cívico, comparación entre tres universidades del Estado de Guanajuato. Las barras muestran los puntajes promedio por universidad (ULSAB = Universidad De La Salle Bajío; UG = Universidad de Guanajuato; ENOL = Escuela Normal Oficial de León).

Quando se analizaron los resultados por sexo de los participantes, se encontraron diferencias significativas para 'soy alguien que da para beneficio de otros' ($p < 0.0001$), 'tengo cosas que puedo ofrecer a otros' ($p = 0.02$), 'me preocupa contribuir para crear un mundo mejor para todos' ($p = 0.002$), 'es importante para mi intentar hacer la diferencia en el mundo' ($p = 0.03$). Como podrá notarse en la figura 2, las mujeres obtuvieron mayores puntajes en la mayoría de los factores.

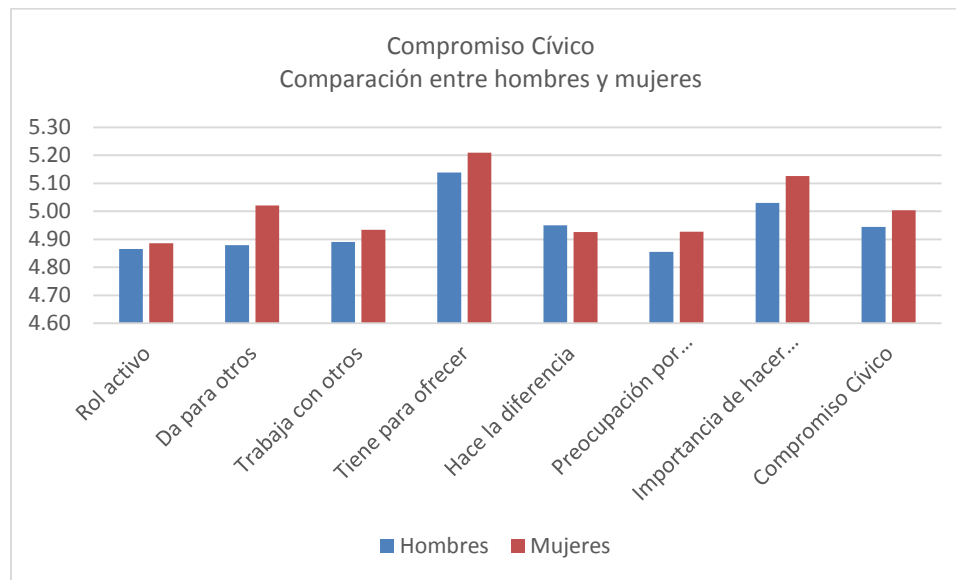


Figura 2. Compromiso cívico, comparación entre hombre y mujeres. Las barras muestran los puntajes promedio por grupo, para la muestra total.

Quando los datos se analizaron tomando como factor de agrupación, el origen de los estudiantes, es decir, si vivían con su familia en la misma ciudad donde realizaban sus estudios o si su familia vivía en otra ciudad y ellos vivían en la ciudad donde realizaban sus estudios, sólo durante los periodos

escolares, se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes foráneos y locales, en los factores 'puedo tomar un rol activo en mi comunidad' ($p = 0.005$) y en 'soy alguien que da para beneficio de otros' ($p = 0.04$) y como puede observarse en la figura 3, los puntajes más altos los obtuvieron los estudiantes foráneos.

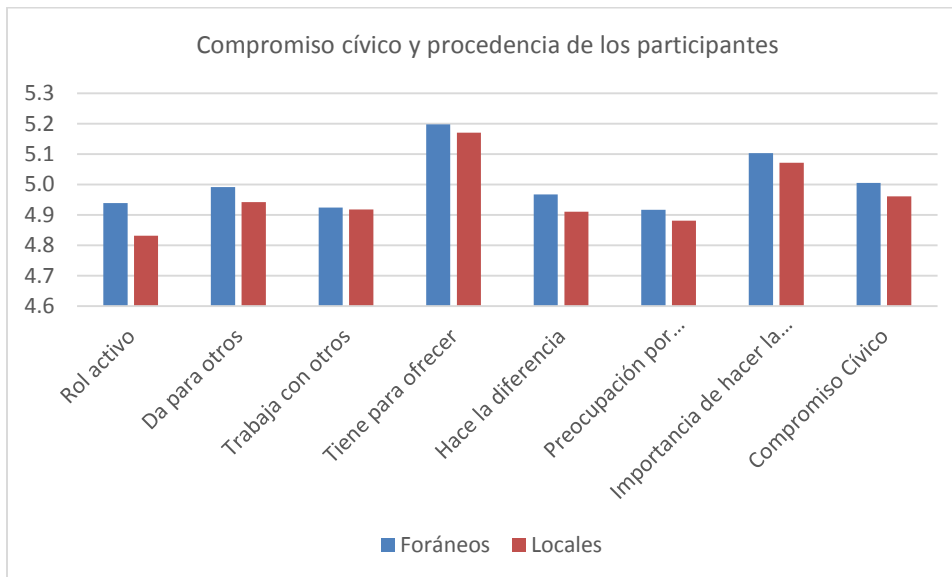


Figura 3. Compromiso cívico, comparación entre estudiantes foráneos y locales. Las barras muestran los puntajes promedio por grupo (Foráneo y local fueron definidos de acuerdo con la sede de cada campus en el que fue aplicado el instrumento).

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, podemos decir que los estudiantes de las tres universidades tienen un compromiso social alto, ya que de una escala de 1 a 6, obtuvieron en promedio 4.9. El análisis comparativo entre universidades muestra una diferencia significativa entre la ULSAB y las otras dos instituciones y esta diferencia se observa en la escala con los puntajes más bajos que se refiere a 'puedo tomar un rol activo en mi comunidad'. Aunque las tres instituciones cuentan con programas de servicio social, es la universidad privada en la que se cuenta con una vinculación con organizaciones de la sociedad civil de forma sistemática, e incluso la misma institución cuenta con centros para apoyo a poblaciones vulnerables; este factor puede explicar el que los jóvenes perciban que ellos pueden participar activamente, ya que lo ponen en práctica durante su formación como parte de actividades curriculares, pero también puede influir el hecho de que la ULSAB es una institución con bases religiosas. Estos puntajes también podrían estar señalando la necesidad de revisar el sentido de los servicios sociales y de las prácticas profesionales en las instituciones de educación superior.

La escala con los puntajes promedio más altos es la relativa a 'tengo cosas que puedo ofrecer a otros', escala que señala la autopercepción de los jóvenes respecto a su potencial para ayudar. Sin embargo, estos puntajes contrastan con los obtenidos en 'soy alguien que da para beneficio de otros', 'creo que puedo hacer la diferencia en el mundo' y con 'me gusta trabajar con otros para resolver problemas'. Estos resultados sugieren que los jóvenes consideran tener cosas para ofrecer a otros, pero no necesariamente toman un rol activo, ni tienen la confianza en que ellos mismos pueden hacer la diferencia. Esto es particularmente evidente en la UG y la ENOL, ambas instituciones públicas.

La comparación entre los resultados obtenidos para hombres y mujeres señala que en todas las preguntas las mujeres obtuvieron puntajes superiores que los hombres, tal como ha sido reportado por Jenkins (2005). Nuestra muestra, por incluir participantes de un rango restringido de edad, no

permite hacer un análisis fino de la relación entre edad y compromiso cívico, sin embargo, podría resultar interesante evaluar el compromiso cívico de los docentes, ya que se ha reportado que existe una correlación positiva entre esta variable y la edad (Keeter y cols., 2002).

Considerando que el 45.4% de los participantes en este estudio son foráneos y que esta cifra es similar en las más grandes instituciones de educación superior del estado, analizamos las diferencias entre los participantes locales y los foráneos, encontrando que los mayores puntajes los obtuvieron los foráneos, lo que podría deberse a una mayor sensibilidad desarrollada a través de las experiencias que representa la vida fuera del hogar paterno.

Algunas de las estrategias que se ha sugerido para fomentar el compromiso cívico de los jóvenes son la detección de áreas de oportunidad e identificación del tipo de actividades que pueden realizar los jóvenes de acuerdo con su edad, preparación y experiencia, elaborar campañas de reclutamiento que consideren las características generacionales, integrarlos a la toma de decisiones institucionales, incluir acciones que promuevan su permanencia en la organización; y en las instituciones de educación, fomentar actividades de vinculación entre los estudiantes y causas sociales, sensibilizar a los profesores, contar con programas de responsabilidad social universitaria y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía plena y activa (Ollin, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

1. A. Doolittle y A.C. Faul, "Civic Engagement Scale: A Validation Study", SAGE Open, 1-7, DOI 10.1177/2158244013495542
2. E. Arbués, C. Naval, C. Reparaz, C. Sádaba y C. Ugarte. "La competencia social y cívica. Guía didáctica". Pamplona: Parlamento de Navarra / Servicio de publicaciones Universidad de Navarra, 2012.
3. E. Arbués, C. Naval, C. Reparaz y C. Ugarte. "La competencia social y cívica en la universidad. Un caso concreto". Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo, No. 21, 2014, pp. 37-73.
4. Instituto Mexicano de la Juventud. "Encuesta Nacional de la Juventud 2010", consultado el 18 de abril de 2018, en http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=137
5. INEGI. "Encuesta Intercensal 2015", consultado el 20 de abril de 2018, en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
6. I. Truskauskaitė-Kunevičienė. "The Role of Life Satisfaction and Volunteering Frequency in Predicting Youth Contribution to Self, Family and Community". International Journal of Psychological Studies, Vol. 7, No. 1, 2015, pp. 51-58.
7. Insituto Federal Electoral. "Atlas 1991-2012", en <http://siceef.ife.org.mx/pef2012/SICEEF2012.html#> consultado el 9 de abril de 2018.
8. K. Jenkins, "Gender and Civic Engagement: Secondary Analysis of Survey Data", in Center for information and Research on Civic Learning and Engagement –CIRCLE–, School of Public Policy, University of Maryland Working paper 41, 2005).
9. L.J. Hanifan. "The rural school community center". Annals of the American Academy of Political and Social Science, 67, 1916, pp.130-138
10. M.E. Arnold, B.D. Nott y J.L. Meinhold, "The Positive Youth Development Inventory Full Version". Corvallis (OR: Oregon State University, 2012).
11. M.X. Delli. "Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment", Political Communication, Vol. 17, 4, 2000, pp. 341-349. <https://doi.org/10.1080/10584600050178942>
12. Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C. "Índice Nacional de Participación Juvenil 2015-2016". México, D.F. 2016, pp. 128
13. R.D. Putman. "The prosperous community: Social capital and public life". The American Prospect, 13, pp.67.
14. R.P. Adler y J. Goggin, "What do we mean by "Civic Engagement"?" Journal of Transformative Education, Vol. 3, 3, 2005, pp. 236-253.

15. R. Pilkauskaitė-Valickienė. "The role of character, confidence, and connection on contribution and subjective well-being". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 2015, pp 265–270. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.134
16. S. Keeter, C. Zukin, M. Andolina y M. Jenkins, "The civic and political health of the nation: A generational portrait", in College Park, MD: Center for information and Research on Civic Learning and Engagement –CIRCLE-, School of Public Policy, University of Maryland, 2002).
17. S. Scarbrough y M. Pritchard. "Positive youth development and substance use in emerging adults". *McNair Scholars Research Journal*, 9(1), 2013, pp 61–66.
18. UNESCO. "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I. Informe final" (UNESCO, 1998).
19. United Nations. "Population Indicators", consultado el 20 de abril de 2015, en <https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>

DISEÑO Y MEJORAMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LOS ÍNDICES DE REPROBACIÓN Y DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA.

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

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato del IPN.

luisreydb@gmail.com

RESUMEN

Como continuación del trabajo diseño y análisis de estrategias para disminuir los índices de reprobación y deserción de estudiantes de ingeniería presentado en el XIV Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia y debido a los índices de reprobación en las unidades de aprendizaje de la academia de matemáticas se diseñaron dos estrategias de evaluación que consisten, en que el alumno tenga la oportunidad de escoger algún examen parcial en el que haya reprobado y presentarlo nuevamente en una fecha predeterminada. La segunda estrategia busca disminuir la presión ejercida por las fechas oficiales predeterminadas de los exámenes parciales, de manera que el alumno decida presentarlo en la fecha establecida por la institución o en una fecha posterior. En este trabajo de investigación se confrontan los resultados obtenidos durante los semestres agosto a diciembre del 2016 contra enero a junio del 2017 en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en la aplicación de la estrategia de recuperación (enero - junio 2017) se implementaron modificaciones en el tiempo de aplicación del examen, los ejercicios del examen, el horario de aplicación, además de que los alumnos ya tenían conocimiento de cómo funcionaba la estrategia. Estas modificaciones contribuyeron a que un 26% de los estudiantes acreditaron la materia de cálculo vectorial que se imparte en el programa de ingeniería Industrial y un 10% en cálculo vectorial de los programas académicos de ingeniería en Aeronáutica y Sistemas Automotrices, en contraste con el semestre agosto a diciembre del 2016 donde se obtuvo un 3% y 6% respectivamente.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza los resultados obtenidos al aplicar la estrategia de recuperación en las carreras de Ingenierías Aeronáutica, Sistemas Automotrices, Biotecnología, Farmacéutica e Industrial, este trabajo es la continuación de la estrategia aplicada anteriormente, donde se presentan los resultados obtenidos durante los semestres agosto a diciembre del 2016 contra enero a junio del 2017 en la UPIIG del IPN, en la aplicación de la estrategia de recuperación (enero - junio 2017) se implementaron modificaciones en el tiempo de aplicación del examen, los ejercicios del examen, el horario de aplicación, además de que los estudiantes del curso ya tenían conocimiento de cómo funcionaba la estrategia. Donde se encontraron avances contra los índices de reprobación de las unidades de aprendizaje antes mencionadas.

TEORÍA

Las Instituciones de Educación Superior (IES) del área de ingeniería siempre se enfrentan a problemas de altos niveles de reprobación y deserción en los primeros 4 semestres, dentro de los programas de la UPIIG del IPN. Por lo que la Academia de matemáticas estableció como objetivo darle continuidad a la estrategia recuperación, con la finalidad de que los educandos acrediten las unidades de aprendizaje Algebra Lineal, Algebra Vectorial y Calculo Vectorial. En la UPIIG del IPN se han desarrollado varias estrategias para disminuir la deserción, algunas de ellas son: la incorporación de un examen extraordinario, exámenes a título de suficiencia y cursos remediales, entre otras. Estas estrategias son contempladas para realizarse al finalizar el semestre y enfocado a todos los estudiantes que no acreditaron la unidad de aprendizaje.

En 2011, Vries, León Arenas, Romero Muñoz y Hernández Saldaña establece que...la deserción de estudiantes universitarios ha sido una preocupación por décadas, dando lugar a numerosos estudios y propuestas de mejora. Sin embargo, a pesar de múltiples propuestas y políticas, el problema parece imbatible, se considera que una de las posibles soluciones es el diseño y seguimiento de estrategias de carácter específico en función del contexto social, cultural, reglamentario e institucional...

En 2014, Saucedo Fernández, Herrera - Sánchez, Díaz Perera, Bautista Maldonado y Salinas Padilla establece que...de acuerdo a la UNESCO, entre las diferentes causas que inciden en la reprobación destacan: las externas al sistema de educación superior, las propias de la institución, las académicas y las de carácter personal de los estudiantes...

PARTE EXPERIMENTAL

La metodología que se siguió en este trabajo es la misma que se llevó a cabo en (Bolaños Evia, Echavarría Cepeda, Díaz Barrón, Salazar Sánchez Hernández Vargas, 2017). La estrategia de recuperación se aplicó nuevamente a los discentes que cursan el primer y segundo semestre de los programas de Ingeniería Industrial, Farmacéutica, Biotecnología, Sistemas Automotrices y Aeronáutica que se ofrecen en la UPIIG.

Como se maneja (Bolaños Evia et al., 2017) se elaboran exámenes que evalúan el conocimiento del alumno y sirven como preparación para los siguientes parciales. Para la segunda aplicación, los exámenes fueron mejorados tomando en cuenta los siguientes dos puntos:

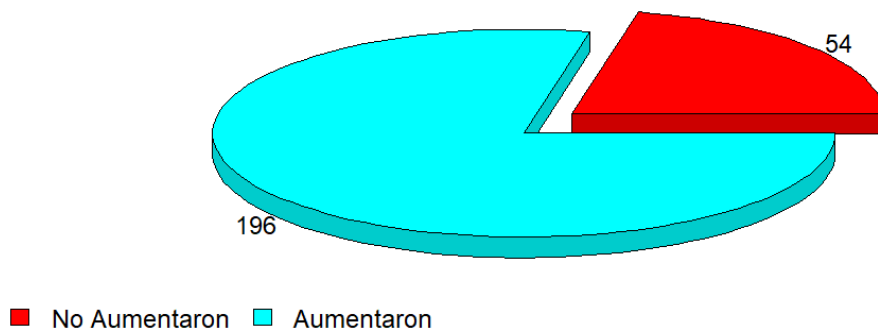
- El examen en Webwork (The Mathematical Association of America, 2014) requiere tiempo para insertar las respuestas dentro del software, por lo que se ajustó el tiempo del examen.
- Se analizaron las preguntas contenidas en los exámenes y se seleccionaron aquellas que aportaban una mejor evaluación para los exámenes de recuperación

Los puntos referentes a la logística y a la obtención de la evaluación final gracias a la estrategia de recuperación se tomarán de la misma forma que en (Bolaños Evia et al., 2017).

RESULTADOS

La estrategia de recuperación fue aplicada a 250 estudiantes de UPIIG durante el semestre Enero – Junio del 2017. En esta aplicación (Gráfica 1) se observa que el 78.4% aumento su promedio final al participar en la estrategia, mientras que en la aplicación en el semestre Agosto - Diciembre del 2017 (Bolaños Evia et al., 2017), solo el 42% de los discentes incrementaron su promedio.

Gráfica Pastel de Aumento de calificación de los alumnos aplicando la Estrategia de Recuperación



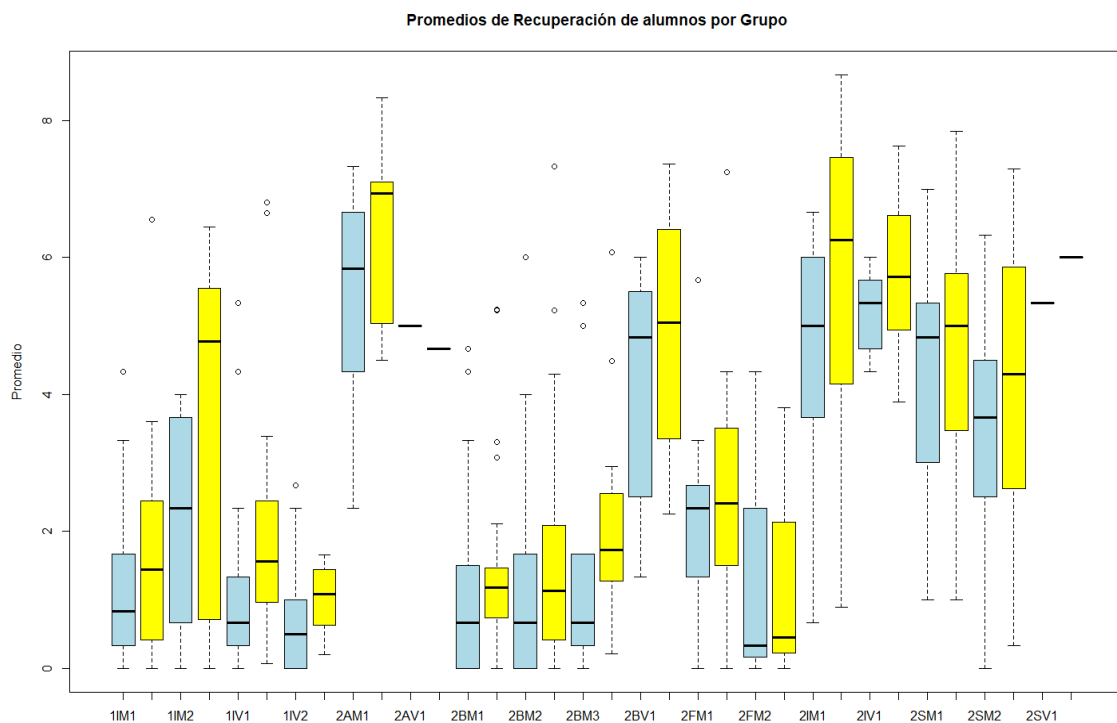
Gráfica 1

El contraste de la aprobación de los alumnos debido a la estrategia de recuperación se muestra en la gráfica 2, en la cual se puede observar que la estrategia de recuperación mejora el índice de aprobación, tomando en cuenta la estrategia la aprobación de los estudiantes es del 18.4 %, mientras que este porcentaje sin aplicar la estrategia sería del 7.6%.



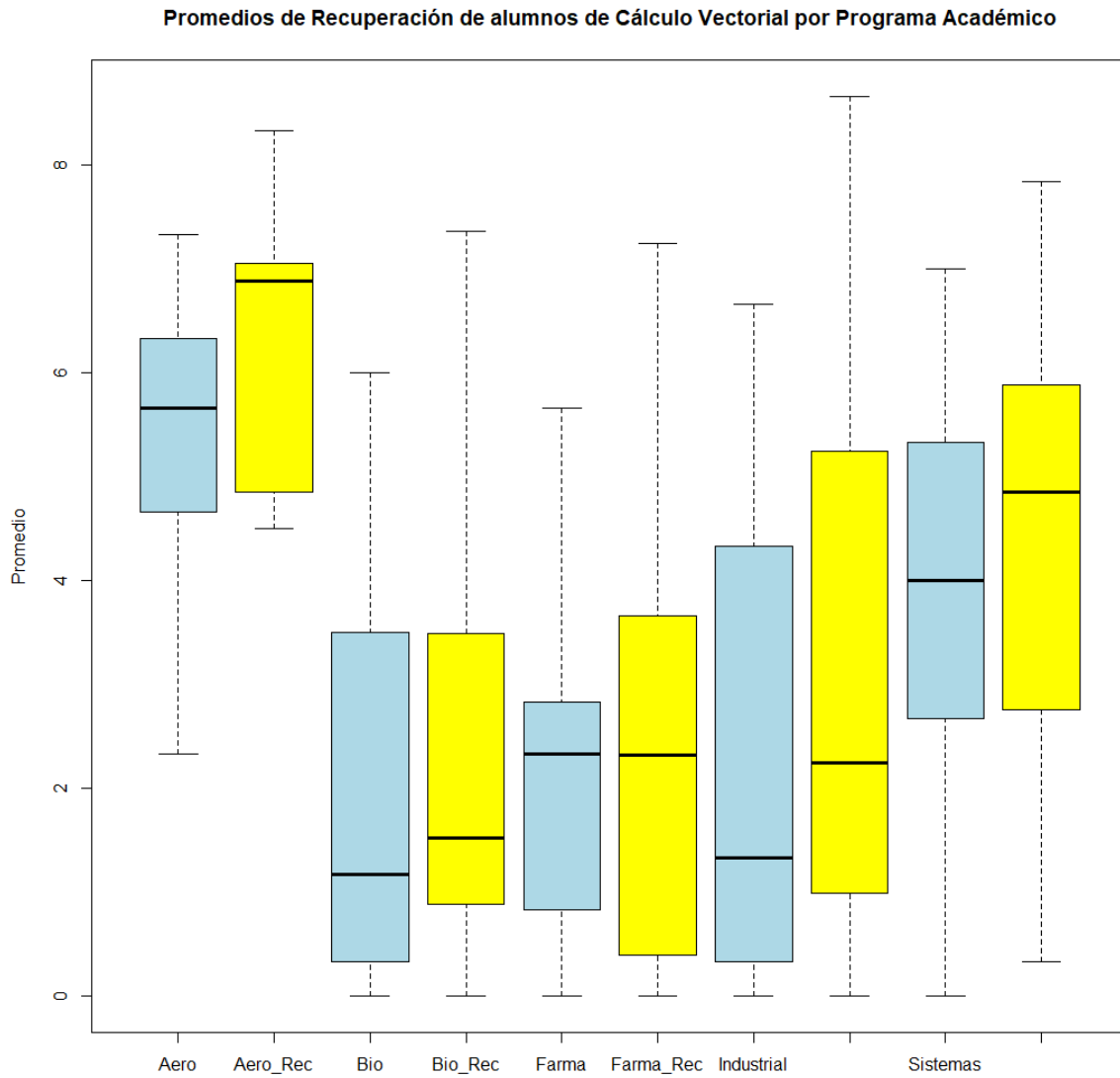
Gráfica 2

En la gráfica 3 se muestran los diagramas de caja referentes a los promedios de los estudiantes por grupo en la materia de Cálculo Vectorial. Los diagramas de caja de color azul representan los promedios sin aplicar la estrategia de recuperación. Mientras que los diagramas de caja en amarillo son los promedios tomando en cuenta la estrategia de recuperación.



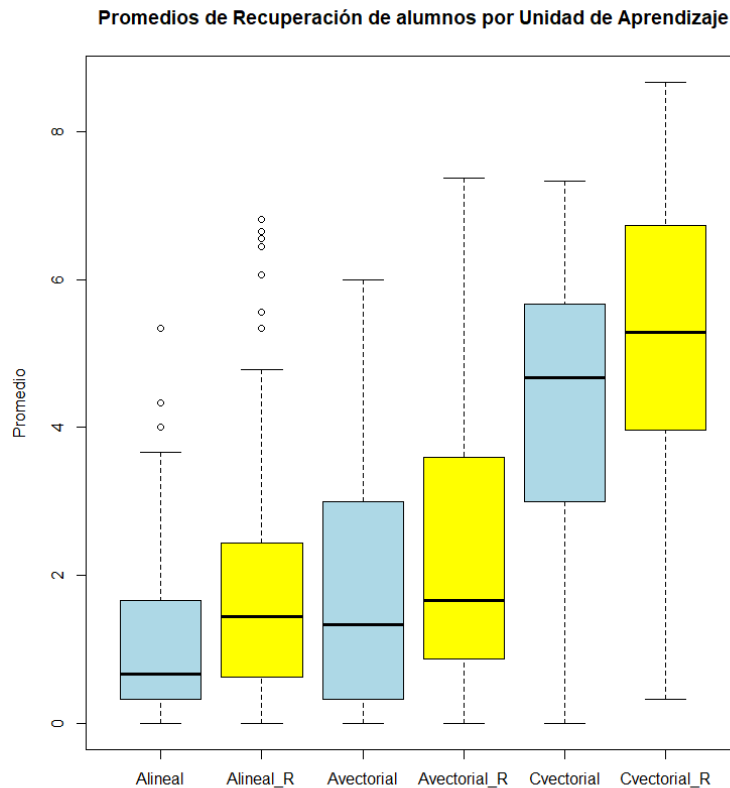
Gráfica 3

La gráfica 3 muestra una clara tendencia en la mejora de los promedios de los aprendices debido a la estrategia de recuperación. Esto no sucede en todos los grupos, por ejemplo el grupo 2FM2 muestra que el promedio máximo disminuye, pero la mediana de aumenta. Haciendo este análisis para la Unidad de aprendizaje de Cálculo Vectorial por programa académico, el comportamiento es similar al analizado por grupos. En la Gráfica 4 se muestra como el promedio es mejorado por la estrategia, aumentando la calificación promedio máxima.



Gráfica 4

Finalmente en la gráfica 5 se muestra el promedio contra las Unidades de Aprendizaje en las que se aplica la estrategia de recuperación.



Gráfica 5

CONCLUSIONES

Se rediseñó la estrategia de recuperación (Bolaños Evia et al., 2017) para mejorar el impacto de la estrategia en los promedios de los estudiantes. Estas modificaciones contribuyeron a que un 26% de los estudiantes acreditaron la materia de cálculo vectorial que se imparte en el programa de ingeniería Industrial y un 10% en cálculo vectorial de los programas académicos de ingeniería en Aeronáutica y Sistemas Automotrices, en contraste con el semestre agosto a diciembre del 2016 donde se obtuvo un 3% y 6% respectivamente. Estos resultados son concluyentes en el sentido de que las modificaciones hechas sufrieron un impacto positivo en la estrategia.

Al igual que en (Bolaños Evia et al., 2017) uno de los problemas de la estrategia es que no es fácilmente generalizable para todas las Unidades de Aprendizaje de Matemáticas impartidas en la UPIIG, debido a la gran dificultad en la parte logística de la aplicación.

Un resultado interesante es dado en la Gráfica 2, donde se visualiza que 19 estudiantes aprobaron sin tener en cuenta la estrategia. Estos alumnos hicieron el examen de recuperación, pero al final no fue necesaria para la aprobación. Este resultado podría ser interpretado como una medida de la motivación que representó la estrategia de recuperación en los discentes, para poder aprobar la unidad de aprendizaje. En porcentaje, el 7.6% de los educandos tuvieron una motivación positiva para la acreditación de la respectiva Unidad de Aprendizaje. Un análisis más profundo respecto a la motivación será analizado en trabajo futuros con más detalle.

BIBLIOGRAFÍA

1. G. R. Bolaños Evia, L. A. Echavarría Cepeda, L. R. Díaz Barrón, P. U. Salazar Sánchez y Y. Hernández Vargas, "Diseño y análisis de estrategias para disminuir los índices de

- reprobación y deserción de estudiantes de ingeniería”, XIV Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, 2017.
2. E. Castaño, S. Gallón, K. Gómez y J. Vásquez, “Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso”, *Revista de Educación*, 345, 2008, pp 255-280.
 3. L. M. Leemis y K. S. Trivedi, “A Comparison of Approximate Interval Estimators for the Bernoulli Parameter”, *The American Statistician*, Vol. 50, 1, 1996, pp. 63-68.
 4. Saucedo Fernández, M., Herrera - Sánchez, S. C., Díaz Perera, J. J., Bautista Maldonado, S., & Salinas Padilla, H. A. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9), 7-14. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/7/34>
 5. V. Tinto, “Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior”. ANUIES-SEP. 1989.
 6. Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 31-49. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf

DIAGNOSTICO ÉTICO EN ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ORIZABA

María Elena Zepahua Neri¹, Ana Gabriela Cerón Zarate¹, Oscar Ávila Flores¹, Israel Rojas Olguín¹, Ernesto Nicanor Maximiliano ¹, Kevin Raúl Vicente Murillo¹ y Marilen García Zepahua²

¹TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba, ²TecNM Instituto Tecnológico de Celaya.

¹mezepahu@hotmail.com

RESUMEN

Los egresados de nivel superior requieren una formación integral que incluya un comportamiento ético en sus tratos como profesionistas y personas, es por ello que es importante el desarrollar un diagnóstico que ayude al Instituto Tecnológico de Orizaba (I.T.O.) a desarrollar estrategias para mejorar el desarrollo de la ética en estos jóvenes. Se utilizó un instrumento validado a nivel internacional generado por la Pontificia Universidad Católica de Perú, consistente en una encuesta de veinte preguntas de opción múltiple y dos abiertas, la muestra fue de 240 estudiantes, 30 de cada una de las 8 carreras del I.T.O. de primer semestre cursado en el periodo Ago-Dic 2017.

Se realizaron análisis por carreras, así como un concentrado general del I.T.O. en las que se pudo apreciar que de manera general los estudiantes tienen un comportamiento medio respecto a la ética, y que las carreras que presentan resultados más similares son las de Ing. en Gestión Empresarial e Industrial; y referente a la materia que se mencionan les ha ayudado a mejorar es "Taller de Ética" y lo que los estudiantes proponen como sugerencias de mejora es dar pláticas. Se propusieron como estrategias realizar ciclos de conferencias y cursos taller sobre el tema, así mismo motivar a los docentes para que puedan incluir en todas las asignaturas a la ética, de manera general se considera que esta primera parte del estudio Longitudinal sobre la Ética del I.T.O. es muy importante debido a que es el diagnóstico, por lo que se vislumbran realizar este mismo estudio en el cuarto y octavo semestre para tener un análisis completo de los cambios que respecto a este tema tiene esta generación de estudiantes en particular.

INTRODUCCIÓN

Los investigadores han desarrollado diferentes trabajos en los que concuerdan que es en la familia donde se encuentra el primer centro de responsabilidad en la formación de los individuos, aspecto que por experiencia propia se ha podido confirmar, y por otro lado, se ha podido establecer que en la escuela es el lugar donde se fortalecen los valores éticos que le permiten a esas personas el poder convivir en la sociedad en la que se desarrollan; por lo tanto es un camino muy arduo el que se debe de tener para poder entender que se debe ir en la escuela más allá de la sola transmisión de conocimientos de algún área de la ingeniería - en el caso del Tecnológico Nacional de México (TecNM) Instituto Tecnológico de Orizaba- y buscar motivar e impulsar el que se tengan prácticas que lleven a los estudiantes y docentes a una convivencia que se basa en aspectos de tipo ético.

Es tal la necesidad que existe en este sentido que actualmente se está desarrollando el código de ética de los estudiantes de este centro de estudios, ya que es un documento que debe ser no solo creado sino puesto en marcha y ser utilizado como referencia en la comunidad no solo estudiantil sino en general de la escuela; ya que desde el año 2016 en la Dirección General del TecNM (TecNM 2016) se desarrolló el "Código de ética y de Conducta del TecNM" este Código constituye una guía para apoyar al personal docente y no docente de los Institutos, Centros y Unidades que integran al Tecnológico Nacional de México, conforme el artículo 1º de su Decreto de creación, a efecto de que cumplan con las normas de ética que establece el TecNM, sintetizando algunas normas por las cuales las dependencias que lo integran y todos los integrantes deberán regirse; por lo que no es un documento que cubre cada situación que pudieran enfrentar el personal de la Institución, sino que es una guía que resalta algunos aspectos que ayudará a la toma decisiones.

En la actualidad el desarrollo de las Habilidades blandas en los estudiantes de educación superior se están volviendo cada vez más importante, es decir, antiguamente las grandes empresas han dejado de darle tanta relevancia al número de diplomas con los que cuenta un candidato para pasar a enfocarse en el desarrollo de sus habilidades blandas o transversales., pero, ¿de qué se trata todo esto? A diferencia de las habilidades duras, que se identifican con todo el conocimiento académico

curricular obtenido durante el proceso formativo formal, las habilidades blandas tienen que ver con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, y es ahí donde este exactamente se interceptan las necesidades del mercado con el modelo educativo que maneja actualmente el TecNM, ya que uno de los 3 ejes en los que descansa este es el filosófico que exige el desarrollo y puesta en marcha de valores y ética personal y profesional para contribuir a ser un profesional integral.

Es por lo anterior que es necesario tener un instrumento que pueda permitir al TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba tener una base para poder identificar el nivel ético de los estudiantes que cursan la educación superior.

TEORÍA

La educación que se imparte en el TecNM tiene como fundamento una filosofía en la que el desarrollo integral del ser humano constituye el eje central. Consecuentemente, todos los procesos formativos giran en torno de este propósito, con el fin de que el futuro profesional egresado del Sistema participe en la sociedad desplegando todas sus potencialidades intelectuales, físicas y culturales que le permitan incidir, de manera ética y significativa, en el desarrollo de la comunidad en la que ejercerá su actividad productiva.

Para enfrentar y resolver los nuevos desafíos económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales, el TecNM asume plenamente su responsabilidad social de ofrecer oportunidades de educación superior en toda la República Mexicana, con planes y programas de estudio pertinentes y de calidad, una perspectiva de compromiso con el desarrollo sustentable, la preservación de las raíces multiculturales de nuestra sociedad y la realización de sus anhelos históricos, con base en los siguientes (TecNM 2012):

a) Principios filosóficos

1. El ser humano como persona es un fin en sí mismo, inmanente en tanto mantiene su esencia humana; tiene identidad propia, única e irrepetible; es autónomo y al mismo tiempo interdependiente; es un ser histórico, creador de su cultura, consciente de sí y del Universo; es digno, libre y por tanto responsable de sus actos. Es un ser en constante evolución y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y autorrealización, capaz de transformar su entorno y trascender por sus acciones.

2. El ser humano como ciudadano, creador de cultura y símbolos, moldea su identidad y participa en el compromiso colectivo de construir y preservar una sociedad democrática, justa y equitativa. En consecuencia, erige un estado de derecho, actúa en el marco de la legalidad, la ética y el respeto a los demás y al medio; tiene un profundo sentido de identidad y pertenencia nacional y asume su responsabilidad de impulsar un desarrollo sustentable que respete las raíces multiculturales.

3. El ser humano, como sujeto de aprendizaje, pensante y crítico, percibe la educación como un proceso de socialización que contribuye a su formación para la vida, que lo orienta en el ser, el pensar y el hacer con actitud analítica, reflexiva y ética en y ante la sociedad; que potencia y perfecciona sus capacidades intelectuales, físicas, emocionales y culturales, y lo impulsa a adquirir y desarrollar un cúmulo de competencias profesionales que le permiten afrontar y resolver los problemas de su entorno, realizando procesos mentales y acciones de elevada precisión y complejidad.

4. La educación es un medio instrumental que, estructurado en modelos de enseñanza-aprendizaje, posibilita la adquisición, construcción, trasmisión e incremento de los bienes materiales e inmateriales que constituyen la cultura y el conocimiento humano, trasmutando lo deseable en posible y lo posible en real, mediante procesos conceptuales y prácticos que contribuyen a la formación y el desarrollo del individuo, a la socialización y, por tanto, a la transformación de la sociedad.

5. La educación despliega un proceso conceptual y práctico continuo de enseñanza-aprendizaje que activa y desarrolla de manera integral todas las capacidades del ser humano –físicas, mentales, emotivas y espirituales–, orientando sus aptitudes y actitudes para aprender a ser, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir como individuo autorreflexivo, ciudadano consciente y solidario, y profesional responsable que participa en el desarrollo sustentable y en la solución de problemas reales, con la finalidad de vivir en plenitud.

6. La educación sitúa, forma y desarrolla integralmente a la persona; es decir, le imbuje el sentido y la certidumbre de buscar el equilibrio entre los planos físico, mental y espiritual, al tiempo que estimula sus capacidades e inteligencias, infunde en su conciencia la percepción axiológica de su realidad y armoniza su ser con el medio y el Universo.

7. La educación tiene como objetivo primordial contribuir a la formación del individuo, infundiéndole el deseo de tener una vida de calidad para sí mismo y para los demás, de conformidad con su entorno, dotándole de la plena conciencia de sus derechos y obligaciones en la convivencia social y la capacidad de discernir el valor de las necesidades, las implicaciones éticas de sus acciones, la búsqueda del autoconocimiento y el ejercicio de la libertad. En este contexto, la satisfacción de las necesidades humanas – materiales, intelectuales, emotivas y espirituales– robustece la voluntad, fortalece la libertad y es un aliciente para experimentar una vida plena y productiva.

8. El desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico se entiende como un proceso dialéctico, histórico y en permanente transformación, que responde a necesidades y demandas de diversa índole. A este respecto, la educación –al contribuir a la formación y desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano– privilegia la autorreflexión para resolver contradicciones de conciencia en cuanto a la construcción social del conocimiento, el sentido ético de su aplicación y utilidad, así como de su trascendencia en la búsqueda del bienestar humano.

9. En la educación se debe estimular la reflexión sobre el uso racional de los productos y procesos científico-tecnológicos y su impacto en el ambiente –con la premisa de conservar y mantener el planeta en óptimas condiciones para la vida–, en el entorno cultural y en la reconfiguración de las nuevas relaciones socio-laborales que se deriven de las condiciones generadas por estos avances. Todo lo anterior da como resultado el establecimiento de lo siguiente:

VISIÓN DEL TecNM

Ser uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenido, sustentable y equitativo de la nación.

MISIÓN DEL TecNM

Ofrecer servicios de educación superior tecnológica de calidad, con cobertura nacional, pertinente y equitativa, que coadyuvé a la conformación de una sociedad justa y humana, con una perspectiva de sustentabilidad.

Por lo arriba citado se puede identificar la importancia de la ética en la convivencia diaria de los estudiantes del TecNM, y este es el motivo por el cual se desarrolla este estudio Longitudinal el cual según (UNIVERSIA, 2014) lo define como: Es un tipo de diseño de investigación que consiste en estudiar y evaluar a las mismas personas por un período prolongado de tiempo o también es la examinación de cambios producidos en el tiempo en una misma.

Este estudio Longitudinal se realizará en tres momentos al inicio de la carrera, a la mitad cuando cursen el cuarto semestre y al final cuando vayan en octavo semestre, con el objetivo de comparar los cambios producidos respecto al tema de su percepción de la ética durante este tiempo.

PARTE EXPERIMENTAL

La presente investigación será aplicada a los alumnos de Ingeniería de nuevo ingreso del TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba por lo que se procedió a realizar una muestra, para tener una mayor confiabilidad de los datos, y para ello se utilizó un instrumento que ya ha sido validado a nivel internacional. Esta encuesta tiene como propósito esencial permitir evaluar ¿Qué impacto tiene la formación académica y vida universitaria de nuestra institución sobre el comportamiento ético de los estudiantes?

De modo más preciso se trata de medir la evolución del grado de tolerancia de los estudiantes a una serie de actos comunes que podríamos calificar de “corrupción cotidiana”. La prueba se tomará en un primer momento a estudiantes que inician sus estudios universitarios, tomando en cuenta de que el universo que sea representativo de la población estudiantil de la Universidad en cuanto al sexo, escala socioeconómica y la carrera de los encuestados.

Se encuestará a una muestra del 33% de los alumnos de nuevo ingreso de cada carrera que se imparte en el TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba las cuales son las ingenierías en: Electrónica, Eléctrica, Sistemas Computacionales, Informática, Química, Mecánica, Gestión Empresarial e

Industrial, lo que corresponde a 30 alumnos de cada carrera; dando un total de una muestra de 240 elementos.

La presente encuesta ha sido concebida inspirándose en la Encuesta Nacional de PROETICA (Lima Perú, 2004) reformulando y agregando preguntas más en relación con la vida universitaria. Consta de 20 acciones que nos son universalizables, es decir que son éticamente impertinentes según la racionalidad moral del “imperativo categórico”, pero que sin embargo se presentan a menudo en nuestra vida cotidiana en América Latina, lo que da la posibilidad de que los alumnos puedan aceptarlas o tolerarlas fácilmente, e incluso hayan cometido ciertas de ellas. Por lo pronto, no es necesariamente evidente que se deba rechazarlas terminantemente. Se ha puesto ejemplos de acciones de la vida pública (corrupción en trámites), de la vida privada personal y de la vida estudiantil cotidiana.

A cada estudiante se le pregunta si “está de acuerdo” con estos actos y en qué grado. Es importante es importante resaltar a los encuestados que no se trata de indicar que se han cometido estos actos, sino sólo si están de acuerdo con que se cometan. Esta “reserva distante” además del carácter anónimo de la encuesta, deben de facilitar las respuestas sinceras de los alumnos interrogados.

La encuesta fue probada en Lima con estudiantes universitarios de varias carreras y edades, lo que ha permitido comprobar que todas las respuestas de la escala son posibles, según la opinión de los entrevistados. La validez de la encuesta sólo debe ser entendida como validez comparativa entre los resultados de ambos grupos entrevistados (los ingresantes y los egresados) para comprobar si existe una diferencia notable o no entre ambos grupos, y si tal diferencia puede ser vista como una evolución de las mentalidades de los estudiantes al terminar su carrera.

Queda claro que el “buen” resultado esperado, en caso de que la Universidad tenga realmente un impacto positivo en el comportamiento ético de sus estudiantes, es que el máximo de los alumnos conteste “totalmente en desacuerdo” al máximo de preguntas posibles y que este “buen” resultado sea más notable con los egresados, es decir que las respuestas tiendan a desplazarse hacia el lado derecho del recuadro de la Encuesta a medida que el estudiante vaya profundizando su formación universitaria.

La Encuesta Consigna: “Esta encuesta es anónima y ayudará a mejorar el desempeño institucional del TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba. Por eso se pide contestar con LA MAYOR SINCERIDAD las siguientes preguntas, indicando cada vez su grado de acuerdo con las siguientes acciones” y a continuación se enlistan 20 preguntas así mismo se solicitan aportaciones para mejorar el aspecto ético.

RESULTADOS

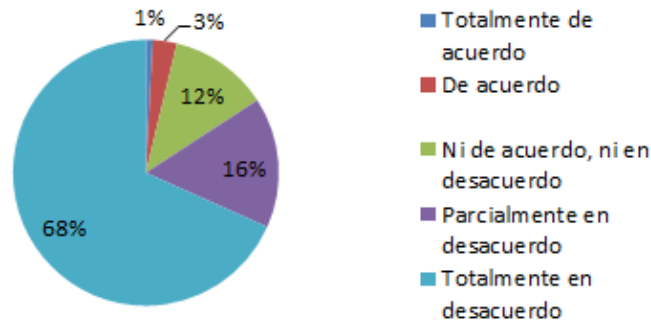
Por motivo de la limitación de espacio sólo se presentarán los resultados generales en promedio de los alumnos de nuevo ingreso de las 8 carreras que ofrece el TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba:

Tabla Global de todas las carreras del TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba												
	1 Totalmente de acuerdo		2 De acuerdo		3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		4 Parcialmente en desacuerdo		5 Totalmente en desacuerdo		Total	
1 Evitar pagar el pasaje si se puede	45	19%	13	5%	40	17%	33	14%	109	45%	240	100%
2 Dar un obsequio o dinero para agilizar un trámite municipal	8	3%	19	8%	51	21%	58	24%	104	43%	240	100%
3 Dar un obsequio dinero para agilizar un trámite universitario	9	4%	15	6%	56	23%	50	21%	110	46%	240	100%
4 Comprar productos piratas	4	2%	21	9%	84	35%	62	26%	69	29%	240	100%
5 Que una autoridad favorezca a sus parientes y amigos	45	19%	13	5%	40	17%	33	14%	109	45%	240	100%
6 No pedir factura para evitar pagar impuestos	8	3%	17	7%	70	29%	66	28%	79	33%	240	100%
7 Aceptar dinero o regalos a cambio de favores ilegales	2	1%	7	3%	29	12%	38	16%	164	68%	240	100%
8 Quedarse con el vuelto cuando le dan de más	6	3%	7	3%	32	13%	59	25%	136	57%	240	100%
9 Dar algo de dinero para que le perdonen una multa	9	4%	20	8%	55	23%	49	20%	107	45%	240	100%
10. Quedarse con el dinero de una billetera encontrada que tiene la dirección de su dueño	4	2%	9	4%	34	14%	43	18%	150	63%	240	100%
11 Colarse a un espectáculo o evento sin pagar.	7	3%	12	5%	49	20%	68	28%	104	43%	240	100%
12 No denunciar a un colega que ha cometido una falta	7	3%	14	6%	76	32%	73	30%	70	29%	240	100%
13 Que alguien pobre robe para vivir	2	1%	9	4%	66	28%	55	23%	108	45%	240	100%
14 Copiar en exámenes	7	3%	4	2%	75	31%	67	28%	87	36%	240	100%
15 Hacer plagio para obtener una buena nota	3	1%	5	2%	55	23%	61	25%	116	48%	240	100%
16 Llenar de documentos con datos falsos por conveniencia	2	1%	2	1%	35	15%	52	22%	149	62%	240	100%
17 Hacer llamada larga distancia de teléfono ajeno sin pedir permiso	6	3%	10	4%	71	30%	65	27%	88	37%	240	100%
18. Mentir a un profesor por conveniencia	3	1%	8	3%	51	21%	66	28%	112	47%	240	100%
19 Sustraer dinero u objetos de un escritorio o salón de clase cuando nadie lo ve	2	1%	0	0%	4	2%	29	12%	205	85%	240	100%
20 Rendir un examen en lugar de un amigo a cambio de dinero.	8	3%	3	1%	48	20%	44	18%	137	57%	240	100%

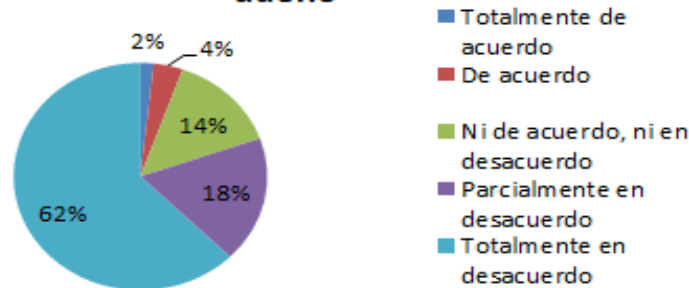
Fig. 1 Tabla Global de todas las carreras del TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba

Algunos de los resultados más sobresalientes fueron:

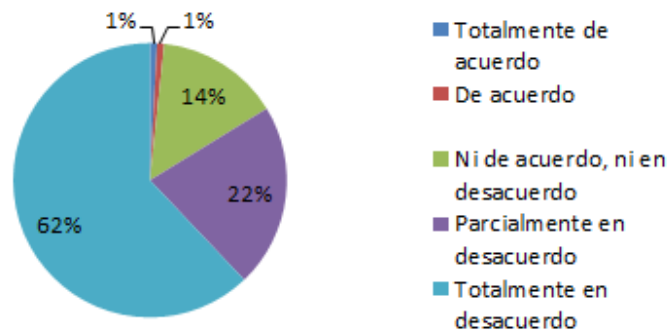
7. Aceptar dinero o regalos a cambio de favores ilegales



10. Quedarse con dinero de una billetera encontrada que tiene la dirección del dueño



16. Llenar documentos con datos falsos por conveniencia



Dentro de las aportaciones que se presentan al final son buscar en cada asignatura incluir aspectos de ética

- Incluir temas de ética en todas las asignaturas.
- Seguir impartiendo la asignatura de Taller de Ética en el primer semestre
- Dar cursos o conferencias sobre el tema no solo en la semana de Ingenierías que se da en el segundo semestre del año, sino en todos los semestres.

CONCLUSIONES

Como se pudo observar en la mayoría las veinte preguntas que contiene el instrumento validado presentan un promedio en las respuestas favorables hacia lo ético, sin embargo hay diferencias entre las diferentes carreras.

Las carreras que presentan una tendencia más estándar o uniforme son Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería en Informática e Ingeniería Industrial; por su parte las carreras en la que los resultados son más hacia una opinión media hacia la ética fueron las Ingenierías Mecánica y Electrónica.

Una gran aportación que se obtuvo en este estudio fue el de tener ya el primer diagnóstico sobre este ética del TecNM Instituto Tecnológico de Orizaba y como tal, tiene muchas oportunidades de mejora pero lo importante es que ya se tiene un nuevo escalón en un estudio longitudinal que nos puede coadyuvar a implementar nuevas estrategias para ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la ética y de que todas las acciones tienen consecuencias.

El desarrollo de este proyecto fue muy especial, con una metodología muy accesible ya que permite hacer comparativos entre los alumnos de nuevo ingreso, es por tanto menester comunicar estos resultados a los alumnos y maestros de las carreras y seguir realizando estudios comparativos por carrera con el objetivo de poder analizar de forma más objetiva, es por ello que se requiere reforzar los aspectos éticos y morales como parte fundamental de su formación integral, permitió tener un contacto más directo con los alumnos de nuevo ingreso de las licenciaturas ofertadas de ingeniería de esta casa de estudios; el realizar este trabajo representó un reto muy grande debido a que para la mayoría del equipo que realizó esta investigación educativa está realizando sus primeras, pero muy valiosas intervenciones en actividad de la investigación educativa y más por ser una combinación de estudiantes y docentes de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial.

FUENTES DE CONSULTA

1. Aguirre Baztán Ángel, Psicología de la adolescencia, Editorial Alfaomega, Edición 1994. Pág. 275-276
2. C. P. C. Zamorano García Enrique, La formación ética de las Universidades. Instituto Mexicano de Contadores Públicos, Primera edición 2010. Pág. 19-20-21-22-35-36
3. TecNM (13 de diciembre de 2012). *Modelo educativo del TecNM para el siglo XXI: Formación y desarrollo de de competencias profesionales*. Obtenido de <http://www.tecnm.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf>
4. TecNM "Códigos de ética y de conducta de servidoras y servidores públicos federales del TecNM. (10 de abril de 2016). Tecnológico de Colima. Obtenido de <https://itcolima.edu.mx/www/public/transparencia/Codigos de Etica y de Conducta TecN M.pdf>
5. UNIVERSIA. (03 de 02 de 2014). *Las habilidades blandas*. Obtenido de <http://noticias.universia.cl/empleo/noticia/2014/02/03/1078831/habilidades-blandas-que-son-que-es-importante-desarrollarlas.html>

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA METACOGNICIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DE UN JOVEN UNIVERSITARIO.

Girón Ramírez María Luisa Yolanda, Hernández Sánchez Ramón, Benítez Villasana Salvador

Programa Educativo de Ingeniería en Metal Mecánica, Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTC GG), Carretera Nacional Acapulco – Zihuatanejo Kilómetro 201, Ejido el Cocotero, Petatlán, Guerrero, 40830, México.

RESUMEN

El término de Educación es un término histórico ya que el arte de enseñar abarca desde la antigüedad hasta nuestros días, Se utilizan dos enfoques para definir este aspecto, el término Historia de la Pedagogía o Historia de la Educación. El primer término abarca el estudio de los sistemas y doctrinas pedagógicas mientras que el segundo se realza como un término más amplio ya que aquí se introducen los hechos educativos, los educadores, sus obras, las instituciones. Este trabajo tiene como objetivo investigar cuales son los factores que influyen en el proceso metacognitivas del alumnado universitario, partiendo de una doble premisa, por un lado, el contexto en el que se desenvuelve y recibe instrucción; por otra parte la práctica académica y aspectos psicológicos para el desarrollo de habilidades metacognitivas, mediante la utilización de diferentes instrumentos. [1].

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las nuevas generaciones se enfrentan a mayores demandas de aprendizaje, como dominar fehacientemente las matemáticas y las ciencias, para entender el mundo moderno y aprovechar mejor las nuevas tecnologías; dominarse a sí mismo para controlar las emociones; hablar otros idiomas, cambiar hábitos de conducta y actitudes para adaptarse a los rápidos cambios sociales y laborales que impone el mundo globalizado.

Flower (1981) fue uno de los pioneros en el estudio de la metacognición, siendo el autor más prolífico y respetado en este tema, definiéndola como *conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su autorregulación*. Ambos aspectos de la metacognición: *conocimiento y regulación*, son *complementarios*. Identifica *dos dominios metacognitivos*: (a) *Conocimiento metacognitivo*, son los conocimientos que los sujetos tienen sobre la cognición, diferenciando conocimientos relativos a la *persona, a la tarea y a la estrategia*. (b) *Conocimiento de la persona* o la comprensión y percepción de uno mismo como aprendiz pensante adquiriendo conocimientos, que a su vez pueden ser *intraindividuales, interindividuales y universales*. Este tipo de conocimiento permite a las personas diferenciar sus propios procesos mentales de los ajenos, pero también, teniendo en cuenta que existen características comunes para ambos, los conocimientos pueden versar también sobre las demandas y exigencias de las *tareas* o la experiencia que sobre los diferentes procesos en relación con la tarea de escritura ha ido adquiriendo y desarrollando de forma reflexiva y consciente. y, aquéllos conocimientos que se refieren a las *estrategias* empleadas para resolver una determinada tarea, distinguiendo entre una *estrategia metacognitiva* y una *estrategia cognitiva*

TEORÍA

El modelo de inteligencia coinciden esencialmente con la definición de metacognición y sus funciones, por lo que podríamos afirmar que el desarrollo inteligente puede concebirse como el desarrollo de estrategias, de la metacognición y de la autodeterminación (entendiendo a la autodeterminación como la capacidad de aprender a desarrollarse a través del propio esfuerzo, en contraposición a la dependencia de guías externas, como padres o profesores). En otros términos, cuando hablamos de autorregulación, se hace referencia a la capacidad de aprender por uno mismo, a la autonomía y a la madurez mental que se logra con la enseñanza de estrategias [2]. El problema se sitúa así como una carencia de conocimientos de los factores metacognitivos implícitos en el proceso de aprendizaje que se logra en el aula universitaria, lo cual refleja a la vez un conocimiento parcial de la capacidad del alumno por parte del docente, el cual inculcaría habilidades en el alumno pero desconocería si el alumno ve esas habilidades como parte sí mismo. Dicha carencia explica

por qué se hace difícil comprender dicho rendimiento desde el punto de vista del alumno, el cual al final es el que decide qué, cómo y cuánto aprenderá, lo cual es eminentemente cognitivo.

El siguiente estudio tiene como finalidad la exploración de los factores metacognitivos asociados al comportamiento de estudio en el alumno Universitario. Partiendo de la revisión de las implicaciones de la teoría cognitiva y de los modelos metacognitivos aplicados al proceso de aprendizaje, hasta concretar las variables metacognitivas personales, de tarea y estratégicas implícitas en el aprendizaje.

Se muestra en la tabla 1 los factores que influyen en la metacognición.

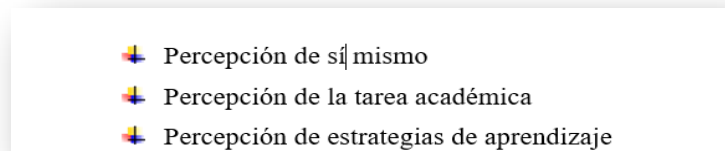


Figura 1. Variables a considerar para el estudio de factores que influyen en la metacognición.

PARTE EXPERIMENTAL

Se trata de un estudio cuantitativo experimental longitudinal, puesto que se trata de aplicar una asignación de tratamientos controlados con una selección de unidades de estudio de tipo controlada basada en experimento-muestreo. Así como se realizara un análisis multivariado inferencial, ya que se efectuaran relaciones causa-efecto de las variables haciendo una comparación entre grupos.

Definición de las unidades de análisis

- Universo = UTCGG
- Población = alumnos de Ingeniería mecánica
- Muestra = alumnos de primer, cuarto (TSU) y decimo cuatrimestre (Ingeniería). (20 alumnos por grupo seleccionado 2/2/1)

Calculo de la muestra

Tamaño de la muestra = 20 individuos por grupo seleccionado.

Tipo de muestreo = Muestreo aleatorio por estratos a juicio del investigador.

Selección de la muestra = sistemática 100 individuos de una población de 220 individuos.

Se utilizaron Instrumentos estandarizados por otros autores y adaptado por el autor de la investigación, teniendo como títulos los siguientes:

- Condiciones de aprendizaje. (adaptado por Girón Ramírez, Ma. Luisa Y. del original de Núñez Estela)
- Factores metacognitivos. (original de Carvallo Castillo, R. A.)
- Proceso de aprendizaje. (original de Núñez Estela)

RESULTADOS

PRIMER CUATRIMESTRE

- ✓ Las edades oscilan entre 18 y 22 años.
- ✓ Condiciones psicológicas. La gran mayoría de los jóvenes presentaron atención, interés y motivación, sin embargo el 66% no tiene confianza en lo que realizan, por otro lado se registró que el 89% celebra el éxito y el 95% si fracasan lo intentan de nuevo.
- ✓ Proceso de aprendizaje. Se pudo registrar que aprender con dificultad cuando hay presencia de distractores, sin embargo se les facilita cuando se concentran en el tema a aprender, y se tiene interés sobre el tema, así como también existe una explicación clara del tema a tratar. Por otro lado se pudo obtener que aprenden bien de alguien que da una buena explicación, así como también se sienten a gusto al trabajar en equipos. Sin embargo el 50% no tiene la capacidad de aprender leyendo el tema en un libro y la otra parte lo considera una buena opción. Disfrutan aprender cuando se les resuelven las dudas; los temas son interesantes y se tiene un buen ambiente de trabajo.

- ✓ Condiciones sociales. Se puede observar que el 63% tiene buena relación con sus profesores y la mayoría asiste a sus clases en buenas condiciones físicas.

CUARTO SEMESTRE

- ✓ Las edades oscilan entre los 20 y 23 años.
- ✓ Condiciones psicológicas. Todos presentan atención e interés sin embargo el 53% no tiene confianza a pesar de estar motivados, por otro lado el 89% celebra el éxito y si fracasan lo intentan de nuevo.
- ✓ Proceso de aprendizaje. La principal dificultad que se presenta en los jóvenes para aprender es la presencia de distractores y la serie de preocupaciones que pasan por su mente, se les facilita cuando tienen interés por el tema a aprender y la presentación de ejemplos reales, así como también es fundamental por parte del docente dar una buena explicación; por otro lado les parece la idea de aprender en grupos pequeños de trabajo, y con la ayuda de libros con temas específicos, otro aspecto importante encontrado es que les es importante resolver oportunamente sus dudas.
- ✓ Condiciones sociales. Se puede observar que el 80 % de la población tiene una buena relación con sus profesores, dentro de las condiciones en las que se presentan a clases el 58% se presenta en buenas condiciones, sin embargo el resto presentan cansancio o hambre.

DECIMO SEMESTRE

- ✓ Las edades oscilan entre 21 y 23 años.
- ✓ Condiciones psicológicas. La mayoría cuenta con interés y presentan atención, el 83% de los jóvenes celebran el éxito y si fracasan lo vuelven a intentar.
- ✓ Proceso de aprendizaje. Se observó que a la mayoría de los jóvenes les afectan los distractores, el aprendizaje se les facilita cuando se enfocan en el tema, así como aprender con facilidad de alguien que tiene dominio sobre el tema y los motiva.
- ✓ Condiciones sociales. Se aprecia que el 33% de los jóvenes tiene una buena relación con sus profesores, el 42% una relación regular y el 25% su relación es mal, en cuanto a las condiciones físicas en las que se presentan en clases la mayoría son buenas, sin embargo algunos presentan hambre o sueño.

CONCLUSIONES

- ✓ La posibilidad de combinar estos modelos metacognitivos en la educación proyectan un mejor desempeño docente, pero requiere un compromiso por mejorar nuestros procesos de aula, los cuales fundamentados en la epistemología educativa, nos permitirán formar estudiantes críticos, creativos y reflexivos, capaces de adaptarse a los violentos cambios que la posmodernidad nos imprime.
- ✓ La sensibilización de los maestros acerca de la importancia de la educación explícita de las emociones, beneficios personales y sociales que con lleva.
- ✓ Los maestros, en cuanto «expertos emocionales», deben materializar su influencia educativa en el aula; marcar las relaciones socioafectivas y encauzar el desarrollo emocional de sus alumnos.
- ✓ Además, no hay que perder de vista a los Sistemas de referencia de Aprendizaje, los cuales nos permitirían mejorar nuestros procesos de aula, poniendo énfasis en cómo aprenden los estudiantes y cómo nosotros debemos planificar nuestro material didáctico para estimular este aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Crespo Arlene. (2000). *Metacognición, Metacomprensión y Educación*. Editorial Visor, Madrid.
2. Del Buey Francisco M., Palacio Ma. Eugenia Camareno. *Procesos metacognitivos: estrategias* y Donolo, D. y M. L de la Barrera. (1999). *La Resolución de problemas como: Toma de Riesgo Académico*. Instrumento elaborado por M. Clifford. Revista Contextos de la Educación UNRC Año 2, N° 1.

3. García, M. (2001). *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo*. En: Coll, C., J. Palacios y A. Marchessi
 4. González Freddy. (2002). *Metacognición y tareas mentalmente exigentes*. Edic. UPEL, Caracas.
 5. Narvaja Pablo. (1998). *Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo*. Revista científica de educación de la universidad del Salvador. (1) ,1-1
- Mateos, M. (2000). *Metacognición en expertos y novatos*. En: J. I.

FACTORES PSICOSOCIALES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA VIDA SEXUAL DE LOS ADULTOS MAYORES

María Eugenia Zaleta Arias¹, Dayana Luna Reyes² y Santos Noé Herrera Mijangos³

¹Área Académica de Gerontología, Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ^{2,3}Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RESUMEN

La vida sexual de las personas adultas mayores, siempre ha sido una incógnita que pocas veces nos detenemos a pensar. Su estudio nos permitiría comprender más acerca las formas en que los adultos experimentan su sexualidad, las limitantes que presentan, así como las vías más adecuadas para poder facilitar una vida plena en esta etapa de vida.

El objetivo del presente trabajo es explorar las prácticas sexuales de mujeres y hombres adultos mayores con la finalidad de identificar algunos factores psicosociales implicados en el desarrollo pleno de su vida sexual que bien pudieran constituirse en factores impulsores de su vida afectiva y social.

Para este estudio inicial de tipo exploratorio, realizamos la aplicación de entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera individual a adultos mayores de 65 años de edad, hombres y mujeres quienes participaron de manera voluntaria. El análisis de los resultados se realizó mediante el cerrado de respuestas a las preguntas de la entrevista para obtener categorías de análisis.

Dentro de los resultados encontramos que existen dificultades para hablar abiertamente del tema, así mismo que en las respuestas de los participantes se pueden identificar diferencias genéricas entre hombres y mujeres respecto a la facilidad y confianza para hablar sobre la sexualidad; los participantes refieren tener una sola pareja sexual y consideran la sexualidad como un aspecto importante en sus vidas. También pudimos observar la dificultad para hablar del tema, tanto de quienes apoyaron en la realización de las entrevistas como de quien participó respondiéndola.

INTRODUCCIÓN

En México, los estudios sobre las políticas orientadas a la sexualidad están dirigidos a la población adolescente y adultos jóvenes, quedando de lado la población adulta mayor. Si bien, existen aproximaciones desde la sexualidad en declive y los procesos biológicos que la afectan.

Así mismo, esta situación ha promovido una serie de mitos, tabúes y estereotipos en relación a la sexualidad en la vejez, lo que ha provocado el desinterés para estudiar y comprender la sexualidad de este grupo etario, esto queda reflejado en la escasa investigación y literatura sobre el tema en nuestro país.

La mirada heteronormativa sobre la sexualidad, permea las aproximaciones a este tema en la población geronte. Por un lado, está la homologación de la sexualidad a la reproducción, en consecuencia, a la heterosexualidad, por otro pensar al envejecimiento como sinónimo de enfermedad. Si la capacidad reproductiva cesa y/o disminuye con la vejez, es esperable, entonces solo orientar la atención en los jóvenes, mientras que en el adulto mayor no tendría por qué tener una conducta sexual placentera. La necesidad está en brindar atención e información, que permita a la población adulta mayor, contar con información clara, sin prejuicios para comprender cómo es el proceso de envejecimiento, además de educación de la sexualidad para una vivencia plena de su sexualidad.

Un reto inminente es que, con el cambio en la pirámide poblacional, la perspectiva de vida es de 20 años más, así tenemos personas de 65 años con la posibilidad de experimentar la sexualidad sin fines de procreación, como un elemento más de su calidad de vida.

Por ello, el interés del presente trabajo nos lleva a intentar comprender los cambios en la vivencia sexual de las personas mayores.

TEORÍA

Estamos dotados de brazos articulados y manos, que acaban en las yemas de los dedos, con los que podemos acariciar,

abrazar y tantas cosas más: tocar y ser tocado, mirar y ser mirado, acariciar y ser acariciado, abrazar y ser abrazado. Y tenemos una boca llena de recursos amorosos, para besar y hasta, simbólicamente, comernos para sentirnos UNO.

Félix López Sánchez

La sexualidad es definida por la Organización Panamericana de la Salud (2006), como un proceso esencial del ser humano, el cual está basado en el sexo, género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva, el amor y la reproducción. La forma en que se expresa es por medio de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.

Esta definición nos permite dar cuenta, que la sexualidad, no queda constreñida a un momento del desarrollo, ni a una función específica. Es así, que al acercarnos a comprender la vivencia de la sexualidad es entender que está atravesada por pulsiones, deseos y emociones. Por lo tanto, las personas mayores viven la sexualidad con todos estos elementos.

La tendencia es mirar al envejecimiento como un proceso en declive y por lo tanto vivido desde la enfermedad. Sin embargo, el análisis de los factores psicosociales que influyen en la vida sexual de los adultos mayores, nos permite movernos de esta mirada de deterioro. Entonces, el proceso de envejecer deja de ser visto como un proceso universal, unidireccional e irreversible (López y Olazábal, 2005), dando paso a los factores psicosociales para explicar la individualidad que atraviesa al proceso de envejecimiento y la vivencia de la sexualidad.

Tenemos como factores psicológicos al apego, los roles sociales, tristeza, soledad, la aceptación del proceso de envejecimiento y necesidad de ser escuchado, en los factores sociales están la comunicación, viudez, dificultades con la vivienda y la jubilación (Fernández, Almuiña, Alonso y Blanco, 2001).

La carga generada por una serie de mitos y prejuicios alrededor del envejecimiento, promueve en la población adulta y en particular en los mayores, la asunción de roles basados en estereotipos. Al dar por sentado que la función tradicional de la sexualidad es la reproducción, quedan negadas otras formas de vivir y explorar la sexualidad.

Tomaremos como base el modelo teórico de la sexualidad humana propuesto por Rubio (1994), en donde señala cuatro holones o subsistemas: reproductividad, erotismo, vinculación afectiva interpersonal y género. El autor propone que dichos holones están interrelacionados, el significado de la experiencia va a estar definido por las representaciones mentales que las personas generen de cada uno. Desglosemos cada uno de estos subsistemas: *la reproductividad*, refiere a la capacidad de generar individuos, además de las construcciones mentales que acompañan a esta posibilidad; *el erotismo*, es una característica humana, en donde están implicadas caricias, besos y abrazos, generando una experiencia placentera, así mismo los significados que cada uno le confiere esta capacidad; *la vinculación afectiva interpersonal*, está relacionada con el desarrollo de los afectos ante la disponibilidad o indisponibilidad de un ser humano en específico, junto con los significados que se construyen alrededor de los vínculos; finalmente, *el género*, es la construcción mental respecto a la pertenencia a categorías sociales sobre el ser hombre o mujer, sus roles, la orientación sexual y la identidad de género resultante.

Este recorrido alrededor de los elementos que definen a la sexualidad, nos permite concluir que no es un proceso limitado a un momento del desarrollo, ni reducido a una sola función, de tal forma, las personas mayores tienen un amplio campo por explorar. Poder mirar el cese de la capacidad reproductiva no como una meta excluyente, sino como una oportunidad para redescubrir-se.

La forma en que cada sujeto vaya atravesando cada elemento de la sexualidad, además del contexto social y cultural en el que haya nacido, influirán en la manera en que vivirá este proceso, es esperable, entonces que la forma de vivir su identidad, erotismo, vínculos, etc. de una persona mayor, quedará definida de acuerdo a su individualidad y la forma en que haya integrado los holones. En relación a los elementos que analizamos con ayuda de las entrevistas, son cinco ejes:

Percepción de sí mismo

La percepción de sí mismo está ligada a la autoestima, ya que esta refiere a la evaluación que hacemos sobre nosotros mismos, la confianza y seguridad que dicha evaluación nos genera (López

y Grela, 2001). Los encargados en primera instancia de generar esos elementos son los padres, la forma en que cobijan, protegen y acogen promueve que nos sintamos aceptados y, por lo tanto, con una percepción positiva sobre nosotros mismos. En la vejez, es importante comprender cómo se da este elemento y de qué forma puede o no afectar a su vivencia de la sexualidad.

Relaciones sociales y afectivas

Nuestros vínculos estarán permeados, en primera instancia, por la forma en que desde la infancia establecemos lazos afectivos en un marco de confianza, lo cual favorecerá la comunicación y la seguridad (Bowlby, 1986). Para la sexualidad, el desarrollo del apego, sentimientos, emociones y vínculos interpersonales, son un elemento innegable de la relación con el otro.

Pareja y sexualidad

Los dos puntos anteriores son eje de partida para la vida en pareja, ya que implica sentimientos de compañerismo, amor, empatía, comprensión e intimidad. La forma de vivir la sexualidad en pareja es resultado de las experiencias previas, de esta forma si existen sentimientos preponderantes de resentimiento y rencor, será complicado disfrutar de una sexualidad satisfactoria en esta etapa.

Prácticas sexuales

Las prácticas sexuales son una forma de interacción, intimidad y afecto, por lo tanto, es esperable y deseable vivirla en la etapa de la vejez. Implica dar a los adultos mayores herramientas, desde la educación de la sexualidad que les permitan reelaborar los miedos y prejuicios en relación a este tema.

Satisfacción sexual y salud

La satisfacción sexual permite al adulto mayor la aceptación de su cuerpo, mejorar su autoestima y de forma general incrementar la calidad de vida. La visión reduccionista de la sexualidad, suele centrar la satisfacción sexual solo en el coito, dejando de lado las manifestaciones físicas y afectivas fuera de la genitalidad.

MÉTODO

El presente estudio tuvo como objetivo el explorar las prácticas sexuales de mujeres y hombres adultos mayores con la finalidad de identificar algunos factores psicosociales implicados en el desarrollo pleno de su vida sexual que bien pudieran constituirse en factores impulsores de su vida afectiva y social.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio descriptivo que nos permitirá un primer acercamiento a la vida sexual de los adultos mayores. Es una investigación de corte cuanti-cualitativa basada en la aplicación de entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera individual a adultos mayores de 65 años de edad, hombres y mujeres originarios de la ciudad de Pachuca, Hidalgo; quienes participaron de manera voluntaria. Los datos obtenidos de las entrevistas se trataron de manera anónima y confidencial.

Para la realización de las entrevistas, fue elaborado con base a los ejes antes mencionados, un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas para explorar los puntos de análisis.

El análisis de los resultados se realizó mediante el cerrado de respuestas a las preguntas de la entrevista para obtener categorías de análisis.

RESULTADOS

A continuación, presentaremos algunos resultados preliminares de la investigación a partir de cada uno de los ejes temáticos identificados.

a) Percepción de sí mismo. Con respecto a este eje los adultos mayores expresaron estar a gusto con las personas que son, se sienten bien consigo mismos, sin embargo, se sienten más viejos y comentaron tener más problemas que en otras edades, específicamente refiriéndose a problemas de salud y mayor soledad. Por otra parte, al preguntarles sobre qué imagen consideran que las otras personas tienen de ellos resaltaron las formas de su comportamiento: "Yo pienso que como me comporte me van a ver", indicando la importancia de su comportamiento centrado en normas sociales y culturales.

b) Relaciones sociales y afectivas. Las personas participantes mencionaron tener cercanía con sus familiares y amistades. Expresaron tener buenas relaciones tanto con mujeres como con hombres siempre y cuando estén basadas en el respeto, surgiendo nuevamente la importancia de las normas

sociales para la convivencia. Las personas participantes en las entrevistas que tienen actualmente a su esposo o esposa, expresaron tener buenas relaciones sociales con amigos y familiares; sin embargo, las personas a quienes se les murió su pareja (esposo o esposa) comentaron tener dificultades para relacionarse con el resto de su familia y amigos. Algunos participantes expresaron sentirse olvidados por sus familiares debido a que no los atienden o no les dan tiempo para estar con ellos.

c) Pareja y sexualidad. En este eje, los participantes comentaron tener una sola pareja sexual, específicamente su esposo o esposa, en el caso de que aún viva. Mencionaron tener vida sexual activa con su pareja. Para los participantes la práctica sexual en pareja ayuda a tener mayor comprensión y acercamiento; además de ser una parte importante en sus vidas.

d) Prácticas sexuales. De acuerdo con lo que expresaron los adultos mayores participantes se puede identificar que tienen una orientación heterosexual, sin embargo, mencionaron conocer a compañeros de su misma edad que son homosexuales. También comentaron tener disminución en su apetito sexual, por lo que su práctica sexual ha disminuido. Respecto a las prácticas sexuales con su pareja describieron las caricias, los besos, el tocarse íntimamente y el coito, también resaltaron la importancia de platicar, comprender y atender a la pareja. La frecuencia con la que tienen relaciones sexuales con su pareja va de una a dos veces al mes. Algunos de los participantes, específicamente hombres, expresaron practicar la masturbación.

e) Satisfacción sexual y salud. Los adultos mayores expresaron estar satisfechos en su vida sexual, sin embargo, algunos comentaron tener problemas en su práctica sexual como dificultades para alcanzar el orgasmo, cansancio, falta de deseo sexual, la falta de una pareja, la falta de un espacio privado. Algunos participantes no identificaron si su práctica sexual tiene algún efecto en su salud, otros comentaron estar más contentos y tener menos enfermedades.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados forman parte del proceso de análisis que llevamos hasta ahora, resaltando la importancia de considerar el ámbito de la sexualidad en los adultos mayores, tanto para procesos de investigación como de intervención y atención. En los participantes podemos notar que su práctica sexual está referida a patrones culturales, de género y de normas sociales que dictaminan la práctica sexual con una pareja que en su caso es el esposo o la esposa y en otras circunstancias, cuando no existe pareja formal, la dificultad para encontrar una pareja.

Cabe resaltar que como parte del proceso de investigación estas entrevistas iniciales representan un acercamiento inicial a la temática, misma que será necesario profundizar a partir de entrevistas a profundidad par.

La vida sexual del adulto mayor suele colocarse en el ámbito de lo privado, lo oculto o lo ignorado, ya que, a la representación social de la sexualidad como un tabú, se le suma el eje de la representación social de la vejez y los adultos mayores como asexuales o como personas donde lo sexual “ya tuvo su tiempo” sin considerar su importancia para la salud integral.

Cabe resaltar que como parte del proceso de investigación estas entrevistas iniciales representan un acercamiento inicial a la temática, misma que será necesario profundizar a partir de entrevistas a profundidad para comprender aún más sobre las prácticas sexuales y los procesos de salud-enfermedad en adultos mayores.

Es así como de acuerdo con Ortiz (2003), existen algunos retos para el trabajo de la sexualidad con adultos mayores como son:

1. Los modelos de belleza están depositados en la población joven, generando la creencia que los cambios en la vejez son una pérdida de atractivo.
2. El sistema educativo ha promovido la idea de la sexualidad para la reproducción, por lo tanto, la heterosexualidad.
3. La familia cree que no es necesario un espacio privado para el adulto mayor, mucho menos en las residencias de descanso.
4. La creencia, de nuevo en la familia, sobre el matrimonio para toda la vida y, por lo tanto, el rechazo o descalificación cuando algún miembro de la pareja, decide reiniciar su vida en pareja.

El trabajar con estos retos implica generar espacios para que los adultos mayores miren la sexualidad desde su propio lugar y necesidades, promover una valoración positiva sobre los cambios

en la vejez y sobre su propio cuerpo y capacitar a las instituciones de salud para que los profesionales insertos en ellas no pasen por alto la vida sexual de esta población.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bowlby, John (1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida. Séptima conferencia*. España Morata.
2. Fernández Brañas, Sonia, Almuiña Güemes, Marcia, Alonso Chil, Oscar, & Blanco Mesa, Blanca. (2001). Factores psicosociales presentes en la tercera edad. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 39(2), 77-81. Recuperado en 24 de abril de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032001000200001&lng=es&tlng=es.
3. López Gómez, Alejandra y Grela Cristina. (2001). Mujeres, género y salud mental. *Cuadernos Mujer Salud*. V. 6, p. 6-11.
4. López Sánchez, Félix y Olazábal, Ulacia, Juan Carlos (2005). *Sexualidad en la vejez*. Madrid: Pirámide.
5. OPS/OMS. (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. Guatemala: OPS/OMS.
6. Ortiz, Gema. (2003). *Sexualidad a través del desarrollo. Del nacimiento a la tercera edad*. "Hablemos de Salud Sexual". En Esther Vargas y Gema Ortiz (comps.). Manual para profesionales de atención primaria de la salud. México: AMES, AMSSAC, Secretaria de Salud de Gobierno del Distrito Federal.
7. Rubio, Eusebio (1994). *Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana*. En: Consejo Nacional de Población, Antología de la Sexualidad Humana. Tomo I. México: Consejo Nacional de Población - Miguel Ángel Porrúa.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AMBITO EDUCATIVO

Paola Montserrat Landeros Salas, Fernanda Jeanette Solano Mendoza, Georgina Guadalupe Castro Padilla.

Escuela Profesional de Ciencias y Artes (UEPCA).

INTRODUCCIÓN

Todo el mundo sabe que un alumno feliz y motivado aprende más y mejor, y nuestra labor pedagógica es ayudar y guiar en esta tarea. Podemos observar que con el paso de la evolución en la sociedad cada vez se presentan cambios y con ello en los sistemas educativos y que a su vez surgen nuevos y desaparecen algunos otros. Para esto es importante poner en práctica procesos pero que vallan más allá de ser técnicos, que exista un proceso de enseñanza aprendizaje socio-emocional. Por eso es el problema que se ve en cualquier etapa educativa, la dificultad en el alumno en reconocer y expresar sus emociones, principalmente enfocándonos al nivel superior donde el joven se encuentra con factores que pudieran resultar más relevantes puesto que están más próximos a una vida adulta. Muchas de las veces no saben expresar o identificar lo que les pasa y si no es capaz de reconocerlas o expresarlas también le resultara difícil gestionarlas.

La inteligencia emocional (IE) es un factor importante para el éxito académico, laboral y para la vida cotidiana en general Goleman (1998) Consideramos un tema de interés en nuestra actualidad, porque no estamos alejados de poder sufrir un mal manejo de emociones; conocer sobre la inteligencia emocional sus orígenes y como la manejan los jóvenes en pleno siglo XXI puesto que en muchas de las ocasiones los alumnos se ven obligados por cuestiones ajenas a ellos el reprimir y mostrar ciertas conductas que pueden ser desfavorables en su rendimiento.

OBJETIVO GENERAL

Detectar que tan capaz es el alumno de reconocer sus emociones y a su vez las afectaciones que pueden motivar o afectar en el ámbito escolar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar qué concepto tienen acerca del manejo de sus emociones.
- Conocer como son manejadas las emociones en un problema o situación académica por parte del alumno.
- Identificar estrategias para la resolución de problemas con respecto a emociones que pudieran interrumpir un buen desarrollo.

DESARROLLO

Salovey y Mayer, (1990). Definen inteligencia emocional como una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos. Y la percepción de emociones se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal y constituye una habilidad previa necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas, modula la manera de comportarnos, de pensar y establece las pautas de interacción con los demás y las estrategias a seguir. Por su parte, la capacidad de evaluación emocional facilita el uso de seriales afectivos en la formación de juicios y toma de decisiones. Por último, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas.

El término "Inteligencia Emocional" (IE) según David Goleman (1996) se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.

Howard Gardner, (1983). Señala inteligencia emocional a las capacidades y habilidades psicológicas que implican el sentimiento, entendimiento, control y modificación de las emociones propias y ajenas. Una persona emocionalmente inteligente es aquella capaz de gestionar satisfactoriamente las emociones para lograr resultados positivos en sus relaciones con los demás.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Promover una manera inteligente de sentir, generar las emociones y congregarlas con la cognición propicia una mejor adaptación al medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

La Inteligencia Emocional, parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibilitaran el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los alumnos. Según Goleman (1998) las aptitudes emocionales son más importantes para el éxito laboral que el intelecto y el conocimiento técnico, dado que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento.

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Ello conlleva la reeducación de una serie de objetivos fundamentales a trabajar en nuestra escuela:

1. **Confianza:** La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. Confianza en las posibilidades de éxito y creencia en que los adultos pueden ayudarle en las tareas.
2. **Curiosidad:** La sensación de que el hecho de descubrir algo positivo y placentero.
3. **Intencionalidad:** El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
4. **Autocontrol:** La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; la sensación de control interno.
5. **Relación:** La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y ser comprendido.
6. **Capacidad de comunicar:** El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
7. **Cooperación:** La capacidad de armonizar las propias necesidades con las demás en las actividades grupales.

LAS CINCO DIMENSIONES SEGÚN DAVID GOLEMAN (1998) DE LA: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Conciencia de uno mismo o autoconciencia emocional:

El alumno debe de estar consciente de sus emociones y ser capaz de evaluarlas. El ritmo de vida y la rutina diaria es un factor preocupante porque rara vez se piensa en cómo se está respondiendo a situaciones. La otra forma a la que se refiere con conciencia de uno mismo es el reconocer las emociones de los demás hacia nosotros. Puede ser difícil debido a que en muchas de las ocasiones solo nos permitimos ver lo que queremos ver y solemos evitar pedir a los demás opiniones si creemos que van a resultar incómodas para nosotros.

Autorregulación o autocontrol emocional:

La autogestión es la capacidad de controlar nuestras emociones. Este componente también incluye transparencia emocional, capacidad de adaptación, logro y optimismo. Las personas con un buen nivel de autorregulación tienden a ser flexibles y adaptarse bien a los cambios.

Habilidades sociales o relaciones interpersonales:

Se trata de ser capaz de interactuar correctamente con quienes nos rodean, y más en un contexto académico, con las personas que diariamente se está en constante interacción. La verdadera comprensión emocional implica algo más que la comprensión de nuestras propias emociones y los sentimientos de los demás, también tiene que ver con ser capaz de poner en práctica esta información en nuestras interacciones y comunicaciones diarias, para que así no se vean afectaciones en resultamos meramente académicos.

Empatía o reconocimiento de las emociones de los demás:

La empatía es la capacidad de entender los sentimientos de otros, es absolutamente fundamental para la Inteligencia Emocional. Pero esto implica algo más que ser capaz de reconocer los estados emocionales de los demás, también implica dar respuesta a las personas basándonos en esta información. Ser empático también permite a la gente entender la dinámica de poder que a menudo influyen en las relaciones sociales, especialmente en los lugares de trabajo o escuela.

Automotivación:

La motivación intrínseca también juega un papel clave en la Inteligencia Emocional. Las personas que son emocionalmente inteligentes suelen estar motivadas por cosas más allá de las meras recompensas externas, como la fama, el dinero o el reconocimiento social. Pueden sentir una genuina pasión que les lleva a cumplir con sus propias necesidades y objetivos internos.

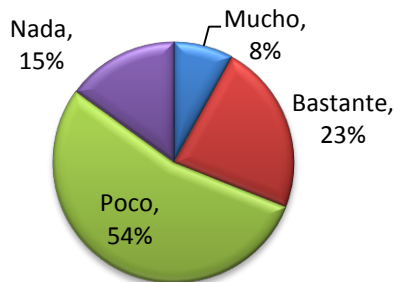
METODOLOGIA

Al contemplar dichos factores se realizó una serie de encuestas en un grupo de 26 estudiantes del nivel superior de la facultad de Pedagogía grupo 5 LA para así detectar las emociones que se encuentran detrás de cada comportamiento en actividades educativas.

RESULTADOS

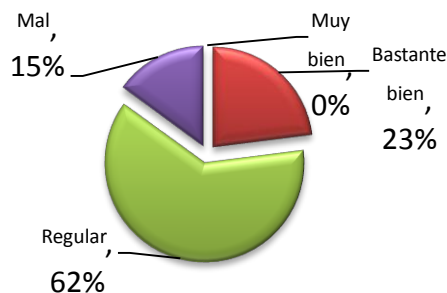
A	0	4	2
B	6	4	6
C	16	14	14
D	4	4	4
Total	26	26	26

¿Te cuesta mostrar tus sentimientos a aquellos que más quieres?



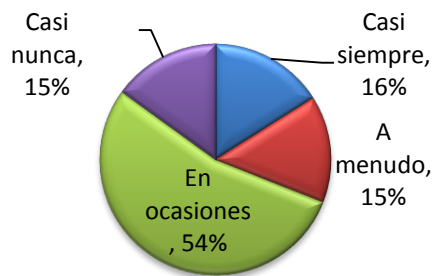
Y con respecto a expresar sus emociones hacia sus seres queridos, sumando los porcentajes con índices de posibles complicaciones en este factor, obtenemos un alto porcentaje de 85% tomando las opciones de: "Mucho, Bastante y Poco"; denotando como los estudiantes tienen problemas tanto en el ámbito familiar, como en lo social repercutiendo posiblemente en el ámbito educativo.

Cuando estás estresado o tienes varias preocupaciones, ¿cómo lo llevas?



La mayoría de los encuestados con un 62% manejan regularmente situaciones de estrés o bien preocupaciones y con un 23% bastante bien, dando a denotar que los alumnos manejan sus situaciones de estrés de forma adecuada o bien regular, dejando con una minoría el llevar mal dichas situaciones con 15%. Deduciendo que los alumnos toman conciencia en el manejo de su estrés.

¿Te cuesta expresar tus emociones con palabras?



Con porcentajes similares de 15% y 16% encontramos índices en como a los estudiantes les cuesta expresar sus emociones con palabras, pudiendo producir posibles problemas de comunicación con las personas que lo rodean; con 54% un poco más de la mitad de nuestro total, se encuentra en un intermedio denominándolo "En ocasiones", no "nunca" pero tampoco "siempre", dando pauta a poder trabajar el reconocimiento de las emociones y sobre todo el expresarlas, con un porcentaje total de un posible 85% de 26 alumnos en total.

CONCLUSIÓN

Se pudo detectar el estrés como una de las emociones secundarias más mencionada, Obteniendo como resultado que la mayoría de los encuestados han pasado por situaciones donde este se hace presente por la misma presión que demanda el ser un estudiante universitario. Así como también es difícil para los universitarios mostrar sus emociones y sus sentimientos. Pero al final del día saben resolverlo, expresando su sentir, y organizándose en sus actividades.

De esta manera podemos concluir la importancia del reconocer las emociones, haciendo un alto para dar una solución y pensar en cómo estamos respondiendo a las situaciones y como nos encontramos para ser capaz de interactuar correctamente con quienes nos rodean independientemente del lugar o situación.

Así como también el saber tener un control de nuestras emociones es esencial para poder desarrollarnos como universitarios y a lo largo de nuestras vidas. A veces desde que se es infante se enseña a no demostrar lo que sentimos y es por esto que no sabemos expresar o pensamos que está mal, pero no es así, realmente es importante conocernos a nosotros mismos y saber por qué nos sentimos así y también como reaccionamos a diferentes emociones o sucesos de nuestro día a día. Nunca se es tarde para poder lograr una inteligencia emocional.

BIBLIOGRAFÍA

1. Antonio, M. (2011). *La inteligencia emocional: origen y concepto*. Recuperado de <http://www.grandespymes.com.ar/2011/09/09/la-inteligencia-emocional-origen-y-concepto/>
2. Gema, M. (2016). *Reconocer emociones*. Recuperado de <http://maderasquesonviolines.blogspot.com/2016/03/reconocer-emociones.html>
3. Pablo, F. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf/
4. Temas de la educación. (s.f.). Recuperado 12 de enero 2011, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
5. Valeria, S. (2017). *Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional*. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-inteligencia-emocional/>

ESTRÉS LABORAL ASOCIADO AL ÍNDICE DE MASA CORPORAL EN ENFERMEROS DE UN HOSPITAL PÚBLICO DE ZACATECAS

Roxana Araujo Espino, Perla María Trejo Ortiz, Ana Gabriela Flores Romo, Alejandro Calderón Ibarra, Fabiana Esther Mollinedo Montaña

Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN

Objetivo. Conocer la asociación entre el Estrés Laboral y el Índice de Masa Corporal en personal de enfermería que labora en un hospital público del estado de Zacatecas. Material y métodos. Estudio descriptivo- Correlacional y transversal. Participaron 117 Enfermeras (os), seleccionadas de manera aleatoria simple. Se aplicó la escala sobre estrés en enfermeras diseñada por Gray-Toft y Anderson (1981). Se tomó peso y talla para determinar el IMC. Resultados. El IMC presentó una media de 26.970 (DE = 4.162), el puntaje de la escala de estrés arrojó una media de 33.880 (DE = 14.408). Un 42.7% de los participantes presentaron sobrepeso, mientras que un 19,7% presentan obesidad grado I y el 3.4% obesidad grado II. Con relación al estrés laboral, un 6.8% no presentaron estrés, 91.5% (f=107) presentó estrés agudo, y solo un 1.7% (f=2) mostraron estrés crónico. Se encontró diferencia estadísticamente significativa del estrés laboral según el género (U=864.00, p=.023). Se encontró diferencia estadísticamente significativa del estrés laboral según la escolaridad (H=10.20, p=.037) y el turno laboral (H=10.437, p=.034). No se encontró relación positiva y significativa del estrés laboral con el IMC (p > .05). Conclusiones. No se encontró asociación significativa entre el estrés laboral y el IMC, lo hace suponer que existen otros factores que contribuyen al alto índice de SP y OB encontrado, tales como; las largas jornadas laborales que no permiten que este personal desarrolle estilos de vida saludables.

INTRODUCCIÓN

La obesidad es uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo debido a su magnitud y trascendencia, ya que conlleva a grandes problemas asociados e implica una gran comorbilidad, como diabetes, hipertensión y enfermedad cardiovascular, ejes importantes del síndrome metabólico y disminuyen la calidad de vida de la población. Se considera la pandemia del siglo XXI¹. Lo anterior obedece a que en el mundo existen más de un billón de adultos con sobrepeso y más de 300 000 millones de personas con obesidad^{2, 3}.

México ocupa actualmente el primer lugar en obesidad en población adulta superando a los Estados Unidos de Norteamérica⁴. Según reportes de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2016)⁵, siete de cada 10 adultos (prevalencia combinada de 72.5%) continúa padeciendo exceso de peso (sobrepeso u obesidad) respecto a la cifra de 2012 de 71.2%. Además se observó un aumento en las cifras de sobrepeso y obesidad en mujeres adultas (prevalencia combinada de 75.6%). Este incremento es mayor en zonas rurales (aumento de 8.4%) que en zonas urbanas (aumento de 1.6%). En hombres adultos la prevalencia combinada fue de 69.4%, se observa un incremento continuo en zonas rurales, en el que la prevalencia de sobrepeso y obesidad (67.5%) aumentó 10.5% respecto a la encuesta del 2012.

El estado de Zacatecas ubicado en la región centro norte del país, las prevalencia combinada sobrepeso y obesidad fue 72.0% para las mujeres y 64.6% para los hombres. La prevalencia de obesidad (IMC ≥ 30 kg/m²) fue 51.8% más alta en mujeres (36.0%) que en hombres (23.7%), mientras que la prevalencia de sobrepeso fue mayor en hombres (40.9%) que en mujeres (36.0%)⁶.

La transición demográfica, epidemiológica y de nutrición han sido sin duda un factor importante en la prevalencia de sobrepeso y obesidad, no solo en México sino en el mundo entero y ambas se caracterizan por la acumulación anormal y excesiva de grasa corporal, que incrementan el riesgo de desarrollar comorbilidades tales como: hipertensión arterial, diabetes mellitus tipo 2, enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares, así como algunas neoplasias (mama, endometrio, colon y próstata) enfermedades de la vesícula, depresión, desórdenes musculoesqueléticos y síntomas respiratorios, entre otros⁷.

Ahora bien, el estrés es una alteración que a nivel mundial afecta cada vez a más personas. Aunque es una respuesta natural y automática del organismo ante situaciones que pueden ser

amenazadoras o desafiantes, cuando esta situación es constante y sobrepasa las capacidades del individuo, llega a representar un problema de salud⁸. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) define al estrés como un conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción ante cualquier estresor o situación estresante. Uno de los factores que se ha comprobado como un fuerte generador de estrés para el individuo es el ámbito laboral, definido en 1956 por Selye como estrés laboral⁹. Sobre el estrés laboral, la OMS menciona que es un proceso de perturbación que puede afectar al individuo cuando existe un desequilibrio de adaptación para afrontar circunstancias del medio profesional que sobrepasen sus capacidades físicas y/o psíquicas debido a jornadas laborales extenuantes, mala organización o ambiente social inadecuado¹⁰. Al respecto la OMS refiere que el estrés laboral provoca el 25 por ciento de los 75 mil infartos al año registrados en México.

Respecto al personal de enfermería, estudios internacionales y nacionales¹ reportan una prevalencia combinada de SP y OB de 55%. Además diversas investigaciones han descrito una alta prevalencia de estrés laboral entre los profesionales de enfermería¹¹, debido a que el hospital es un área laboral que tiene mayor capacidad de generar estrés, por las altas demandas laborales y una escasa autonomía o control sobre sí mismo, lo que produce una tensión laboral residual que puede verse reflejada en múltiples indicadores de salud¹¹.

Los dos problemas podrían estar conectados, partiendo de la premisa señalada por Lupien (2009)¹², quien señala cuatro características que provocan estrés, que son: 1) situación novedosa; 2) impredecibilidad; 3) sensación de descontrol; y 4) amenazas hacia el ego o la personalidad (cuando alguien en el trabajo cuestiona la capacidad de una persona para hacer algo). Características que no necesariamente se presentan simultáneamente, pero que cuantas más se cumplan, mayor será el estrés laboral. Paralelamente, estos factores van asociados a una alta segregación de catecolaminas y corticoides, llamadas hormonas del estrés, las que generan una serie de efectos en cadena que se manifiestan en conductas. Una vez activado el cuadro fisiológico del estrés, las manifestaciones emocionales y de ansiedad se encadenan con otros efectos, como los relacionados con la ingesta de alimento (Kottwitz, Grebner, Semmer, Tschan y Elfering, 2014¹³; Sominsky y Spencer, 2014)¹⁴. Sin embargo, hasta hoy, la relación del estrés laboral con la conducta alimentaria y la obesidad ha sido poco estudiada (Nevanpera et al., 2012¹⁵; Scott y Johnstone, 2012¹⁶). Por tanto, el Objetivo del presente estudio fue Identificar la asociación entre el Estrés Laboral y el Índice de Masa Corporal (IMC) en el personal de enfermería que labora en un hospital público del estado de Zacatecas, México.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo-correlacional y de cohorte transversal (Polit & Hungler, 2000)¹⁷. El universo de estudio estuvo conformado por todos los profesionales de enfermería que laboran en un hospital público del estado de Zacatecas, México en el momento del estudio, los cuales fueron 427 enfermeras (os). La muestra se calculó para un muestreo aleatorio estratificado por turno, con un nivel de confiabilidad del 95%, un margen de error 0,05, de lo cual resultaron 202 enfermeras (os) de un hospital público, que representa el 47% del total de la población, sin embargo la muestra definitiva quedó conformada por 117 profesionales de enfermería por ser el primer corte de la investigación. La distribución quedó de la siguiente manera: turno matutino 41, vespertino 27, turnos nocturnos 29 y jornada acumulada 20 (sábados y domingos con una jornada laboral de 12 h continuas). Se excluyeron enfermeras (os) que se encontraban de vacaciones, permiso o incapacidad, embarazadas, así como los que estaban ausentes por motivo de beca.

Para valorar Para la recolección de la información se utilizó la Nursing Stress Scale (NSS) diseñada por Gray-Toft & Anderson (1981)¹⁸ y validada en el contexto español por Cárdenas y Pérez (1999), definiéndola como Escala de Estresores Laborales. Dicha escala cuenta con 34 ítems que describen distintas situaciones potencialmente causantes de estrés en el trabajo desempeñado por el colectivo de enfermería a nivel hospitalario. Estos ítems han sido agrupados en nueve factores: la muerte y el sufrimiento, carga de trabajo, incertidumbre respecto al tratamiento, problemas con la jerarquía, preparación insuficiente, falta de apoyo, no saber bien el manejo y funcionamiento del equipo especializado, problemas entre el personal de enfermería y pasar temporalmente a otros servicios por falta de personal. Está conformada por una escala de respuestas de tipo Liker que va desde

nunca (0), alguna vez (1), frecuentemente (2), muy frecuente (3). Sumando las puntuaciones emanadas en cada una de ellos, se obtiene un índice global, cuyo rango se encuentra entre 0 y 102, donde 0 a 13 puntos se considera sin estrés, de 14-70 puntos estrés agudo y de 71 a 102 estrés crónico. También se realizó un índice de 0 a 100 lo que permitió asociar y comparar las variables. Dentro de las propiedades psicométricas se exploró la consistencia interna mediante el método Alfa de Cronbach cuyo coeficiente total estandarizado fue de 0,917.

Para determinar el Índice de Masa Corporal (IMC) se utilizó una báscula electrónica de piso marca Seca, modelo 813, de alta capacidad y estabilidad con baja plataforma y pantalla indicadora LCD, con capacidad para 200 kg o 440 lbs, con alimentación a baterías AAA. La talla fue medida con una cinta métrica de la marca Seca (Seca 201), con un rango de medición de 205 cm, con ambas mediciones se calculó en IMC clasificándolo de acuerdo a lo establecido en la OMS (1998): bajo peso IMC menor a 18.5, peso normal un IMC 18.5 a 24.9, sobrepeso de 25 a 29.9, obesidad grado I de 30 a 34.9, Obesidad grado II de 35 a 39.9 y Obesidad grado III o mórbida igual o mayor a 40 kg/m².

El estudio se apegó a lo dispuesto en la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en Seres Humano (2016)¹⁹ y fue revisado y aprobado por las autoridades de la institución de salud donde se realizó el estudio. Para poder iniciar con la recolecta de los datos, se solicitó autorización a la jefatura de enseñanza de Enfermería de la institución de salud seleccionada, así como el listado del personal de enfermería que labora en dicha institución. Posteriormente se identificó a cada participante seleccionándolo aleatoriamente. Se ubicaron de manera discreta y se abordaron en sus áreas de trabajo para invitarlas (os). Cada participante recibió una explicación clara del objetivo del estudio, la confidencialidad de la información y la libertad de participar, además del consentimiento informado por escrito.

Los datos fueron capturados y analizados en el paquete estadístico SPSS versión 22 para Windows. Se obtuvo estadística descriptiva para caracterizar la muestra y obtener puntuaciones totales del instrumento así como de cada una de las sub-escalas. Las comparaciones fueron mediante las pruebas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. El análisis de Correlación entre el estrés laboral y el IMC de las enfermeras (os) fue por medio del coeficiente de Correlación de Spearman.

RESULTADOS

La edad promedio de los participantes fue de 33.61 (DE = 8.37), con mínimo de 21 y un máximo de 54 años. El sexo que predominó fue el femenino (76.9%). Con relación al estado civil la mayoría eran casadas (os) con un 57.3%, un 77.8% había cursado la Licenciatura en Enfermería y tenía en promedio 8.49 años (DE = 7.11) trabajando en la institución de salud. La mayoría se desempeñaba en el área de urgencias y traumatología y ortopedia (20.5%). Al evaluar la escala de estrés laboral en una escala de 0 a 102 puntos, se obtuvo una media de 33.88 (DE= 14.14), con un mínimo de 5 y un máximo de 75 puntos. Mientras que el peso presentó una media de 70.734 kg (DE = 13.582), mientras que la talla fue de 1.619 cm (DE = .093 y el IMC presentó una media de 26.970 (DE = 4.162).

Con relación a la clasificación de estrés laboral en el personal de enfermería, un 6.8% no presentaron estrés, un 91.5% presentó estrés agudo, y solo un 1.7% mostraron estrés crónico. Respecto al IMC, un 0.9% presentó bajo peso, el 33.3% peso normal, el 42.7% mostró en sobrepeso, un 19.7% presentan obesidad grado I y un 3.4% obesidad grado II.

Al comparar si existían diferencias significativas del estrés laboral según características sociodemográficas y laborales, encontró diferencia estadísticamente significativa del estrés laboral según el género ($U = 864.00$, $p = .02$), lo que se interpreta que las mujeres presentan mayor estrés laboral ($\square = 35.48$) a comparación de los hombres ($\square = 28.51$) Tabla 1. Se encontró diferencia estadísticamente significativa de estrés laboral según la escolaridad ($H = 10.20$, $p = .037$) se observa que el personal auxiliar de enfermería ($\square = 36.00$) y el que posee una maestría ($\square = 36.00$) presentan mayores niveles de estrés laboral a comparación de los enfermeros generales ($\square = 21.90$) ver Tabla 2. También existió diferencia estadísticamente significativa de estrés laboral según el turno ($H = 10.437$, $p = .034$), donde las enfermeras del turno nocturno A ($\square = 43.13$) presenta mayor nivel de estrés laboral en comparación a comparación de las enfermeras (os) que se desempeñan en el turno

de la jornada acumulada ($\bar{x} = 27.45$) que presenta un porcentaje de estrés menor al resto del grupo (Tabla 3).

Tabla 1. Estrés laboral según el género de las enfermeras (os)

Género	\bar{x}	Mdn	DE	U	Valor p
Mujeres				864.000	.023
Hombres	35.488	33.000	13.929		
	28.518	27.000	14.941		

Fuente: CDPyL, NSS n = 117

Tabla 2. Estrés laboral según la escolaridad de las enfermeras (os)

Escolaridad	\bar{x}	Mdn	DE	H	Valor p
Auxiliar de enfermería	36.00	36.00	9.89		
Enfermero general	21.90	21.00	8.56		
Lic. En enfermería	35.67	34.00	13.98	10.203	.037
Especialista	30.07	32.00	17.75		
Maestría	36.00	36.00	.0		

Fuente: CDPyL, NSS n = 117

Tabla 3. Estrés laboral según el turno de las enfermeras (os)

Turno	\bar{x}	Mdn	DE	H	Valor P
Matutino	35.19	33.00	15.30		
Vespertino	33.22	32.00	11.47		
Nocturno A	43.13	42.00	15.43	10.437	.034
Nocturno B	30.57	28.50	16.06		
Jornada	27.45	27.50	10.89		

Fuente: CDPyL, NSS n = 117

Se encontró una asociación positiva y significativa del IMC con la edad ($r^s = .298^{**}$, $p = .001$), lo que significa que a mayor edad aumenta el IMC. Se encontró una relación positiva y significativa del IMC con la antigüedad laboral ($r^s = .207^*$, $p = .025$) lo que se interpreta que a mayor antigüedad laboral incrementa el IMC. No se encontró asociación positiva y significativa entre el estrés laboral y el IMC de las enfermeras ($p > .05$) Tabla 4.

Tabla 4. Correlación de Spearman para las variables del estudio

	Edad	Antigüedad laboral	Peso	Talla	IMC	Suma Estrés
Edad	1					
Antigüedad laboral	.807**	1				
Peso	.148	.080	1			
Talla	-.152	-.148	.614**	1		
IMC	.298**	.207*	.819**	.121	1	
Suma Estrés	-.179	-.166	-.134	-.117	-.051	1
	.053	.075	.157	.208	.585	

Fuente: CDPyL, NSS n = 117

DISCUSIÓN

A través de la presente investigación fue posible determinar la relación entre el estrés laboral y el índice de masa corporal en personal de enfermería que labora en un hospital público del estado de Zacatecas. Primeramente se desataca que más de la tercera parte de los participantes presentó estrés agudo, mientras que menos de la décima parte reportaron estrés crónico. Este último hallazgo es inferior a los reportado por Castillo, Torres, Ahumada, Cárdenas y Lincona (2015)²⁰ en enfermeras de Cartagena, Colombia, donde encontraron la presencia de estrés alto en más de la tercera parte de las enfermeras. Estas diferencias en los resultados radican situaciones que frecuentemente reconocen los profesionales como causa de estrés (muerte y morir, conflictos médicos, recibir críticas de un superior, respectivamente), que son diferentes en ambos estudios, además la sobrecarga de pacientes es otro factor que tal vez influye en las diferencias, mientras que en las enfermeras del presente estudio es entre 12 y 13, en Cartagena es de 22.

Con relación a la clasificación del IMC, más de dos terceras partes de personal participante presentaron sobrepeso u obesidad. Resultados similares a otros estudios (Chillopa, Campus y Cruz, 2014²¹; Naguece, Ceballos y Álvarez, 2015¹), quienes encontraron cifras similares. Lo anterior resulta preocupante de forma especial cuando recordamos que estos estudios fueron realizados en personal de salud que es quien debe promover y ser ejemplo de salud para la población general. Sin embargo, no se puede perder de vista que la muestra fue pequeña y no cumplió con las características de representatividad.

Al comparar el estrés laboral según el género se encontró que las mujeres presentaron mayores niveles de estrés laboral que los hombres. Este resultado coincide con autores como Castillo, Torres, Ahumada, Cárdenas y Lincona (2015)²⁰ en enfermeras de Cartagena, Colombia, quienes encontraron que en su totalidad el género femenino es el más expuesto a altos niveles de estrés laboral. Lo que se puede explicar desde la constitución psicológica de la mujer, sus necesidades afectivas, sus respuestas de afrontamiento, muchas veces en contraposición con las altas demandas y responsabilidades laborales, aunadas en la mayoría de los casos a las obligaciones familiares (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008)²².

Se encontró diferencia estadísticamente significativa de estrés laboral según la escolaridad, donde el personal auxiliar de enfermería (Licenciatura en Enfermería) y el que posee una maestría presentan mayores niveles de estrés laboral a comparación de los enfermeros generales. El contar con un nivel mayor de escolaridad hace a las enfermeras más críticas respecto a la salud del paciente, además de analizar el pronóstico de cada paciente, lo que tal vez genere un mayor nivel de estrés.

También existió diferencia estadísticamente significativa de estrés laboral según el turno, donde las enfermeras del turno nocturno A, presenta mayor nivel de estrés laboral en comparación a comparación de las enfermeras (os) que se desempeñan en el turno de la jornada acumulada que presenta un porcentaje de estrés menor al resto del grupo. Este resultado probablemente este asociado en que en los turnos nocturnos llega la mayoría de las urgencias médicas y por lo tanto eleva el nivel de estrés de las enfermeras (os).

No se encontró asociación positiva y significativa entre el Estrés laboral y el IMC en personal de Enfermería. Resultado contrario a lo encontrado por diversos autores como Kouvonen., et al (2005)²³; Kivimaki et al (2006)²⁴; Nishitani y Sakakibara (2006)²⁵; quien encontró esta asociación en empleados de sector público de Finlandia, funcionarios británicos, industria manufacturera. Lo hace suponer que existen otros factores que contribuyen al alto índice de SP y OB encontrado, tales como; las largas jornadas laborales que no permiten que este personal desarrolle estilos de vida saludables

CONCLUSIONES

La prevalencia combinada de SP y OB estuvo presente en casi la tercera parte de las enfermeras (os). El estrés agudo se presentó en la mayoría de las (os) participantes. No se encontró asociación significativa entre el estrés laboral y el IMC, lo hace suponer que existen otros factores que contribuyen al alto índice de SP y OB encontrado, tales como; las largas jornadas laborales que no permiten que este personal desarrolle estilos de vida saludables.

REFERENCIAS

1. L. M. Naguce, L. P. Ceballo, R. N. Álvarez, "Prevalencia de sobrepeso y obesidad en personal de salud de la clínica de medicina familiar Casa Blanca del ISSSTE", *Horizonte Sanitario*. Vol. 14, 2, 2015, pp. 71-74.
2. World Health Organization. Obesity: Preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation. WHO; Technical Report Series 894. Geneva (2000)
3. World Health Organization & Food and Agriculture Organization. Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a joint WHO/FAO expert consultation. WHO Technical Report Series 916. Geneva (2003).
4. Organización Mundial de la Salud, "Definición y Clasificación de la Obesidad" *Rev. Med. Clín.*, Vol 23, 2, 2012, pp. 124-128.
5. M. Hernández, "Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016: Resultados ponderados", Instituto Nacional de Salud Pública., 2016, pp. 68-71.
6. J. P. Gutiérrez, J. R. Dommarco, T. S. Levy, H. S. Villalpando, F. A. Cuevas, M. R. Martínez, M. H. Ávila, "Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales. Cuernavaca, México" Instituto Nacional de Salud Pública (MX), 2012.
7. J. E. Manson, M. J. Stampfer, C. H. Henneken, W. C. Willet, "Body weight and longevity". A reassessment. *JAMA.*, Vol. 257, 1987, pp. 353-8.
8. R. L. Cortaza. F. M. D. Torres, "Estrés laboral en un hospital de Veracruz. México", *Rev Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, Vol. 4, 2, 2014, pp. 20-26.
9. H. P. Martín, M. S. Salanova, S. J. Peiró, "El estrés laboral: ¿Un concepto cajón-de-sastre?", *Rev Rel Lab.*, Vol. 10, 11, 2003, pp. 1-17.
10. A. Mamani, R. Obando, A. M. Uribe, M. Vivanco, "Factores que desencadenan el estrés y sus consecuencias en el desempeño laboral en emergencias", *Rev Per Obst Enf.*, Vol. 3, 1, 2007, pp. 50-57.
11. M. E. Hernández, S. R. Cerezo, M. G. López, "Estrategias de afrontamiento ante el estrés laboral en enfermeras", *Rev Enferm IMSS.*, Vol 15, 3, 2007, pp. 161-166.
12. S. Lupien, "Brain under stress", *Revue Canadienne de Psychiatrie.*, Vol. 54, 1, 2009, pp. 4-5.
13. M. U. Kottwitz, S. Grebner, N. K. Semmer, F. Tschan, A. Elfering, "Social stress at work and change in women's body weight", *Industrial Health.*, Vol 52, 2, 2014, pp. 163-171.
14. L. Sominsky, S. J. Spencer, "Eating behavior and stress: Apathway to obesity", *Frontiers in Psychology*, Vol 13, 5, 2014, pp. 1-8.
15. N. J. Nevanpera, L. Hopsu, E. Kuosma, O. Ukkola, J. Uitti, J. H. Laitinen, "Occupational burnout, eating behavior and weight among working women", *American Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 95, 4, 2012, pp. 934-943.
17. C. Scott, A. Johnstone, "Stress and eating behavior: Implications for obesity", *European Journal of Obesity.*, Vol. 5, 2, 2012, pp. 277-287.
18. D. Polit, B. Hungler, "Investigación científica en ciencias de la salud (5ª Ed, México: McGraw-Hill, 2000), Capítulo 8, pp. 188-194.
19. P. T. Gray, J. G. Anderson, "The Nursing Stress Scale: Development of an instrument", *J Behav Assess.*, Vol. 3, 1, 1981, pp. 11-23.
20. Secretaria de Salud, "Reglamento de la ley general de salud en materia de investigación para la salud", México, D. F. 1987.
21. I. Y. Castillo, N. Torres, A. Ahumada, K. Cárdenas, S. Lincona, "Estrés laboral en enfermería y factores asociados. Cartagena (Colombia)", *Salud Uninorte.*, Vol. 30, 1, 2014, pp. 34-43.
22. N. Chillopa, Y. Campos, A. Cruz, "Situación laboral, sobrepeso y obesidad en profesionales de la salud", *Rev Iniversalud.*, Vol. 7, 14, 2011, pp. 20-26.
23. T. Molina, A. Gutiérrez, L. Hernández, C. Contreras, "Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales", *Anales de Psicología.*, Vol. 24, 2, 2008, pp. 353-360.
24. A. Kouvonen, M. Kivimäki, S. J. Cox, T. Cox, J. Vahtera, "Relationship between work stress and body mass index among 45,810 female and male employees", *Psychosomatic Medicine.*, Vol. 67, 4, 2005, pp. 577-583.

25. M. Kivimäki, J. Head, J.E. Ferrie, M. J. Shipley, E. Brunner, J. Vahtera, et al, "Work stress, weight gain and weightloss: Evidence for bidirectional effects of job strain on body mass index in the Whitehall II study", *International Journal of Obesity.*, Vol. 30, 6, 2006, pp. 982-987.
26. N. Nishitani, H. Sakakibara, "Relationship of obesity to job stress and eating behavior in male Japanese workers", *International Journal of Obesity.*, Vol 30, 10, 2006, pp. 528-533.

PERCEPCION DE LA VIOLENCIA Y SUS EFECTOS EN LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA DE CIRUJANO DENTISTA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

Ana Bertha Olmedo Sánchez, Sonia T. Camacho Luna, Belinda Pérez Santana, Sabrina del R. Pérez Santana, Gabriela Gómez González, Carlos E. Bracamontes Campoy, Luz E. Nápoles Salas.

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

En los alumnos de la carrera de Odontología de la Universidad de Guadalajara se manifiestan actos de violencia, es un fenómeno que, cada vez se presenta con mayor frecuencia e impide el normal proceso enseñanza/aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí, provocando el abandono de la búsqueda de objetivos de calidad y desarrollo en la educación. La violencia en las instituciones escolares es hoy un problema declarado de convivencia pública y preocupa en extremo a nuestra sociedad.

No existe en los programas de la Carrera de Odontología de la Universidad de Guadalajara, ni en otros espacios pedagógicos similares, una estrategia pedagógica que proporcione un tratamiento más educativo del problema, por parte de los educadores y orientadores, que dote de una nueva perspectiva al problema.

No nos habremos de referir en este estudio a la violencia que como docentes solemos manifestar hacia nuestros alumnos, por cuestiones si se quiere de origen químico, o de falta de coincidencia de caracteres, pero que las agresiones psicológicas o verbales no están ausentes del discurso de casi ningún maestro de la Licenciatura de Odontología.

Al finalizar el estudio se habrá de diseñar una propuesta que permite disminuir los índices de violencia en la carrera de Odontología, como habremos de ver en el trabajo final, afectan en cierta medida la vida social en la carrera de Odontología y en algunos casos, quizá también el aprovechamiento escolar de algunos alumnos.

La psicología cultural señala la importancia de valores y usos sociales de una cultura que suponen un caldo de cultivo en el que se nutren los modelos existentes sobre las relaciones entre los padres y los grupos de iguales. En Jalisco, y en casi todo el país, “somos machos hasta las cachas”, por ejemplo, que es un estigma cultura que marca, en muchos casos la conducta de ciertas personas ante ciertos estímulos del entorno.

MARCO TEORICO

Se dice que la violencia en las escuelas en sus diversas manifestaciones es un fenómeno que, con mayor frecuencia cada vez, impide el normal desarrollo de la enseñanza/aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí, provocando el abandono de la búsqueda de objetivos de calidad y desarrollo en la educación.

La violencia en las instituciones escolares es hoy un problema declarado de convivencia pública y preocupa en extremo a nuestra sociedad.

A lo largo de este apartado teórico vamos a tratar desde una perspectiva concreta que es la violencia interpersonal, aunque vamos a mencionar también la conducta violenta hacia objetos como el vandalismo tan de moda en nuestro medio, baste con observar los grafitis alrededor de la escuela.

La violencia interpersonal puede manifestarse como falta de civismo, burlas o insultos e, incluso, en exclusión social, que supone indiferencia, “pasar” de un compañero, y que, como comentaremos más adelante, es una forma de maltrato que afecta más que una pelea física. Por ejemplo, veamos los siguientes tipos de violencia interpersonal que se producen en la escuela (Iglesias, 2000): La violencia en la escuela es un grave problema hoy y cada día se acentúan las manifestaciones violentas no sólo, como sería de esperarse, de parte de los alumnos hombres, sino también de alumnas. Es actualmente cuando se reclama un tratamiento más educativo del problema, por parte de los educadores y orientadores, que dote de una nueva perspectiva al problema.

1) Los estudios actuales sobre la violencia escolar, centrados en el maltrato entre compañeros, son de cuatro tipos: a) estudios basados en correlaciones que intentan describir la incidencia del fenómeno, y utilizan, en el mejor de los casos, metodología longitudinal, es decir, estudios

prolongados en el tiempo; b) cuasiexperimentos, que comparan grupos emparejados (experimental y control) para extraer conclusiones e ir describiendo características externas e internas asociadas a la experiencia de este fenómeno en agresores, víctimas, etc.; c) estudio de casos, desde una perspectiva individual preventiva y de tratamiento; y d) estudios de prevención e intervención, desde una perspectiva educativa, ecológica y cultural, agresiones graves que constituirían delitos castigados y perseguidos.

2) La indisciplina, como desacato al reglamento interior, que se produce cotidianamente.

3) Falta de civismo, que son ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.

4) La indiferencia hacia el profesor y el currículum, que se hace a veces con ostentación, que supone un malestar para los profesores y un entorpecimiento de la marcha de la clase.

Maslow estableció que la seguridad es una necesidad primaria, de supervivencia, tan importante casi como la satisfacción de necesidades físicas. Los entornos seguros incrementan la creatividad, la cooperación, la conducta amistosa y afiliativa, la exploración y la toma de riesgo. La seguridad está íntimamente relacionada con una buena convivencia sin violencia ni agresiones. Las necesidades individuales de seguridad de los alumnos son físicas y psicológicas e incluyen sentirse seguros en interacciones con sus iguales y profesores, y un clima de aceptación que les proporcione oportunidades para aprender las habilidades para desenvolverse con éxito en su entorno escolar.

Morrison y Morrison (O'DONNELL, H.) señalan siete niveles de riesgo que forman un continuo que amenaza el ambiente de seguridad que debe reinar en la escuela. Son los siguientes:

1. Riesgos de amenazas a la vida: como es la existencia de un tráfico peligroso automovilístico en el entorno de la escuela, prácticas sexuales precoces, aunque a veces ya no tanto, generalizadas, falta de un plan de evacuación y emergencia, portación de armas, etc.

2. Riesgo de daño físico: falta de orden o seguridad en el centro, frecuentes peleas y conflictos, fragmentación y alienación de grupos, etc.

3. Riesgos de amenaza personal y social: maltrato entre compañeros, acoso sexual, reglas de disciplina poco claras e inconsistentes.

4. Riesgos de aislamiento o rechazo de individuos: respuesta inefectiva a la diversidad de alumnos, fallos en la tutorización, falta de participación y de implicación de los alumnos, etc.

5. Riesgos relativos a falta de oportunidades y apoyo: programas instruccionales limitados y de poca amplitud, escasa implicación de los padres, no colaboración con los recursos comunitarios.

6. Riesgos relativos a falta de éxito escolar y de productividad: ello ocurre cuando el currículum o las actividades instruccionales están obsoletos, no hay altas expectativas de aprendizaje, los profesores no están preparados para satisfacer las necesidades de los alumnos, existe falta de claridad y acuerdo hacia los fines de la educación en el equipo docente, el énfasis está sólo en el aprendizaje académico, etc.

7. Riesgos relativos al desarrollo personal y social: no se busca el desarrollo global del alumno, escasas relaciones entre estudiantes y profesores, no existen orientadores o mecanismos de apoyo o ayuda. Por último, hablaremos de que no sólo la violencia escolar que se genera al interior de la Licenciatura en Cirujano Dentista perjudica y genera riesgos en el desarrollo del alumno sino que también origina malestar y disfunciones graves a los profesores que pueden padecer por ello desánimo, desconfianza en poder llevar a cabo su misión educadora, falta de expectativas de desarrollo profesional, cuando no temor a agresiones, exclusión o indiferencia por parte de algunos de sus alumnos que ponga en crisis su autoridad ante los demás, elementos todos ellos que suelen configurar el "síndrome de agotamiento profesional", cada día más común entre profesores. Esta situación del profesorado puede representar una enfermedad no sólo del maestro sino también del sistema escolar, que impida abordar nuevos proyectos o comprometerse en mejoras necesarias que afecten al aprendizaje y a la convivencia.

OBJETIVO

Conocer las percepciones de los alumnos en torno al tema de la violencia. Identificar las percepciones de violencia que se enfrentan cotidianamente al interior del plantel.

MATERIAL Y METODO

Esta investigación es de corte cualitativo, se utilizó el método fenomenológico, se interpretó la actitud de los sujetos en cuestión, se realizó la entrevista a 50 alumnos, elegidos al azar.

Se realizaron primero cuatro registros de observación en clase, el propósito fue detectar agresiones físicas y verbales que se dan durante el desarrollo de una clase entre los alumnos. El registro permitió “congelar la situación, reconstruir el hecho y posteriormente darle sentido.

RESULTADOS

Se encontró evidencia que en los varones la violencia llega a ser parte de un juego y hasta un disfrute para otros, mientras que para el sexo femenino utiliza la agresión como forma de aceptación en forma de juego.

CONCLUSIONES

Las conductas agresivas de los alumnos obedecen a múltiples factores que van desde lo psicológicos y sociológicos. Esto nos lleva a revisar el reparto de responsabilidades entre distintos conceptos educativos, en los que se desarrolla la persona, la familia los entornos, factores culturales, etc. Ya que tienen un papel fundamental en el desarrollo individual y social de los alumnos. Como especialistas en Educación debemos seguir pugnando en los diferentes foros, en este caso fue la presente investigación, podemos abordar la problemática desde la cátedra universitaria, desde la academia de maestros, reuniones de Colegio Departamental; es necesario que nos impliquemos en el cambio que permita a los futuros adultos de este país, un desarrollo humano y académico en la licenciatura, que les haga trascender en ambos aspectos específicos.

BIBLIOGRAFIA

1. Johnson David W. y Jonson, Roger T., Cómo reducir la violencia en las escuelas, Paidós Educador, México, 1999.
2. MASLOW, Abraham, Necesidades humanas, Fondo de Cultura Económica, México, 192, p. 90.
3. O'Donnell, H., La violencia en el sistema educativo. Paidós, Argentina, 2000, p. 213.
4. O'Donnell, H., La violencia en el sistema educativo, op cit, p. 217.

LOS PROFESORES Y EL MANEJO DE EQUIDAD COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL EN LA DES DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

Carmen Guadalupe Santos Gallardo, Adoración Barrales Villegas, Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Isnarda Cruz Casanova y Marilú Villalobos López.

Universidad Veracruzana

RESUMEN

Esta investigación se deriva del proyecto ORACLE cuyas siglas significan "OBSERVATORIO REGIONAL DE CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA"; aquí la Universidad Veracruzana participa con un grupo de docentes, como un miembro más del equipo iberoamericano.

Mi participación, inicia como estudiante del programa académico de Pedagogía pues me interesa conocer cómo se desarrolla la dinámica institucional en materia de equidad desde la perspectiva de los docentes de la DES de Humanidades en Poza Rica, Veracruz (conformada por las facultades de Pedagogía, Trabajo social y Derecho, está última en modalidad abierta).

El trabajo de investigación tiene como objetivos a) identificar como se da el manejo de la equidad como política institucional en el estamento de profesores de la DES de Humanidades de la Universidad Veracruzana, b) Reconocer la conceptualización que éstos tienen con respecto a la igualdad y equidad, c) identificar cómo se desarrollan las relaciones en materia de equidad entre los profesores de la DES de Humanidades y d) Identificar el conocimiento de las políticas institucionales en materia de equidad, igualdad y calidad educativa que tienen los profesores y cómo estas políticas influyen en su desempeño laboral.

El estudio es de diseño cuantitativo, transversal, aplicando un estudio descriptivo, de encuesta muestral. La muestra es no probabilística y está compuesta de 33 de los 100 docentes que integran la DES de Humanidades.

Se divide en cuatro capítulos; en el primero presentamos el esbozo general de la investigación, contiene la justificación, planteamiento del problema, objetivos e hipótesis. En el segundo se incorpora toda la información documental acerca de los antecedentes contextuales del tema equidad, así como las principales políticas que se relacionan desde los ámbitos internacionales, nacionales e institucionales, en el tercero se desarrolla la propuesta metodológica y en el cuarto se analizan e interpretan los resultados.

INTRODUCCIÓN

Históricamente las personas de bajos recursos eran sometidas, vendidas, no tenían libertades, ni tampoco derechos, eran obligados a vivir como sirvientes o esclavos de las clases con mayor posición económica. Al paso del tiempo personas con decisión de acabar con estas situaciones de opresión encabezaron movimientos de lucha en busca de libertad, de un trato justo y digno; después de tanto esfuerzo y vidas perdidas lo lograron. Es por ello que a medida que los países se fueron emancipando, se fueron promulgando constituciones y leyes que evitaran la repetición de estas situaciones de abuso e inequidad.

En la actualidad nuestra sociedad se rige por leyes, normas y políticas cuyo objetivo principal son cuidar de los derechos de las personas entre los cuales encontramos el derecho a la libertad, la libre expresión, a un trato justo, igualitario y equitativo a no ser juzgados o mal vistos por los demás debido a distintas preferencias sexuales, religión, estatus social, color de piel o discapacidad. Ya que todos por el hecho de ser humanos y personas tenemos derechos.

Como podemos apreciar el tema de igualdad y equidad son importantes en estos tiempos, y la importancia de su práctica impacta de manera positiva en todas las situaciones, sin embargo, aún no se ha logrado la práctica de este principio en su totalidad.

Motivo de lo anteriormente expuesto en esta investigación el tema principal es la equidad, su práctica, fomento y su importancia enfocada al ámbito educativo.

Abordaremos distintas posiciones, recomendaciones y leyes emanadas de diversos organismos a nivel internacional, nacional, e institucional que visibilizan el tema de la equidad en la educación.

Entre los organismos internacionales más destacados en el manejo del principio de equidad y que han tenido mayor impacto encontramos a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuyos objetivos principales son: el fomento, práctica y permanencia de los valores, aunado a esto establecer decretos y políticas para el goce de esos mismos derechos y oportunidades de todas las personas sin distinción o discriminación alguna.

Lo anterior se manifiesta en la procuración de la igualdad y en consecuencia un trato equitativo, ejemplo de esto, es que todos los seres humanos tenemos derecho a la educación; sin embargo, este derecho se ve coartado cuando la persona no posee los recursos necesarios para hacerlo valer; las causas pueden ser diversas: falta de escuelas, falta de recursos económicos, etc., y es aquí cuando las políticas internacionales buscan establecer planes de acción o medios que sirvan de ayuda para que las personas que viven este tipo de situaciones puedan acceder a la educación, entre estos planes de acción encontramos a la Declaración de Incheon y Marco de Acción (2015), establecido por la UNESCO dicha declaración tiene un propósito a cumplir para el año 2030, que consiste en que la educación primaria y secundaria sea gratuita para todos, además, evitar cualquier tipo de marginación o exclusión. Es aquí donde se habla de hacer valer el derecho de educación para todos; y también cabe resaltar que este documento tiene, relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, propuesto por la ONU que dice lo siguiente... “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, establecido en Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015).

La práctica de la equidad tiene gran influencia para el desarrollo de la sociedad y es pieza fundamental para que dicho desarrollo se vea fortalecido a través de la educación y preparación escolar; al fusionar la equidad con el ámbito educativo se busca obtener una educación de calidad cuyo resultado se vea reflejado en el crecimiento de la sociedad.

En este sentido es importante destacar las políticas establecidas a nivel nacional, esto debido a que como ya se ha estado mencionando son de gran importancia este tipo de lineamientos para la sana convivencia y desarrollo de la sociedad. En México se cuenta con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), que es la carta magna que garantiza los derechos de los ciudadanos en su artículo 1° del capítulo I De los derechos humanos y sus garantías, donde se refiere que todas las personas mereceremos un trato digno, tener las mismas oportunidades, derechos y libertades; en otras palabras también puede entenderse que no podemos ser objeto de discriminación por alguna situación o característica personal por ejemplo: preferencias sexuales, origen étnico, religión o alguna discapacidad. Todo lo anterior es enfocado directamente en el sentido educativo en la Ley General de Educación de 1993 y cuyas reformas se hicieron en el 2018, que en su artículo 2° nos dice que : “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables” (p.1-3).

El gobierno del estado de Veracruz se preocupa por continuar con estos lineamientos, por el futuro y desarrollo del mismo, a lo cual responde implementando leyes para el desarrollo propio del estado en el sector productivo y educativo, incorporando a la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, a la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave y a la Ley de Desarrollo social y humano para el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, resaltando estas dos últimas entre las distintas leyes pertenecientes al estado por su gran enfoque y relevancia en la educación y procuración de equidad; dichas leyes cuentan con políticas donde hacen valer los derechos de los veracruzanos, y también se interesan por el bienestar social, ayudando o priorizando a sectores rurales para desarrollar proyectos que mejoren sus oportunidades de vida.

La Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la llave, busca una educación laica y gratuita impartida por el estado en lo niveles básicos y medio superior no haciendo distinciones, procurando el desarrollo integral del educando y ofreciendo una educación de calidad implementando procesos de mejora continua a través de evaluación a los docentes, evaluación a las instituciones

La Universidad Veracruzana como institución de educación superior pública, responde a la política internacional, nacional y como institución se preocupa y busca brindar una educación de calidad,

partiendo en dar un trato justo e igualitario a las personas que buscan ser parte de la comunidad universitaria y más con los que ya pertenecemos a esta. En dicha búsqueda nuestra institución establece y se rige por reglamentos, políticas y estatutos, que dan pie a la normativa y legislación universitaria.

Creemos que el establecimiento de esta legislación y normatividad por si sola no asegura la calidad, ni los principios de igualdad y equidad, éstos deben verse desarrollados en la práctica de quienes conforman la comunidad académica y la valoración que de ella hacen, sensibilizándose hacia la procuración y preocupación de todo el proceso legislativo; como miembros de la comunidad académica de la Universidad Veracruzana, es importante para nosotros, observar las debilidades que tiene hacia su interior y contribuir a encontrar planes de acción para la mejora, de esta manera permitiría, al tiempo que contribuiría a la exaltación de la institución. Motivo de ello es nuestra preocupación por conocer cuál es la percepción que los docentes de la DES de Humanidades tienen en el manejo de la equidad como política institucional y de qué manera promueven, desarrollan y coadyuvan en la misma.

La investigación intitulada “Los profesores y el manejo de equidad como política institucional en la DES de Humanidades de la Universidad Veracruzana”, tuvo como muestra poblacional a 12 docentes de la Facultad de Pedagogía, 6 docentes de la Facultad de Trabajo Social y 15 docentes que pertenecen al Sistema de Enseñanza Abierta, de un total de 100 que conforman a la DES de Humanidades en el Campus Poza Rica Tuxpan. La intención es recoger datos que aporten una información significativa y que respondan a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye el conocimiento y práctica de equidad por parte de los docentes en la calidad educativa y la política institucional de la DES de Humanidades?

TEORÍA

La teoría liberadora de Paulo Freire

En la actualidad el ser personas alfabetizadas y preparadas es de gran importancia por dos grandes causas, la primera de ellas es porque estamos en un entorno donde se exige tener como mínimo los conocimientos básicos para no ser presa fácil de las injusticias, entonces es donde se desprende la segunda; si nosotros analizamos la manera en que vivimos y el entorno en el cual estamos inmersos notoriamente nos percatamos que somos un país capitalista en el cual estamos divididos por estatus sociales, cuando se supone que todos deberíamos tener las mismas oportunidades y derechos, pero en muchos casos no es así.

Es aquí donde entra el gran papel de las instituciones de educación en este proceso de formación desde el nivel básico se trata de fomentar en lo estudiantes los valores, derechos humanos, obligaciones también se les muestra la historia de nuestro territorio mexicano y como ha ido rompiendo con las cadenas de la esclavitud conforme han pasado los años. A partir de estos hechos se han formado legislaciones, políticas y declaraciones para continuar con la libertad, mejora y buenas relaciones de los individuos y entre ellos. Cabe resaltar que este fomento se trata de impartir en todos los niveles educativos a través de materias que se especifiquen o relacionen con estos temas; y como último nivel educativo se encuentra el nivel superior en este caso las de educación. Enfocándonos en nuestra universidad lo que se busca es formar profesionistas para el servicio de la sociedad, al mismo tiempo personas analíticas conscientes de su entorno para tratar o impulsarlas a hacer un cambio de mejora en su medio, al mismo tiempo que el alumno siempre tenga presente los derechos de los demás y la buena práctica de los valores.

En este caso la Facultad de Pedagogía trata de realizar esta labor, donde sus docentes son uno de los principales elementos debido a que son los encargados de impartir conocimientos, experiencias y concientizar en los estudiantes sobre su futuro profesional y la importancia de la promoción de la igualdad y equidad en su campo laboral. Para de esta manera seguir evitando situaciones discriminatorias, violentas, entre otras más que alteren y afecten el bienestar social.

Entonces es donde hacemos esta relación con el autor Freire y su manera de pensar en terminar con una educación bancaria donde el alumno no es capaz de ser consciente de su alrededor y de la gran importancia de la educación para terminar con la discriminación, las clases sociales y cualquier situación que abuse de la integridad y bienestar de un individuo.

RESULTADOS

Los siguientes resultados nos dan una percepción de cómo los profesores de la DES de humanidades consideran la pertinencia dentro de la política institucional con respecto a la calidad y la equidad de la Universidad Veracruzana para este efecto se hicieron las preguntas como: ¿Qué nivel de importancia tiene para usted que se promuevan políticas de equidad en los programas institucionales de la UV? y ¿Cómo considera el manejo de la equidad institucional con respecto a la calidad de la educación que se imparte en la UV?.

Dichas preguntas tenían opciones de respuesta desde Nada Importante hasta Importante y Muy Importante, a lo que un 72.72 % de la población respondió que era muy importante la promoción de las políticas institucionales en los programas, así mismo un 45.45 % considera también muy importante el manejo de la equidad para una calidad en la educación de la UV.

Sin embargo, al hacerles otras preguntas de pertinencia tales como si ¿conocen la política institucional en materia de equidad? un 63.63 % respondieron parcialmente y otro 21.21 % respondió no conocerla, si relacionamos ambas respuestas con las obtenidas en las preguntas anteriores podríamos deducir que no están dando una importancia significativa a la práctica y ejercicio de este principio, toda vez de que si resulta importante, debiera haber compromiso para conocer todo aquello que tiene que ver con el mismo y que en su propio dicho impacta la calidad educativa institucional. Reafirmamos que existe poca concientización de cómo el conocimiento de las mismas impacta a la institución, ya que como trabajadores es su obligación conocerlas.

Otro aspecto que se manejó en el instrumento fue la detección de necesidades con la intención de detectar problemáticas en relación a casos de acoso, discriminación, abuso de poder, entre otras.

Un 45.45 % afirma que nunca se han dado estas situaciones, pero existe un porcentaje del 15.42% que opina que no lo sabe, hecho que nos hace dudar de si se están dando las problemáticas y son del desconocimiento de los participantes, o si en realidad no existen dichas problemáticas. Aunque en nuestras opciones de respuesta solo el 1.92% contesta que siempre, 21.21% del grupo afirma que algunas veces ha habido problemática dentro de la dependencia, siendo estas entre compañeros de trabajo, en las relaciones entre alumno/alumno, alumno/docente, alumno/personal administrativo, y maestros/personal directivo, estas respuestas aunque no sean de un alto porcentaje, nos denota que el clima organizacional de la dependencia no es del todo sano, si el tema que nos ocupa es equidad, y su impacto en la calidad de la educación, estas diferencias entre los grupos de actuación de la comunidad académica necesariamente tienen que generar procesos de desigualdad e injusticia social hechos que por ende impactan en el desarrollo integral de los procesos educativos.

Los docentes consideran que las prácticas de equidad solo en algunas veces son apropiadas 42.42% y 33.33% dice que las prácticas de equidad también algunas veces se desarrollan exitosamente esto en consecuencia a la poca participación de los docentes y alumnos, además de la falta de motivación para la participación en este tipo de actividades por parte de los directivos hacia la comunidad universitaria y la falta de concientización en estos aspectos. También debe considerarse que la falta de difusión o información de dichas actividades, a lo cual nos lleva a deducir que no existe coordinación para la promoción, concientización y desarrollo de la importancia en cuestiones prácticas de equidad que no solo benefician a la institución sino a cada uno de los individuos que conforman la comunidad universitaria en su crecimiento como personas.

Cuando se les cuestiona acerca de las acciones donde se observa que sí se desarrollan acciones de equidad positivamente ellos responden que:

- En cursos para docentes y alumnos y conferencias.
- A un alumno invidente se le solicitan actividades de acuerdo a sus posibilidades de hacerlas, asimismo a otro con imposibilidad de caminar.
- Participación igualitaria bajo el concepto " mismos derechos y obligaciones", e individualización del trabajo tomando en consideración las circunstancias del alumno.
- En el trabajo y manejo del alumno.
- El trato y manejo de estudiantes. En la integración del equipo de trabajo.
- Atención a los estudiantes con discapacidad.
- Participación en las diferentes actividades de la dependencia de todos los miembros de la comunidad.
- El apoyo a los discapacitados.

-En la participación general, alumnos-maestros.

Por otra parte, se les pregunto sobre acciones que evidencien la falta de equidad y sus opiniones fueron que:

- Baños no hay para discapacitados.
- Privilegios a ciertos maestros, la falta de espacios.
- No hay accesos especiales para alumnos en sillas de ruedas.
- Falta un real y verdadero sistema democrático. La información no se socializa adecuadamente, hay abusos de poder.
- Integración de todo personal (directivos, docentes, personal técnico y manual).
- En las decisiones arbitrarias de la dirección por beneficiar a solo unos cuantos.
- No hay rampas para los segundos pisos para personas con discapacidad.
- En la forma de hablar, de tratar y dirigirse hacia los demás.

En consecuencia, a sus respuestas podemos decir que la mayoría de este tipo de acciones son integradoras, pero son más en práctica de igualdad para con las personas que conforman la comunidad universitaria que en práctica de equidad, a lo que se podría deducir que no tienen muy presente la diferencia entre los conceptos de equidad e igualdad. Sin embargo, existen pocos profesores que si entienden a lo que refiere la equidad y la practican mayormente en situaciones con relación a su alumnado. Además, que claramente se percatan de la existencia de falta de adecuaciones en instalaciones para personas discapacitadas y la poca sensibilización en estas situaciones por parte de máximas autoridades y en su trato hacia los demás

Y en las últimas interrogantes se les cuestiono sobre cómo conciben el concepto de equidad y el de igualdad a lo que respondieron:

Equidad:

- Trato y oportunidades iguales para todos los seres humanos
- Dar lo que se necesita a quien lo necesita en la cantidad para generar igualdad.
- Igualdad entre todos y para todos.
- Que todos tienen los mismos derechos y obligaciones.
- Ayuda a darle a cada quien acceso a la igualdad.
- Tratamiento igual a todas las personas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social.
- Consiste en que cada individuo reciba las oportunidades con base a sus necesidades. Cubrir sus necesidades de acuerdo a sus características.
- Brindar a cada uno de los miembros de la comunidad lo que se merece en relación a sus condiciones, prerrogativas y méritos.
- El trato igual a los iguales y sus derechos humanos.

Trato igual a los iguales sin distinción de género, creencias, preferencias sexuales, etc.

Igualdad

- Tener las mismas oportunidades para acceder a todo tipo de oportunidades humanas.
- Que todos tienen los mismos derechos y obligaciones sin importar si los beneficia o no
- Cualidad que implica el mismo goce de oportunidades y circunstancias para todos
- Es proporcionar de manera equitativa a todos los integrantes de la facultad.
- Tener una misma oportunidad, calidad, valor de compartir las mismas oportunidades
- Es darle a la persona por igual lo que le corresponde mujer y hombre
- Todas las personas tenemos los mismos derechos
- Que se dé el mismo trato a todos en general
- Que todos los integrantes de la comunidad universitaria son iguales en derechos y oportunidades
- Que todos somos iguales ante la ley sin importar raza, etnia, sexo, estatus social

En lo que notoriamente se observa como relacionan ambos conceptos o los muestran de manera similar y no tiene claramente la distinción de uno y otro, esto en la mayoría de los casos de respuesta. Así se confirma lo comentado con anterioridad, que el hecho de no saber distinguir entre dichos conceptos los lleva a la confusión de saber qué acciones o practicas corresponden a la igualdad o a la equidad.

Para concluir con las preguntas se les interrogo si estaban dispuestos a o les gustaría participar en programas para promover la equidad en su dependencia a lo que 69.69% respondió de manera afirmativa y algunas temáticas que les gustaría abordar serian violencia, equidad laboral, igualdad y

relaciones personales, este hecho habla de la disposición para participar, sin embargo vemos que aún 6.06% dicen no interesarse, si retomamos que este principio es además de una obligación, un puente para el desarrollo de la dinámica institucional y de calidad educativa, resulta preocupante la falta de sensibilización hacia el hecho.

CONCLUSIONES

Al tener los resultados y después de analizarlos podemos responder a los objetivos planteados a conocer en esta investigación. Ejemplo de ello fue cuando se dieron a conocer algunas problemáticas entre docentes debido a roces de trabajo o problemáticas de relación y como se manejan ante estas situaciones a lo que se responde el objetivo a) identificar como se da el manejo de la equidad como política institucional en el estamento de profesores de la DES de Humanidades de la Universidad Veracruzana.

También pudimos reconocer la conceptualización que éstos tienen con respecto a la igualdad y equidad y notoriamente comprobamos que tienen ligado el concepto de equidad con la igualdad al grado de mostrarlos como similitud y relacionarlos con los valores y derechos humanos, es natural que si hay una falta de claridad en la conceptualización no sean capaces de identificar si las prácticas o políticas se están dando de una manera eficiente y exitosa.

Otro de los objetivos alcanzados fue el de identificar cómo se desarrollan las relaciones en materia de equidad entre los profesores de la DES de Humanidades, así como el identificar el conocimiento de las políticas institucionales en materia de equidad, igualdad y calidad educativa que tienen los profesores a lo que nos dimos cuenta que en determinados casos las relaciones laborales no se dan del todo bien debido a situaciones de favoritismo con superiores o por el alto ego de algunos docentes. Además, que una tercera parte de la población no conoce las políticas de la UV y tampoco se ha interesado por conocerlas. Pasando por alto la importancia de su conocimiento.

Sin duda podemos afirmar que la Universidad Veracruzana como institución de educación superior tiene entre sus políticas acciones que van encaminadas a atender el principio de equidad, pero que aún tiene acciones pendientes que cumplir, entre las más destacadas son: la socialización precisamente de sus políticas, no solo para sensibilizar a la población hacia donde van dirigidas, sino para fortalecer la dinámica institucional, es claro que una institución sin equidad no puede ser promotora de una educación de calidad, y difundir las prácticas exitosas que tiene hacia la comunidad académica le da la posibilidad de que la propia comunidad vaya haciendo una reflexión hacia sus debilidades y convertirlas en áreas de oportunidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; (1917) Recuperado el día 20 de octubre de 2017 desde: <http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>
2. Ley de Educación del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2014) Recuperado el día 16 de marzo del 2018 desde: <http://juridico.segobver.gob.mx/libros/55.pdf>
3. Ley General de Educación; (1993) Recuperado el día 25 de Octubre de 2017 desde: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
4. Organización de las Naciones Unidas (2015) "Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" Recuperado el 24 de noviembre desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
5. Organización de las Naciones Unidas (ONU); (2015); "La ONU En Acción Para La Igualdad De Género En México". Recuperado el 10 de noviembre de 2017 desde: <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/ligualdad-de-genero.pdf>
6. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015); "Declaración de Incheon y Marco de Acción" Recuperado el 12 de Noviembre de 2017 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

7. Paiva A. (2004). "La Educación Liberadora De Paulo Freire y El Desarrollo Del Pensamiento" Recuperado el 8 de noviembre de 2017 desde: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
8. Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021) Recuperado el 12 de noviembre de 2017 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222s.pdf>

ANÁLISIS INICIAL DE AUTORREGULACIÓN EN CURSOS DE MATEMÁTICAS PARA INGENIERÍA BASADOS EN RECORRIDOS DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN

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

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato del IPN.

laugusto@ipn.mx

RESUMEN

Diversos estudios han demostrado que hay una correlación positiva entre la autorregulación y el desempeño académico de los estudiantes. El aprendizaje autorregulado es el conjunto de procesos que despliegan los aprendices para lograr sus metas personales y que tienen que ver con las estrategias de aprendizaje que usan, con las respuestas que ofrecen cuando se evalúa la efectividad del aprendizaje y con las motivaciones que tienen (cfr. Griese, 2017; Zimmerman, 2000). Con este fin se propone la estrategia de Recorridos de Estudio e Investigación (REIs) para fomentar en los estudiantes de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) mejores procesos de autorregulación. Esta estrategia fue propuesta por Chevallard (2013) dentro del marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico y el Paradigma de Cuestionamiento del Mundo. Estudiantes de los cursos de Métodos Numéricos y Análisis Numérico de los programas académicos de ingeniería en: Aeronáutica, Sistemas Automotrices, Biotecnología y Farmacéutica conformaron el grupo de estudio. Este trabajo de investigación presenta el análisis de los resultados de la fase inicial de la medición de la evolución de los procesos autorregulatorios que los estudiantes emplean en el desarrollo de proyectos de ingeniería que necesitan de la aplicación de métodos numéricos para el análisis de situaciones, la toma de decisiones y el desarrollo de nuevos productos.

INTRODUCCIÓN

Éste es un reporte que presenta resultados sobre un curso de Métodos Numéricos para estudiantes de ingeniería basado en la noción de Recorridos de Estudio e Investigación y en el que se fomenta el paradigma de Cuestionamiento del Mundo como se formula dentro del marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 2015). El estudio puede verse principalmente cualitativo con componentes cuantitativas. Primero se describe la forma en la que se desarrollaba el curso antes de la implementación. Con esto, se puede distinguir la problemática que se pretendía resolver con este proyecto. Enseguida, se plantea la descripción del curso que se propuso. Para complementar la descripción de manera cuantitativa, se usaron dos herramientas. Una fue una traducción al español de la Encuesta de Creencias Epistemológicas para las Matemáticas desarrollado por 2. Se usó también la sección de estrategias de aprendizaje autorregulado del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el aprendizaje desarrollado por 3. Se presentan los resultados más sobresalientes de estas encuestas. Se termina este primer reporte con una descripción de los trabajos para el primer parcial.

PARTE EXPERIMENTAL

Métodos Numéricos antes de la propuesta: los elementos del curso de Métodos Numéricos antes de la implementación de la propuesta didáctica eran:

Temas:

Introducción a Scilab y cálculo de errores

Diferenciación

Solución de ecuaciones lineales y no lineales, independientes y simultáneas

Interpolación con funciones de una variable

Optimización de funciones de una y varias variables

Ajuste lineal y no lineal mediante mínimos cuadrados

Integración

Ecuaciones diferenciales ordinarias

Ecuaciones diferenciales parciales

Los alumnos estudiaban los temas mediante la exposición del profesor o videos proporcionados por el espacio del curso en Moodle (Moodle Pty Ltd, 2018), administrado por la escuela. La evaluación ordinaria se componía de tres parciales. En cada uno, se tenían los siguientes porcentajes:

Tareas, 40 %

Examen, 60 %

Un componente muy importante de la evaluación era el factor de validación, el cual asignaba mayor importancia al examen. Si las calificaciones de las tareas (T) y del examen (E) se tomaban entre 0 y 100, el factor de validación era

$$v = \min\left(1, \frac{E}{50}\right),$$

y el promedio entre 0 y 10 se calculaba como

$$P = \frac{0.60 \times E + 0.40 \times v \times T}{10}.$$

La calificación del parcial C , finalmente, se obtenía mediante

$$C = \begin{cases} P \text{ se redondea hacia abajo,} & \text{si } P < 6; \\ P \text{ se redondea,} & \text{si } P \geq 6. \end{cases}$$

Este factor fue acordado por la Academia de Matemáticas debido a que no había certeza de que los estudiantes fueran honestos en la realización de sus tareas. Así, el examen supervisado *validaba* que los estudiantes hubieran realizado las tareas por ellos mismos. Un escenario muy (quizá el más) común es que los estudiantes tuvieran 100 de calificación en tareas y 50 en el examen. El promedio, en ese caso, sería de $P = 7.0$, con una calificación del parcial de $C = 7$, la cual es mayor que 6, la mínima aprobatoria.

Las tareas se realizaban en la plataforma WeBWork (The Mathematical Association of America, 2018). Generalmente constaban de problemas en los que se pedía que el estudiante usara algún método de los temas indicados más arriba. Lo ideal sería que los mismos estudiantes programaran sus códigos para que fueran desplegando las habilidades que se esperaba que se desarrollaran en el curso. Sin embargo, lo usual era que consiguieran los códigos hechos en semestres anteriores por otros estudiantes y los usaran para introducir las respuestas generadas por éstos.

Los problemas del examen tenían que ser similares a los de la tarea. Se presentó un problema, ¿permitir o no que los estudiantes introdujeran sus códigos al examen? Cuando los estudiantes no podían introducir sus códigos, se verificaba que efectivamente las tareas no habían sido realizadas de la manera que fuera útil para aprobar el examen. En el caso en que sí podían introducir códigos, el examen se transformaba en una búsqueda de códigos útiles para algunos problemas del examen. Así, sólo tenían que *encontrar* la mitad de los códigos del examen para aprobar. Se tenían, así, requisitos muy bajos para aprobar el curso y, con ello, dificultades para un aprendizaje perdurable para su aplicación en futuros cursos, ya no se diga en el ámbito de la aplicación de la ingeniería.

Las carreras en las que se imparte este curso son: Ingeniería en Aeronáutica, Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería Farmacéutica e Ingeniería en Sistemas Automotrices.

Enunciado de la problemática

La evaluación determina las acciones del estudiante y por ello las características de su propio aprendizaje (Biggs & Tang, 2011). En la descripción del curso dada anteriormente, se puede ver que las habilidades que los estudiantes tenían que emplear para aprobar el curso eran, principalmente, dos: Tratar de anticipar qué tipo de problemas se podrían presentar en el examen y llevar consigo los códigos necesarios. Usar la memorización para algunos problemas que no requerían algún código en particular. Esto tenía los siguientes efectos: Se presenta una alta reprobación. Este problema se presenta en mayor medida en Sistemas Automotrices. En Biotecnología y Farmacéutica es menor, pero aún es mucho. En Aeronáutica el problema es menor, pero aún alto.

Los conocimientos que se adquieren en el curso resultan no significativos. Los estudiantes recuerdan nombres de algunos métodos o técnicas. Sin embargo, estando en el contexto de aplicación suelen pensar en métodos no pertinentes. Los conocimientos no son aplicados. Solamente se presentan aplicaciones en ejercicios simplistas. Temas aislados. A pesar de que ha habido esfuerzos de integrar la "Unidad de Aprendizaje", pocos estudiantes logran ver las relaciones entre diferentes temas.

Recorridos de Estudio e Investigación (REIs)

Se propusieron los REIs en el marco del paradigma de Cuestionamiento del Mundo (Chevallard, 2015) para diseñar un curso para abordar la problemática. El punto inicial de un REI es una cuestión generatriz C_0 que los estudiantes tratan de responder con la ayuda de los profesores para obtener una respuesta aceptable R^∇ . De esta manera, se tiene una estructura general que se puede representar como sigue

$$C_0 \xrightarrow{\text{Recorrido}} R^\nabla.$$

Se ha mostrado que, en el contexto escolar, el recorrido puede ser con menor o mayor intervención del profesor (Winslow, Matheron & Mercier, 2013). Así, se puede ver el estudio de un tema particular en una clase tradicional como un tipo específico de recorrido. En el otro lado del espectro, por poner otro ejemplo, se encuentra la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABPs) y, en general, toda una familia de estrategias didácticas de Aprendizaje Basado en la Indagación (Barquero 2018, Godino, 2016). En las áreas de investigación de Resolución de Problemas (Schoenfeld, 1992), Educación en Matemáticas Realistas (Freudenthal, 2002.) y la Teoría de Situaciones Didácticas (G. Brousseau, 2002). Tienen relación también con estrategias didácticas de tipo indagatorio (Jessen & Doorman, 2017).

El esquema general del diseño del curso consiste en proponer a los estudiantes una cuestión generatriz C_0 , los estudiantes tratarían de resolver C_0 en equipos, el profesor trataría de que los estudiantes fueran lo más independientes que se pudiera en el recorrido, interviniendo solamente cuando fuese muy necesario, los estudiantes presentarían una respuesta elegida R^∇ en un reporte formal.

Consideraciones iniciales del curso

Para el curso, se propone usar equipos de 3 a 5 estudiantes. Como cuestión generatriz, se puede considerar la siguiente:

C_0 : ¿Cómo se puede analizar el rendimiento de un corredor si se cuenta con sus registros de GPS?

Un ejemplo de estos datos es:

tiempo	latitud(°)	longitud(°)	altitud(m)
23/11/2017 15:28:48.00	21.1054234	-101.635706	1807.2
23/11/2017 15:28:48.86	21.1054961	-101.635774	1807.0
23/11/2017 15:28:55.78	21.1055125	-101.636098	1807.4
23/11/2017 15:28:59.23	21.1055136	-101.636199	1807.6
23/11/2017 15:29:06.14	21.1053879	-101.636345	1807.6

Como primera actividad se propone encontrar una respuesta para la siguiente cuestión relacionada, la cual se puede intentar responder mediante una investigación en Internet aprovechando que algunas clases del curso están asignadas en un aula de cómputo.

C_{00} : ¿Cuál es la distancia entre dos puntos cuyas coordenadas terrestres están dadas?

Hay varias formas de resolver esta cuestión. Una de ellas es encontrar los puntos en Google Maps y usar la opción del menú contextual de medir distancias. Hay otras formas de responder esa pregunta, pero para dirigir el curso hacia el análisis matemático se puede solicitar una respuesta a la siguiente cuestión.

C_{01} : ¿Cómo se calcula matemáticamente la distancia entre dos puntos cuyas coordenadas terrestres están dadas?

Relación con los temas tradicionales del curso

Esto podría considerarse como un análisis *a priori* en el ámbito de la ingeniería didáctica (Artigue, 1995). La siguiente cuestión natural es:

C_{02} : ¿Cuál es la distancia recorrida dados muchos puntos cuyas coordenadas terrestres están dadas (una tabla más grande que la anterior)?

Esto ya sugiere la estructura *for* de programación, que forma parte del primer tema del curso tradicional. Hasta aquí, el profesor proporcionaba las cuestiones. Enseguida se puede usar una estrategia como ABPs en la que se les pide a los estudiantes generar sus propias cuestiones, objetivos de estudio y roles de los integrantes de cada grupo. Se espera también que desde aquí

haya diferencias más marcadas en el trabajo de los equipos. Algunas cuestiones que se pueden presentar son:

C_i : ¿Cómo calcular la velocidad del corredor?

Los temas que se pueden presentar aquí son diferencias finitas, interpolación y diferenciación numérica. También se puede encontrar una pregunta relacionada con la aceleración y entonces puede surgir la siguiente cuestión:

C_j : ¿En qué momento se obtiene la máxima velocidad o aceleración?

Este tipo de cuestiones involucran el tema de optimización y, posiblemente, de raíces de ecuaciones. Si se tienen los datos de varias carreras de un solo corredor se podría usar regresión (ajuste vía mínimos cuadrados) para predecir el tiempo en una carrera cuya distancia no está dentro de los datos.

La tarea del profesor es tratar de mantener el interés de los estudiantes introduciendo o dejando que fluyan cuestiones de manera que no sean demasiado difíciles, lo que causaría la frustración de los estudiantes, y que no sean demasiado fáciles, por lo que no se sentirían motivados. Conducirían a nuevos conocimientos. Al final del REI, los estudiantes tienen que llegar a una respuesta aceptable según los requerimientos matemáticos que ellos mismos impongan (*milieu*). Primero se pensó que este recorrido se concluiría aproximadamente una semana antes del segundo departamental y tres antes de la carrera IPN OnceK 2018, por lo que se pueden verificar algunas predicciones. Sin embargo, después del primer departamental los profesores participantes y en trabajo colegiado concluyeron que el avance de los estudiantes había sido poco y que debía tomarse el segundo departamental completo para seguir trabajando en los REIs.

Porcentajes

En cada parcial, se considerarán los siguientes porcentajes: Bitácora, 20% (incluye autoevaluación y co-evaluación), Bitácora del profesor, 20%, Avance del reporte, 10%, Reporte, 30% y Presentación, 20%. Los exámenes extraordinarios y ETS se aplicarán en computadora. Su contenido será el del Temario indicado arriba.

Bitácora del alumno

Individualmente, se usará un cuaderno tamaño profesional cosido. Se incluirán las observaciones sobre las actividades que los estudiantes vayan realizando en todos los días de clase o fuera de ella. Los profesores podrían indicar contenidos especiales para esta bitácora.

Bitácora del profesor

Cada sesión, el profesor evaluará a algunos equipos. Se promediará sobre los días que sí se obtuvo calificación. Se usa una rúbrica para evaluar una sesión del curso, la cual evaluará los siguientes aspectos: actitud, disponibilidad para aprender activamente, trabajo en equipo y progreso relativo.

Avance y Reporte

A mediados del parcial, se entrega un avance que servirá para obtener retroalimentación para realizar el reporte. El reporte se enviará al inicio de la semana anterior a la de exámenes. Se les proporcionó a los estudiantes una plantilla en formato *.docx* con las secciones que se indican en la siguiente rúbrica, la cual se usó para calificar este primer trabajo: Introducción, aspectos teóricos, método, preguntas y respuestas, conclusiones y referencias.

Presentación

Se realizarán presentaciones el último día de la semana anterior a la de exámenes y el día de examen. Los docentes harán preguntas a estudiantes específicos sobre el contenido de sus reportes. Se asignará la misma calificación a todos los estudiantes del equipo.

Asistencia

Si un estudiante falta, tendrá cero en la bitácora del profesor correspondiente a ese día, aunque su equipo no haya sido evaluado en ese rubro. Hay quince minutos de tolerancia para ingresar al aula.

Grupos y profesores participantes

Grupo	Carrera	Profesor	Adjunto
S1	Sistemas Automotrices	1	2
S2	Sistemas Automotrices	1	2
S3	Sistemas Automotrices	1	3
A1	Aeronáutica	2	4
A2	Aeronáutica	5	6
B1	Biología	2	
B2	Biología	7	
F1	Farmacéutica	2	8

Objetivo de la investigación

El diseño de curso presentado en la sección anterior es, como su nombre lo indica, inicial. En este sentido, se completó la primera fase de la metodología de investigación de diseño (Gravemeijer & Cobb, 2013). Para la fase de experimentación, los docentes tendrán que ir haciendo ajustes de manera colegiada según las observaciones que ellos mismos vayan realizando para que los estudiantes tengan buen rendimiento de aprendizaje. En este documento se está realizando un análisis retrospectivo al primer parcial. Tendrá que haber otros análisis, pero quizá sólo al final del semestre. Así, el principal objetivo de investigación es:

Describir cómo se desarrolla un curso en el que los docentes promueven el mayor grado de independencia de los estudiantes al realizar sus actividades de aprendizaje.

Para lograr este objetivo, se descompone en elementos de descripción que se especifican enseguida.

Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas no se aplican solamente al primer parcial, sino a todo el semestre del curso.

1. ¿Cuáles son las creencias epistemológicas con respecto a las matemáticas de los estudiantes y cómo cambian, si es que lo hacen, durante el curso?
2. ¿Son capaces los estudiantes de ir generando cuestiones relacionadas a la cuestión generatriz de manera independiente?
3. ¿Qué características tienen las preguntas generadas por los estudiantes a diferencia de las que el profesor les propone?

JUSTIFICACIÓN

Como se mencionó anteriormente en la problemática, los estudiantes no están logrando un aprendizaje que les sea útil en el futuro. Los estudiantes suelen ser arrollados por el número de temas. Aunque para algunos no sean muchos, algunas deficiencias conceptuales de matemáticas o programación pueden causarles bajo rendimiento. También, en dado caso de que con este proyecto no se obtengan los resultados deseados, se generará evidencia que puede revisarse en futuras innovaciones para evitar tener los mismos errores. En educación, es usual que algunos profesores logren obtener buenos resultados con ideas nuevas que llevan a cabo, pero que se pierden debido a que no lo documentan. Con los reportes generados en este proyecto se tratará de que el esfuerzo por los investigadores y docentes involucrados tengan beneficio más allá del actual semestre.

Pero además de los beneficios a la institución que alberga el proyecto, existe un interés de generación de conocimiento. Hasta donde el autor conoce, no ha existido experimentos en los que todo un curso se base en actividades indagatorias dentro de la tradición de investigación dentro del marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Este proyecto se dirige hacia ese vacío tomando en cuenta experimentos que ya se han realizado (Siero 2017, Vázquez, , 2017).

VIABILIDAD

El diseño del curso contó con la aprobación de la academia. Los profesores también estuvieron de acuerdo y muestran entusiasmo. El que haya otros profesores participantes podría ayudar a descartar posibles efectos que podría tener el hecho de que el profesor es investigador en este proyecto.

RESULTADOS*Autorregulación*

En esta sección los niveles están dados de la siguiente forma:

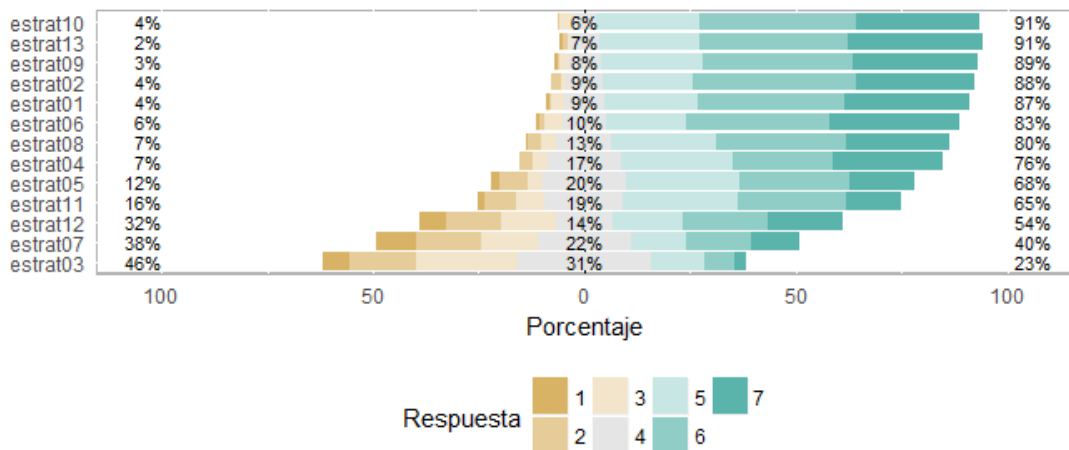
Numero	Nivel
1	Nunca verdadero para mí
2	Casi nunca verdadero para mí
3	Pocas veces verdadero para mí
4	Algunas veces verdadero para mí
5	Usualmente verdadero para mí
6	Casi siempre verdadero para mí
7	Totalmente verdadero para mí

El alfa de Cronbach de esta parte es 0.7727795.

Uso de Estrategias Cognitivas

Alfa de Cronbach: 0.7354254.

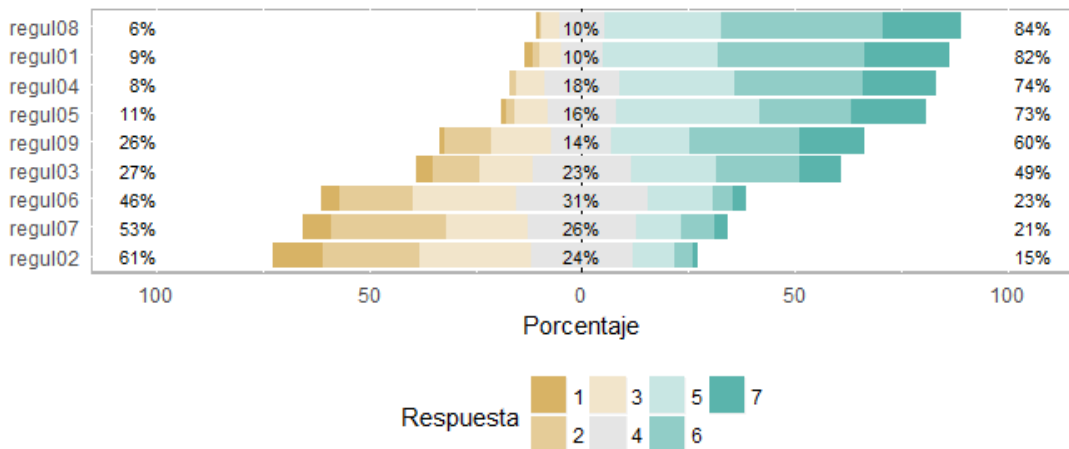
Item	Pregunta
estrat01	Cuando estudio para un examen de matemáticas, trato de integrar la información de clases y la del libro.
estrat02	Cuando hago las tareas de matemáticas, trato de recordar lo que dijo el maestro para contestarla correctamente.
estrat03	Es difícil para mí decidir cuáles son las ideas principales cuando leo algo de matemáticas.
estrat04	Cuando estudio matemáticas, pongo las ideas principales en mis propias palabras.
estrat05	Siempre trato de entender lo que el profesor dice en la clase de matemáticas, aunque no tenga sentido.
estrat06	Cuando estudio para un examen de matemáticas, trato de recordar tanto contenido como me sea posible.
estrat07	Cuando estudio matemáticas, copio nuevamente mis apuntes para que me ayude a recordar el material.
estrat08	Cuando estudio para un examen de matemáticas, me repito una y otra vez los contenidos importantes.
estrat09	Uso lo que aprendí en tareas pasadas y del libro para resolver mis nuevas tareas de matemáticas.
estrat10	Cuando estoy estudiando un tema de matemáticas, trato de hacer que todo junto tenga sentido.
estrat11	Cuando leo material de matemáticas, me repito los conceptos una y otra vez para ayudarme a recordar.
estrat12	Marco los capítulos del libro de matemáticas para ayudarme a estudiar.
estrat13	Cuando leo matemáticas, trato de conectar las cosas que estoy leyendo con las que ya conozco.



Autorregulación

Alfa de Cronbach: 0.4413976.

Item	Pregunta
regul01	Me hago preguntas a mí mismo para estar seguro de que se el material que estoy aprendiendo de matemáticas.
regul02	Cuando el trabajo de matemáticas es muy duro, o dejo de estudiar o estudio solo las partes fáciles.
regul03	Trabajo en ejercicios de práctica y resuelvo los del final del capítulo del libro de matemáticas, aunque no tenga que hacerlo.
regul04	Aun cuando estoy estudiando temas áridos y poco interesantes, sigo trabajando hasta terminar el trabajo de matemáticas.
regul05	Antes de comenzar a estudiar matemáticas, pienso en lo que necesito hacer para aprender.
regul06	A menudo me doy cuenta de que he estado leyendo para la clase de matemáticas, pero no sé de qué se trata.
regul07	Me doy cuenta de que cuando el maestro de matemáticas está hablando, estoy pensando en otras cosas y no estoy escuchando realmente.
regul08	Cuando estoy leyendo algo de matemáticas, me detengo de vez en cuando para revisar lo que he leído.
regul09	Trabajo duro para obtener una buena calificación, aunque no me guste la clase de matemáticas.



CONCLUSIONES

El alfa de Cronbach de la encuesta no es muy alta, pero eso no necesariamente indica que es un punto negativo. Al ser pocas preguntas, esto indica que no hay redundancia en las mismas. No se realizó un análisis de eliminación de ítems para aumentar el alfa de la confiabilidad, pues no se consideró necesario debido a la obtención de gráficos descriptivos como los que se mostraron. En las gráficas, se observa que los estudiantes reportan que sí desarrollan estrategias de autorregulación específicas para matemáticas. Sin embargo, es necesario revisar la validez del cuestionario en el contexto específico en el que se pusieron en marcha los Recorridos de Estudio e Investigación que se reportan en este trabajo. Una variable relacionada con esto es la de conocimientos previos de los estudiantes. El estudio de relaciones como ésta es parte del trabajo que se desarrolla en la investigación para brindar propuestas didácticas que beneficien la educación matemática en ingeniería.

REFERENCIAS

1. Barquero, N. Monreal, N. Ruiz-Munzon, y L. Serrano, "Linking Transmission with Inquiry at University Level through Study and Research Paths: the Case of Forecasting Facebook User Growth", *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 8–22, 2018.
2. Brousseau, *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, vol. 19. Nueva York: Kluwer Academic Publishers, 2002.
3. Freudenthal, *Revisiting mathematics education: China lectures*, vol. 9. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
4. J. Biggs y C. Tang, *Teaching for quality learning at university: what the student does*, Cuarta edición. Maidenhead, Berkshire, Inglaterra: McGraw-Hill / Society for Research into Higher Education / Open University Press, 2011.
5. J. Godino, C. Batanero, G. Cañadas, y J. Contreras, "Linking inquiry and transmission in teaching and learning mathematics and experimental sciences", *Acta Scientiae*, vol. 18, núm. 4, pp. 29–47, 2016.
6. Jessen, M. Doorman, y R. Bos, "MERIA Practical Guide to Inquiry based Mathematics Teaching", Project MERIA, 2017.
7. K. Gravemeijer y P. Cobb, "Design Research from the Learning Design Perspective", en *Educational design research - Part A: An introduction*, T. Plomp y N. Nieveen, Eds. Enschede, Países Bajos: SLO, 2013.
8. L. Siero, "Diseño de una secuencia didáctica de modelación matemática para la enseñanza del álgebra lineal en la formación de ingenieros", Tesis de Doctorado, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2017.
9. M. Artigue, "Ingeniería Didáctica", en *Ingeniería Didáctica en Educación Matemática*, M. Artigue, R. Duoady, L. Moreno, y P. Gómez, Eds. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica, 1995, pp. 33–59.
10. Moodle Pty Ltd, "Moodle - Open-source learning platform". 2018.
11. P. Pintrich y E. DeGroot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 1, pp. 33–40, 1990.
12. R. Vázquez, "Diseño de actividades didácticas basadas en modelización para la formación matemática de futuros ingenieros", Tesis de Doctorado, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2017.
13. Schoenfeld, "Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics", en *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*, D. Grouws, Ed. Nueva York: MacMillan, 1992, pp. 334–370.
14. The Mathematical Association of America, "WeBWork". 2018.
15. Walker, "The development and construct validation of the epistemological beliefs survey for Mathematics", Tesis de Doctorado, Oklahoma State University, 2007.

16. Winsløw, Y. Matheron, y A. Mercier, "Study and research courses as an epistemological model for didactics", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 83, núm. 2, pp. 267–284, jun. 2013.
17. Y. Chevallard, "Teaching Mathematics in Tomorrow's Society: A Case for an Oncoming Counter Paradigm The Anthropological Theory of the Didactic", en *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education*, 2015, pp. 173–187.

ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS PARA MEJORAR EL CLIMA EN CLASE CON ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

Lucio Domínguez, R.¹; Sesento García L.². Cortes Arcos, N.G.

¹ Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ² Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

RESUMEN

La competencia social ha sido determinada como parte significativa de la salud mental y del bienestar psicológico en jóvenes y adultos. Esto ha propiciado el establecimiento de programas encaminados a originarla de manera conjunta con las relaciones interpersonales positivas. La competencia social guarda una correspondencia con la nueva concepción de la educación escolar como práctica social y socializadora, ya que tiene como objetivo originar el desarrollo social y la personalidad del estudiante (Coll, 1990). El objetivo del presente trabajo es proponer estrategias psicológicas para mejorar el clima en clase con estudiantes de nivel superior. En la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), se llevan a cabo diferentes estrategias desarrolladas por los tutores enfocadas a fortalecer el aprendizaje. Durante nuestra práctica como docentes, nos hemos percatado de la necesidad de diseñar nuevas estrategias para perfeccionar el ambiente en el aula; de ello depende la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. Este estudio se encuentra constituido por tres apartados: el inicial define el clima o ambiente de la clase; el siguiente, destaca la trascendencia de la comunicación docente-alumno y alumno-alumno; y, finalmente, en el tercero se muestra una tabla con la propuesta de estrategias psicológicas que se pueden llevar a cabo y, en un futuro próximo, calcular sus efectos para así continuar o cambiar si es preciso. Las estrategias que aquí se presentan revelan una propuesta para mejorar las relaciones sociales. De la misma forma, se asevera que todo estudiante adquiere habilidades sociales, mismas que son útiles adentro y afuera de la escuela. Así es como revisaremos las estrategias psicológicas para mejorar el clima en clase con estudiantes de nivel superior en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Palabras Clave: jóvenes, clima, clase, habilidades sociales.

INTRODUCCIÓN

El clima institucional es el componente que logra determinar el logro de numerosos productos educativos, tanto académicos como personales y sociales, desde la perspectiva de Anderson (1985). En los perfiles de las universidades exitosas el estudio del clima asume un punto de conexión. Como resultado, en la línea de investigación sobre "Eficacia Institucional", la variable *clima* ha sido estudiada considerablemente en el contexto americano y europeo. Hoy en día varios países se han agrupado progresivamente a esta tendencia.

Para ello es importante lograr un ambiente favorable para la convivencia, apoyado en un conjunto de trabajos a evidenciar tanto en la universidad como en el aula; mediante métodos y normas de disciplina, disposición y control, que corresponden respaldarse en una organización educativa racional, que motive un clima escolar democrático y de aula proactiva.

La inquietud por este tema comenzó a partir de la perspectiva empresarial, análoga al estudio de los compendios organizativos, fabricación y eficacia. En el área educativa, este es referente con el pensamiento encaminado a la investigación de los efectos que estimula la enseñanza formal.

MARCO TEÓRICO

En diversas investigaciones que se han elaborado para estudiar diferentes tipos de variables que inciden en el clima es importante destacar que, por el momento, no es fácil diferenciar cada una de las variables que conciernen con aquellas que lo producen. En investigaciones efectuadas en relación con la eficacia universitaria va creciendo la variable clima institucional en diferentes efectos de la educación superior. Actualmente, las investigaciones efectuadas en esta línea de investigación se ubican en el modelo *entradas-medio-productos* (Astin, 1991).

Para conseguir una mejora en relación con la convivencia de la universidad, convenimos examinar que toda comunidad educativa cuenta con problemas, mismos que corresponden ser inscritos y abordados y, así, señalar posteriores ambientes problemáticos que consigan liberar ejercicios de agresión y violencia. Fernández (2005) señala que, para favorecer un adecuado clima escolar, concertaríamos conservar una filosofía de la armonía instituida en la dinámica del conflicto, en la cual las representaciones interpersonales y la organización escolar tendrían un papel fundamental. Lo más característico es descubrir el equilibrio entre el trabajo educativo y el desarrollo personal de sus miembros.

La universidad es un dispositivo de conformidad en las que interaccionan otros grupos humanos: educadores, estudiantes, familia y sociedad (Ortega, 1997). Asimismo, hay que tener en consideración no sólo su variedad, sus papeles y ocupaciones, sino también las discrepancias generacionales para percibir la dinámica de las relaciones efectivas entre los grupos y entre sus integrantes.

Por otra parte, debemos agregar que consideramos a las escuelas como sociedades pequeñas que poseen una organización específica, con preceptos y reglas de convivencia, que normalizan e intervienen en la acción y en la mediación de sus miembros (estudiantes, docentes, autoridades, funcionarios, auxiliares, padres de familia).

La convivencia en la universidad está manifestada por un conjunto de particularidades provenientes de nuestras instituciones y del sistema educativo. Sin embargo, éstas problematizan un trato auténticamente democrático, el cual es preciso considerar y reformular si lo que se pretende es trabajar en formar climas positivos de convivencia en los salones.

Alcanzar un ambiente propicio para la convivencia está profundamente afianzada por un conjunto de trabajos a ejecutar, tanto en la universidad como en el salón de clases. En ellas se encuentran las técnicas y reglas de disciplina, el orden y la intervención, las cuales corresponde sostener en una organización educativa establecida en su contexto, que origine un clima escolar democrático y de aula proactiva.

Para el beneficio de una mejora de la avenencia en la universidad, convenimos admitir que todo centro escolar posee problemas que conviene ser examinados y abordados, para así advertir posteriores escenarios confusos que puedan liberar ejercicios de agresión y violencia. Fernández (2005), menciona que para el logro de un apropiado clima escolar deberíamos asumir una "filosofía de la convivencia". Esta se encuentra fundada en la dinámica del conflicto, en la cual las relaciones interpersonales y la organización escolar atraviesan un papel esencial, donde lo más importante es conseguir encontrar la moderación entre el trabajo educativo y el progreso particular de sus miembros.

La escuela es un componente de convivencia en las que interaccionan diferentes grupos: educadores, estudiantes, familia y sociedad (Ortega, et.al., 1997); por lo cual hay que tener en consideración, no sólo su multiplicidad, sus roles y ocupaciones, sino también las discrepancias generacionales para percibir la dinámica de las relaciones efectivas entre los grupos y sus partes.

Factores que favorecen la convivencia escolar

Un clima escolar positivo, percibido por los miembros de la comunidad educativa está determinado por un estilo de convivencia caracterizado por relaciones interpersonales de colaboración, y cooperación, de normas claras y pertinentes, de

Figura 1. Factores que facilitan la convivencia escolar

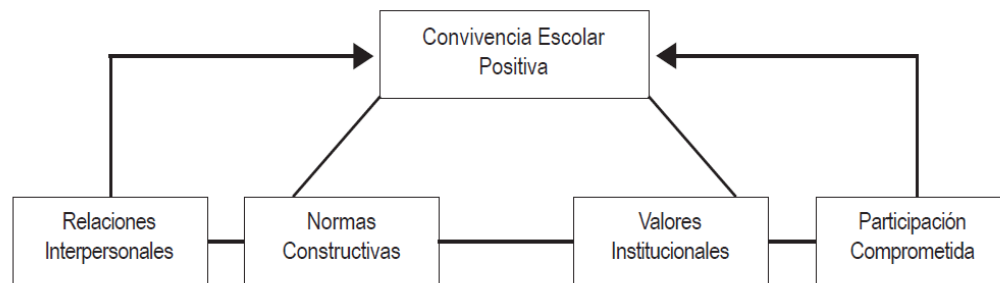
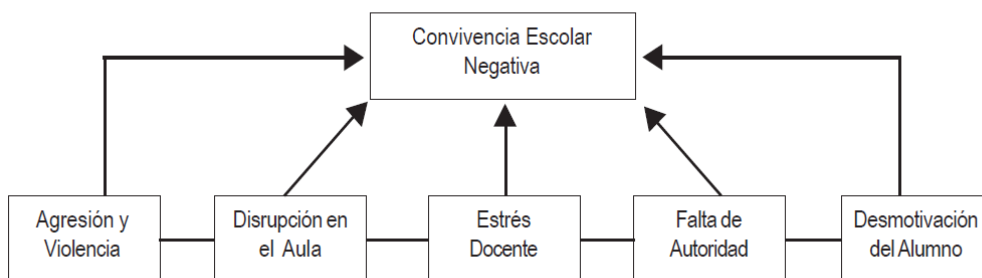


Figura 2. Factores que alteran la Convivencia Escolar



- **Comunicación Profesor-alumno y alumno-alumno.**

Una buena comunicación educativa beneficia el aprendizaje, mejora la comprensión y la recreación de los significados. Al mismo tiempo favorece el perfeccionamiento de la personalidad tanto del docente como del estudiante.

Si la comunicación educativa desempeña apropiadamente sus tres funciones, informativa, regulativa y afectiva, se reconcilia en uno de los más importantes medios de autoridad pedagógica.

En el ámbito de la convivencia, el educador debe convertirse en una imagen referente e idónea, debe mostrarse como mediador en los problemas que se presenten. Ha de ser asertivo y debe de manifestar contundentemente sus opiniones, para que en ello se descubra y se admita, es decir, un individuo en quien confiar, no del cual huir.

Desde la perspectiva de Vera y Zebadúa (2002), es preciso modificar una nueva manera de diálogo más democrático e interactivo en el salón de clases, en el cual los estudiantes se aprecian como sujetos del proceso de aprendizaje, y caminen desarrollando su independencia en la conquista del conocimiento.

Es por ello que a través del diálogo, docentes y estudiantes, puedan ser capaces de alcanzar alianzas, para adjudicarse de forma independiente las normas de proceder, dentro del salón de clase y en general. Dichas normas del curso se comprometen instituir de forma colectiva, para educarse y enseñar a tener la capacidad de tomar providencias oportunas (García, 2014).

Definitivamente, se consigue exponer que los dos sujetos que constituyen la pareja educativa son los responsables de su buena o mala relación. No obstante, el docente, como el organizador del

grupo y de los trabajos que en él se efectúa, debe propiciar un ambiente atractivo que alcance a crear una buena correspondencia entre él y sus estudiantes.

- *Instrumento para evaluar el clima de clase.*

La Escala de Clima de Clase compuesta de 55 ítems, fue trazada por Pérez y Cols. Es una escala tipo Likert compuesta porque muestra cuatro posibilidades de respuesta: *nunca*, *a veces*, *bastantes veces* y *siempre*. (Se muestra la escala completa en anexo 1) (Pérez, 2009)

PROPUESTA

La primera parte de la propuesta comprende la aplicación del instrumento anexo en la totalidad de estudiantes que conforman la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Para considerar los datos, es preciso tomar las siguientes estrategias, además, emplear aquellas encaminadas en el progreso de las necesidades de los jóvenes, ya que en este caso, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, corresponde fungir sobre las necesidades e intereses de los estudiantes.

Actividad (Estrategia)	Objetivo
Efectuar actividades y trabajos en equipo	Generar el saber participado a través del aprendizaje cooperativo.
Crear un rol del docente dinámico, modelador y proactivo.	Que el estudiante se dé cuenta que es fragmento importante de su aprendizaje.
Originar la independencia, el compromiso y responsabilidad del estudiante	Formar en el estudiante la capacidad de responsabilidad.
Que se examine y atienda la variedad de raza, cultura e insuficiencias del estudiante.	Delinear evaluaciones acordes a las particularidades de los estudiantes
Elogiar e incitar, no sólo los efectos, sino también los esfuerzos y la perseverancia de los estudiantes.	Conseguir que el estudiante se trabaje y vea positivamente sus trabajos y aportaciones.
Reconocer las condiciones y potencialidades de cada uno.	Que el educador sea consiente que no todos alcanzan adjudicar el mismo beneficio solicitado.
Establecer clima de discusión y ayuda	Originar la intervención y el diálogo
Ejecutar comentarios produciendo las contribuciones de los jóvenes.	Que el estudiante sienta que su opinión es tomada en cuenta.
Conseguir empatía en uno y otro.	Consiente una excelente interacción y consigue clima cordial.

CONCLUSIONES

El docente requiere de una formación permanente que le permita una mayor eficacia en el aula. Se hace presente, de forma notoria, la gran necesidad de una formación concreta que consienta al profesorado alcanzar destrezas que, efectivamente, le admitan plantarse ante nuevos escenarios y así desarrollar un adecuado clima en la institución y en el aula.

Del profesor, depende el tomar la decisión para buscar y propagar las relaciones interpersonales con los estudiantes, originar y formar ambientes óptimos para que se desenvuelva el proceso, en donde el alumno se aprecie con la confianza y seguridad suficiente de participar, investigar, concebir comentarios, socializar sus opiniones dentro y fuera de clase sin desconfianza a equivocarse o sentirse criticado. De esta forma abandonaremos al docente del paradigma tradicional donde se visualiza al estudiante como un objeto de aprendizaje, para pasar a un modelo caracterizado por concebir al alumno como sujeto de aprendizaje. Sólo entonces, estaremos constituyendo de forma integral a los estudiantes.

El auténtico docente es aquel que forma, aquel que tiene la capacidad de ver, de manifestar y apreciar el potencial de sus estudiantes.

REFERENCIAS

1. Anderson, C.S (1982) *The search for school climate: A review of research*” *Review of Educational Research* 52(3), pp.368-420
2. Astin, A.W (1991) *Assesment for excellence; The philosophy and practice of assessment an evaluation in higher education*. American Cauncil Education. McMillan Series on Higher Education, Washington D.C.(ERIC.Document No. Ed. 327106).
3. Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios y A.
4. Marchesi (Comps). *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación, Madrid: Alianza Editorial.
5. Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia: Resolución de conflictos*. Lima: Alfa Omega
6. García Rangel, Ana Karenina; García-Rangel, Edna Guadalupe; Reyes Angulo, José Antonio; (2014). *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje*. Ra Ximhai, Julio-Diciembre, 279-290.
7. Ortega, R. (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
8. Pérez, A., Ramos, G., López, E. (2009). *Diseño y análisis de una escala para evaluación de la variable clima social en el aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria*. *Revista Educación*. Pp. 221-252.
9. Vera, V. M. V. y Zebadúa, I. (2002). *Ensayo: Contrato Pedagógico y Autoestima*. Disponible en: www.observatorio.org/colaboraciones/2002.pdf

CLIMA ORGANIZACIONAL COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Lilia Quintero Díaz¹; Dr. Armando Sánchez Macías²

¹Doctorante en Administración, Universidad Tangamanga, liliaqd@gmail, ²Profesor Investigador, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, armando.sanchez@uaslp.mx

RESUMEN

Los estudios del clima organizacional en las instituciones de nivel superior constituyen una herramienta para conocer el ambiente en el que se desempeñan los docentes y las percepciones que ellos tienen de la institución donde trabajan. Por ello, en el presente trabajo se reporta una Prueba Piloto en el Departamento de Ingeniería industrial en un Instituto Tecnológico. Se aplicó una encuesta a 18 docentes, algunos de tiempo completo, medio tiempo y por horas. Es un estudio transversal a partir de una encuesta de 39 reactivos y 3 preguntas abiertas que los participantes respondieron de forma confidencial.

Palabras clave: Clima organizacional, herramienta, gestión, instituciones.

Abstract

The organizational climate studies in higher education institutions are a tool to know the environment in which teachers work and the perceptions they have of the institution where they work. Therefore, in the present work a Pilot Test is reported in the Department of Industrial Engineering in a Technological Institute. A survey was applied to 18 teachers, some full-time, part-time and part-time. It is a cross-sectional study based on a survey of 39 items and 3 open questions that the participants answered confidentially.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en México, con la entrada de la reforma educativa en la educación básica y media superior, la calidad de la educación está en la mira y también sus principales actores, los docentes (Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Al observar la calidad, la profesionalización es un proyecto en centro y Sudamérica en el cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en alianza con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Internacional de la Educación (IE), están trabajando con el objetivo de una mejor calidad educativa para el sistema básico y medio superior (UNESCO, 2005) tomando en cuenta la entrada en vigor de la reforma educativa para las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que traerá aún más cambios educativos.

Por lo tanto, en una organización es menester identificar su estructura y funcionamiento para que sea posible adaptarse a los cambios y desarrollar ventajas competitivas para permanecer en el mercado y brindar mejores servicios (Edel y García, 2007). Todas las organizaciones deben ser competitivas y contar con una estructura formal, bien definida, con un personal con perfiles adecuados, con un sistema de trabajo bien definido, con políticas, procedimientos y procesos claros. En las Instituciones de Educación Superior (IES) no suele darse tanta importancia al clima laboral (Edel y García, 2007) cuando es fundamental en el desarrollo estratégico de cualquier organización por identificar sus debilidades y transformarlas en fortalezas y/o ventajas competitivas.

La UNESCO (2005) reconoce la importancia del docente en una institución educativa dada su responsabilidad social, indica que sin buenos docentes convencidos y satisfechos con su trabajo no será posible cumplir con las metas educativas, por ello es vital reconocer (desarrollando y promocionando) al docente en el logro de sus objetivos. Para conocer las inquietudes del docente se debe generar un diagnóstico, identificar sus percepciones y estudiar el clima institucional.

Para Dessler (1979), el clima organizacional implica múltiples definiciones. Mientras Ansión y Villacorta (2004) mencionan que el clima escolar es un reflejo de cómo es la cultura (creencias, valores, mitos) de la institución, de cómo la gente se relaciona (interacción grupal) y refleja la manera de funcionar del sistema. Aunque para Llana (2009) el clima laboral es la actitud de los colaboradores y se origina en la interacción de sus miembros, que es responsabilidad de los líderes para lograr la misión, visión y metas institucionales. Y Schneider y Barbera (2014) consideran este clima laboral como una percepción individual y no cooperativa de lo que se gesta en el ambiente.

En casos de estudio concretos sobre el clima organizacional, Castillo (2011) presenta los resultados de manera numérica con enfoque cuantitativo y un instrumento con reactivos tipo likert consistente y aplicado en escuelas de nivel superior a estudiantes, docentes y administrativos. Mientras Vázquez y Guadarrama (2001) aplicaron un cuestionario que mide 10 variables para observar el estilo de liderazgo en el Tecnológico de Toluca y proponer el sistema 3 consultivo de Likert para toda la institución con el fin de generar procesos institucionales más eficientes y mayor satisfacción laboral. De lo anterior se deduce que hay varios factores que afectan el clima organizacional y que pueden ser investigados de acuerdo con lo que se desee conocer en la institución. Por lo que en la presente investigación se explora el clima del Instituto Tecnológico X (ITX), así llamado por cuestiones de confidencialidad y dadas las políticas institucionales.

Esta institución antes de reconocerse como un Instituto Tecnológico fue una secundaria durante la década de 1950 en un municipio que no contaba con escuelas. Dada la escasa ayuda de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la sociedad cooperativa de obreros del ingenio Emiliano Zapata apoyó su construcción al donar el terreno, por lo que en 1961 se inauguró el instituto bajo la dirección del ingeniero Alfonso Blackaller, sin ser reconocido oficialmente como un Instituto Tecnológico. Por sus pocos recursos algunos trabajadores brindaban sus servicios de manera voluntaria con salarios simbólicos.

En 1971 comienza la impartición de las licenciaturas y en 1975 egresa la primera generación de Ingenieros industriales, con el subsecuente crecimiento de la oferta educativa.

Actualmente el ITX cuenta con 9 carreras (Ingeniería en administración, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería civil, Ingeniería en electromecánica, Ingeniería industrial, Ingeniería química, Ingeniería en tecnologías de la información, Ingeniería en sistemas computacionales y departamento de posgrado). Cuenta con una plantilla de 280 docentes y 100 administrativos.

El ITX creció a un ritmo importante generándose un ambiente de inconformidades, de envidias y microclimas entre los docentes de diferentes departamentos. De aquí la trascendencia de esta investigación para identificar el clima organizacional del Instituto, aunque el enfoque es exclusivo del departamento de Ingeniería industrial por ser la carrera con la que inició el Tecnológico.

Estudiar el clima organizacional permite conocer el interior de una organización, sus síntomas y las causas de estos: el liderazgo, la estructura, el presupuesto, la tecnología, la falta de planeación; para realizar los ajustes pertinentes para mejorar el clima global interno.

Los docentes del departamento estudiado se encuentran dentro de un clima y satisfacción laboral desfavorables con rendimientos laborales poco adecuados. Para que el departamento brinde una buena calidad en sus servicios se requiere de la participación de todos sus integrantes en un ambiente productivo y eficiente.

Como señala Robbins (2009), el clima laboral es un entorno compuesto dentro de la institución y enajenado por gente externa al sistema, quienes influyen en el desempeño de la organización. Por esta razón, para satisfacer a los clientes/ alumnos, es necesaria la previa satisfacción interna. Al analizar el clima organizacional a través de cinco variables: compromiso, liderazgo, gestión del talento, eficiencia organizativa y factores higiénicos, mediante esta investigación se propondrán estrategias que el Instituto deberá aplicar para su mejora institucional.

La importancia de este estudio recae en identificar los síntomas del clima en el departamento de Ingeniería industrial, sus causas y elaborar una propuesta que permita mejorar la actividad laboral y aumentar el desempeño del mismo, aumentando la productividad y la eficiencia departamental y educativa.

DESARROLLO

Para efectos de mostrar un avance de esta investigación se llevó a cabo una prueba piloto aplicando el instrumento openmet (Openmet Group, 2014) que consta de 39 reactivos y 3 preguntas abiertas. Es un estudio transversal aplicado a 37 docentes que integran el departamento de Ingeniería industrial, del total de 280 docentes que laboran en el ITX. Se tomaron en cuenta a docentes por horas, de medio tiempo y tiempo completo, para generar una percepción de inclusión de la diversidad de la plantilla docente.

El enfoque utilizado para esta prueba piloto es de tipo mixto (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), con una recolección de datos cuantitativos (39 ítems) y cualitativos (3 preguntas abiertas),

para conocer las percepciones del docente y comprender la situación actual del ITX. Para la realización de la prueba piloto se llevaron a cabo las siguientes etapas:

Etapas 1. Difusión del proyecto.

Es la fase inicial, de conocimiento del proyecto para obtener una respuesta satisfactoria de los docentes, se aplican técnicas de marketing para difundir el proyecto y mostrar los objetivos y beneficios que se pretenden lograr. Se informa sobre la confidencialidad de la información para una sustancial repuesta de los docentes.

Etapas 2. Recogida de datos.

Implica la aplicación de cuestionarios en papel, en una semana de aplicación de manera personal.

Fase central. En el periodo de recogida de datos se aclaran las dudas o consultas de los participantes del estudio. Aquí, la ayuda del coordinador a cargo de los sujetos de estudio es fundamental para estimular la participación.

Etapas 3. Elaboración y presentación del informe de resultados.

Se puntualizan los resultados más sobresalientes, se interpretan y se muestran las conclusiones para idear la propuesta.

Fase final. Transmisión de los resultados y la propuesta sugerida.

Se transmiten los resultados y las principales decisiones que serán aplicadas conforme a los hallazgos identificados, sólo si hay un compromiso real de la administración para hacer uso de esta herramienta de gestión y atender los hallazgos encontrados.

En caso de que el estudio sólo sea realizado con fines de diagnóstico se publica una carta de agradecimiento a los participantes indicando las principales fortalezas y áreas de oportunidad de mejora relativas a su participación. Se sugiere difundir esta publicación en un lugar de acceso común a los colaboradores. Otra sugerencia es proponer a la alta dirección una reunión informativa con la mayor cantidad de asistentes. Es necesario considerar que realizada la presentación de los resultados, los participantes pueden animarse a preguntar o consultar, y se deberán resolver estas cuestiones con la finalidad de mejorar el clima laboral y brindar un mejor servicio a los clientes.

Los resultados obtenidos en esta prueba piloto (tabla 1) incluyen las valoraciones de los distintos indicadores, donde los indicadores fidelidad, implicación y empoderamiento muestran los resultados más altos.

Se observó que los reactivos que contribuyeron a una alta valoración corresponden a las dimensiones de compromiso y liderazgo (ver tabla 2 y figura 1).

Indicadores	Total	
Estrategia y cultura	64%	18
Implicación	88%	18
Fidelidad	88%	18
Gestión de personal	59%	18
Empoderamiento	83%	18
Reconocimiento	64%	18
Retroalimentación	69%	18
Desarrollo	68%	18
Formación	74%	18
Administración interna	62%	18
Instalaciones y recursos	60%	18
Colaboración	68%	18
Innovación		18
Comunicación interna	57%	18
Retribución y beneficios	60%	18
Conciliación y flexibilidad	68%	18

Tabla 1. Valoración de los indicadores.

Indicador	Pregunta	Resultado
Fidelidad	Me gusta el trabajo que hago.	93%
Implicación	Me siento orgulloso/a de trabajar en mi institución.	90%
Empoderamiento	Tengo claras cuáles son mis responsabilidades, plazos y recursos para llevarlas a cabo.	89%
Fidelidad	Mi institución es un buen lugar para trabajar.	86%
Implicación	Tengo claro cuál es mi papel en la organización y qué objetivos debo lograr.	86%

Tabla 2. Reactivos con mayor valoración.

En la tabla 3 se observan las preguntas con valoración más baja y que corresponde a las dimensiones de: eficiencia organizativa, factores higiénicos, compromiso y liderazgo.

Indicador	Pregunta	Resultado
Innovación	Mi institución innova y mejora de forma continua su modelo de trabajo y los soportes tecnológicos asociados.	47%
Retribución y beneficios	Mi institución me ofrece otro tipo de incentivos además de los económicos.	49%
Innovación	La institución trabaja permanentemente para anticiparse a los cambios y prepararnos para ellos.	51%
Estrategia y cultura	En esta organización se confía en las personas.	54%
Gestión de personas	Mi jefe directo es accesible y realiza reuniones periódicas para intercambiar información con los miembros del equipo.	56%

Tabla 3. Preguntas con valoración baja.

En la figura 1 se observa cómo están agrupados los indicadores: el color verde representa las fortalezas; el color amarillo las debilidades y ahí recae 80% de los problemas; y el indicador color rojo representa una debilidad para atender con urgencia en el departamento de Ingeniería.



Figura 1. Diagrama de Ishikawa con 5 variables.

En la tabla 4 se presentan los criterios que se deben considerar para tomar las acciones pertinentes y llevarlas a cabo en el departamento de Ingeniería industrial.

%	Acción
0-49.99	Acción correctiva.
50-79.99	Acción preventiva.
80-100	Documentación de proyecto de mejora.

Tabla 4. Criterios a considerar contra valoraciones.

CONCLUSIONES

De acuerdo al orden de la tabla 4, en el Departamento de Ingeniería industrial del ITX se deben realizar las siguientes acciones:

Las acciones correctivas urgentes se presentan en el indicador de innovación, valorado con 49% y que está agrupado con la variable de eficiencia organizativa por mostrar una baja valoración. Aquí el docente percibe que la institución no está innovando, no está mejorando de forma continua su sistema de trabajo, por ejemplo: Mi institución innova y mejora de forma continua su modelo de trabajo y los soportes tecnológicos asociados, con 47% de valoración final, por lo que el departamento no está trabajando de manera permanente para anticiparse a los cambios y esto afecta la satisfacción del docente. Y una persona no satisfecha en sus labores baja su productividad y no se alcanzan las metas organizacionales.

En una de las preguntas del indicador Retribución y beneficios dice: Mi institución me ofrece otros tipos de beneficios además de los económicos: fue valorada con 49%. Un indicador que la institución debe analizar. Para Chiavenato (2004) estos son factores que decide la organización y no están en las manos del trabajador y son extrínsecos, circundan en el ambiente y se utilizan en la motivación del individuo. Por eso los considera profilácticos y preventivos ya que suelen evitar la insatisfacción. Por ello en el ITX se debe trabajar con estos factores y enriquecer las tareas de los colaboradores para motivarlos y comprometerlos y que sus actividades sean cada vez mejores.

Las acciones preventivas deben ser aplicadas a indicadores como administración interna, instalaciones y recursos, comunicación interna, colaboración y orientación al cliente; los cuales están agrupados dentro de la variable de eficiencia organizativa (retribución y beneficios, conciliación y flexibilidad e igualdad). Dentro de los factores higiénicos están agrupados: desarrollo y formación. En la variable gestión del talento están: gestión de personas, reconocimiento y retroalimentación. Y el indicador de estrategia y cultura está agrupado dentro de la variable de compromiso. Todos estos indicadores no denotan más que la baja motivación del docente y la insatisfacción por sus actividades laborales cotidianas.

Por último, otra recomendación del proyecto de mejora es la documentación. Las variables que resultaron con fortalezas son: implicación y fidelidad que corresponden a la variable de compromiso, y el empoderamiento que corresponde a la variable liderazgo. Es importante documentar también las fortalezas como guía y para no perder de vista lo que sí funciona adecuadamente en la institución. De acuerdo con los datos, las acciones correctivas urgentes representan 5.55%. Las acciones preventivas 77.7%. Y las acciones que se deben documentar aunque sean fortalezas representan 16.6%.

En las acciones preventivas recae casi 80% de las causas con las que se debe trabajar para cambiar las conductas del docente y lograr la satisfacción laboral y una alta motivación.

Esta prueba piloto nos lleva a concluir que los estudios de clima organizacional, como ya indica la literatura, permiten conocer las percepciones del trabajador acerca de su organización, mientras se detectan las debilidades y las fortalezas de la misma.

Es menester trabajar de manera urgente en la satisfacción y la motivación de los docentes porque repercuten de manera significativa en el departamento de Ingeniería industrial.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ansión, J. y Villacorta, A. M. (2004). Para comprender la escuela pública. Pontificia Universidad Católica del Perú: Fondo Editorial.
2. Blejmar, B. (2009). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Noveduc.
3. Castillo, L. L. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional. *International Journal Of Psychological Research*, 4(1):40-47.
4. Chiavenato, I. (2004). Introducción a la teoría general. México: McGraw-Hill.
5. Dailey, R. (2012). Comportamiento Organizacional. Heriot-Watt University: Edinburgh Business School.
6. Dessler, G. (1979). Organización y Administración: Enfoque situacional. México: Prentice Hall.
7. DGEST. (2012). El Modelo Educativo para el siglo XXI. México: DGEST.
8. Edel, N. R. y García, S. A. (2007). Clima y Compromiso Organizacional. España: Calameo.
9. Estados Unidos Mexicanos. (2014). Reforma educativa. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
10. García, H. C., Mercado, I. S., Sotelo, C. M., Vales, G. J., Esparza, G. I. y Ochoa, Á. E. (2011). Evaluación del Clima Organizacional en Profesores. *Cultura Científica y Tecnológica*, (42):21-31.
11. Hernández, S. R, Fernández, C. C., y Baptista, L. P, (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
12. Instituto Tecnológico de Zacatepec. (2014). Historia del IT de Zacatepec. Recuperado de <http://www.itzacatepec.edu.mx/index.php/tecnologico/historia>.
13. Llana, A. F. (2009). Ergonomía y Psicología Aplicada. Manual para la formación del especialista. Editorial Lex Nova.
14. Openmet Group. (2014). Guatemala, Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicaragua y Panamá). Metodología: Clima laboral. Recuperado de www.openmet.com/openmet_people/clima-laboral/
15. Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). Comportamiento organizacional. México: Pearson educación.
16. Santa, E. M. y Sampedro, D. B. (2012). Clima organizacional en instituciones de atención primaria de salud. *Revista Médica Electrónica*, 34(5):606-619.
17. Schneider, B. y Barbera, K. (2014). *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
18. UNESCO. (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Santiago de Chile: Unesco.
19. Vázquez, M. R. y Guadarrama, G. J. (2001). El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior. *Tiempo de Educar*, 3(6):105-131.
20. Villa, G. D. y Pons, M. R. (2005). Clima Organizacional y control de gestión. *Revista Cubana de Educación Superior*, 25(3):103-110.

RELACIÓN AFECTIVA CON PAPÁ/ MAMÁ DEL ADOLESCENTE, RUPTURA PARENTAL Y REPERCUSIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Luz del Carmen Martín Franco, Elida Lizeth Barba González, Mónica Gabriela Romo Rodríguez y Carolina De la Torre Ibarra

Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Un problema central que viven hoy las familias es la desintegración familiar, un ejemplo de ello puede verse reflejado en el aumento de la ausencia del padre en la vida del hijo, afectando de distintas maneras en el desarrollo del adolescente, siendo este el más vulnerable de la situación. El propósito de esta investigación se enfocó al análisis de la relación afectiva con papá/mamá del alumno de secundaria y cómo influye la ruptura parental en el rendimiento académico. Este estudio de investigación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, con un enfoque metodológico cualitativo, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada cuya técnica nos permite llevar a cabo el estudio de los fenómenos desde en donde se entrevistaron a 8 alumnos de la escuela secundaria Foránea No. 64, " José Rolón" de la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco., quienes fueron seleccionados a conveniencia. Se encontró que presentan problemas derivados por la ausencia de alguno de los padres, debido a la ruptura parental teniendo consecuencias en la vida diaria del adolescente, tienen falta de apoyo, valoración y sentimientos ambivalentes por el abandono y rechazo. Por lo tanto, la ruptura genera estrés disminuyendo su interés en lo académico y en algunos casos conductas de riesgo. Se encuentra que la familia extendida es un apoyo importante para el adolescente. Con base a los resultados y para bien de los adolescentes es necesario una propuesta de intervención psicológica para la reestructuración del lazo afectivo con papá/mamá, que contribuya a tener una relación de padre-hijo/a, madre-hijo/a con las funciones propias del rol en lo más posible, sobre todo en lo afectivo que el hijo se sienta amado, esto brindará confianza en él, cuidara de sí mismo y se motivara al estudio.

Palabras claves: alumnos, relación afectiva, ruptura parental, desintegración familiar, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

La familia durante la segunda mitad del siglo XX ha experimentado cambios demográficos, de actitudes y comportamientos, en derechos y estatus de sus miembros y en las relaciones que se establecen en la pareja y entre los progenitores y sus hijos. Sin bien la familia nuclear, compuesta por un varón y una mujer unidos en matrimonio compartiendo un mismo hogar ha sido la estructura familiar predominante desde la década de los 50, a partir de los 80 en pieza a verse amenazado su carácter de universalidad dando paso a una lenta, pero progresiva, pluralidad en las formas de convivencia familiar que reflejan no sólo la situación actual sino también la de un previsible futuro próximo.

Dos de las estructuras familiares que han cobrado especial relevancia en las últimas décadas son las familias monoparentales y las familias reconstruidas que son el resultado del progresivo incremento de las tasas de separación y/o divorcios. Ambas estructuras arrancan de la disolución de una familia nuclear, es decir, de la separación y/o divorcio de una pareja que ha tenido descendencia. Por ello, un problema central que hoy en día están viviendo las familias, es la ruptura familiar. Un ejemplo de ello puede verse reflejado en el aumento de divorcios o separaciones que se presentan actualmente en nuestro país y que afectan de manera distinta a cada integrante de la familia; siendo los hijos los más afectados frente a esta situación. Sin embargo, debido al desequilibrio en el cual se encuentran los adolescentes debido a la etapa evolutiva, la ruptura familiar tiende a afectar su estado emocional y, por ende, a su rendimiento escolar. Uno de los factores es que no cuentan con un clima familiar favorable que les proporcione seguridad, estabilidad, apoyo y orientación, que los guíe para transitar la etapa de su adolescencia. La estructura de la familia y la dinámica de ésta son fundamentales para el funcionamiento de sus integrantes en sociedad.

Existen numerosos estudios que centran su atención en conocer si existen diferencias en el desempeño académico y la conducta de los hijos de padres que viven juntos y los que viven

separados; ya que se han considerado como factores de riesgo para el desarrollo del niño o adolescente. Con la separación o ausencia de uno de los padres se viven dificultades de diversa índole para los hijos y la familia. Los hijos contemplan la separación como una decisión difícil para toda la familia donde existe la preocupación de perder la estructura familiar.

A pesar de las profundas transformaciones que ha experimentado, y sigue experimentando actualmente, la estructura familiar, su importancia en el desarrollo de los individuos sigue siendo indiscutible, constituyendo el núcleo de afecto y apoyo en el que se sientan las bases idóneas para modelar y consolidar la identidad de los individuos. A su vez, la familia como el primer contexto y agente de socialización facilita la incorporación y adaptación de los individuos a la sociedad.

De esta situación se deriva la necesidad de conocer si existen diferencias en el desempeño académico de estudiantes con alguna ruptura en los lazos familiares.

Desde el 2010 a la fecha se asiste a la secundaria Foránea No. 64 “José Rolón”, para dar terapia psicológica, atendiendo a una población de 219 alumnos por ciclo escolar, cuando escuchamos sus historias de vida en sus relatos nos encontramos que la familia es su principal preocupación, y todo lo que pasa en la misma repercute en la vida de cada uno, sus motivos de preocupación son diversos: separación, viudez, divorcio, papá/mamá con otra pareja ausencia del padre en la vida del niño, es el motivo más frecuente, en otras ocasiones ausencia de la mamá, viven con familiares, más las circunstancias en que vive papá/mamá (consumo de droga, conductas violentas). Aun cuando hay papá/mamá en casa, hay situaciones en la relación que se vuelven conflictivas y terminan afectando al adolescente. Cuando participamos en un grupo y preguntamos: “¿Cómo es tu relación con tu papá?” de ser 35 alumnos, 18 tienen mala relación. Otra pregunta que frecuentemente realizamos es: “¿Qué te gustaría platicar con el psicólogo?”; la respuesta predominante es: “quiero platicar problemas que hay en mi casa”, “no me entiendo con mi mamá”, “no sé quién es mi papá”, entre otras. En estos 5 años va en aumento la ausencia de la figura paterna, en el 2011 en un grupo de 32 fueron 8 niños los que su relación paterna tenía ruptura, en el 2013 en otro salón de 35 alumnos hubo 20 que presentaron exclusivamente la ruptura paterna. Consciente de la importancia que tiene la familia, trabajar en la reestructuración de lazos familiares se vuelve prioridad en la formación humana, siendo en ella donde se aprende formas de enfrentar y resolver conflictos, los roles a desempeñar y las responsabilidades entre hombres y mujeres, el ejercicio de la libertad, el compromiso, la autonomía personal, la solidaridad y la búsqueda del bien común.

En esta investigación se aborda la relación emocional con padre y madre, así como la relación de estas con la ruptura parental y su repercusión en el rendimiento académico del alumno.

TEORÍA

La familia en la actualidad

Hablar de la familia en nuestros días nos detiene para pensar que entendemos por ella. Es el primer núcleo al cual nos integramos, donde los individuos adquieren valores, cultura, hábitos, tradiciones, amor; que le permiten integrarse a la sociedad.

La familia, según Palacios y Rodrigo (1998), es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, un compromiso personal entre ellos y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia, mayores aun cuando llegan los hijos.

La familia está compuesta por todas las personas que tienen lazos genéticos o no, en donde existen relaciones afectivas pero también relaciones de autoridad y poder.

Menciona Susan Golombok (2006), en principios del siglo XX, la unidad familiar ideal de una pareja heterosexual con un matrimonio estable y con hijos concebidos de forma natural se está haciendo cada vez más rara. Esto no quiere decir que haya dejado de existir la familia tradicional simplemente ha disminuido cada vez más.

Minuchin (2002), sostiene que “La familia cambiará a medida que cambie la sociedad. La sociedad desarrollará estructuras extra familiares para adaptarse a las nuevas corrientes de pensamiento y a las nuevas realidades sociales y económicas”.

Asimismo, en la familia los padres son los encargados de proveer a sus hijos de herramientas necesarias para construir una identidad que les permita alcanzar metas y una vida plena. La importancia de la familia radica en la crianza y educación, además del apoyo afectivo y recursos

como la autoridad, el ejemplo y el amor. Elvira Villalobos (1999), menciona que “la familia” es un lugar de educación que prepara al niño para la vida, porque le enseña a vivir de manera autónoma, libre y responsable, le capacita para asumir su libertad y para hacerse cargo de su propio destino, es decir, le educa para vivir y existir como persona”. Papalia, Wendkos y Dusan (2001) afirman que la relación de pareja es uno de los principales factores para el eficaz desarrollo del niño teniendo en cuenta que para estructurar el clima emocional del niño, no se necesita sólo la madre o sólo el padre, sino la cooperación de ambos en forma de equipo, pues la familia como unidad dinámica es la que proporciona al niño una de las bases principales para la salud o enfermedad mental. Los padres tienen una influencia decisiva en el desarrollo de sus hijos; Aún desde muy pequeños, los niños saben cuándo hay problemas en la relación de sus padres.

Rosario Esteinou (2005), hoy en día se entiende a la familia por tres características centrales: los miembros que la componen, es decir, el número de personas que habitan bajo el mismo techo; las relaciones de autoridad y afecto que se establece entre cada uno de los miembros, y la integración y unidad que prevalece entre los integrantes de la familia.

Por otro lado Lauro Estrada (2010), menciona que la familia es un sistema vivo, ya que nace, crece, se reproduce y muere. Menciona además las características más importantes de cada una de las etapas del ciclo vital de la familia:

- El noviazgo: es aquí cuando los hijos jóvenes se desprenden de su hogar y salen a buscar una pareja con la que formarán una nueva familia.
- El matrimonio: es el siguiente paso que la pareja da, la cual consiste en formar un nuevo hogar, es decir, se establecen negociaciones en cuanto a las fronteras y los límites que van a regular la relación de la nueva familia con las familias de origen y con los amigos.
- La familia con hijos: posteriormente, si la pareja se adapta la una a la otra y si el matrimonio marcha bien, viene la llegada de los hijos. El funcionamiento de la familia debe de modificarse para cumplir el papel de padre y madre.
- La familia con hijos adolescentes: ésta debe de modificar nuevamente las reglas y los límites que venían funcionando, debido a que se presentan nuevos problemas. Algunos de ellos son: el descontrol de los padres frente a conductas y reacciones de los adolescentes, la represión y autoritarismo por parte de los padres. Para los adolescentes, es importante que los padres les den su espacio, pero al mismo tiempo requieren del cuidado y atención de sus padres.
- El reencuentro: es el momento en donde los padres se vuelven solos por que los hijos ya se han independizado. Esto va a suponer la aceptación y readaptación de nuevos cambios en el sistema familiar.
- La vejez: finalmente, es una etapa llena de temores e incertidumbres. La manera en cómo se viva la vejez, depende en gran medida del contexto social en donde se encuentre, de la estabilidad económica que se tenga en ese momento, además de la aceptación y trato de los familiares y de la sociedad en general.

Tipos de familias

La familia, a lo largo de los años, se ha ido transformando y variando; pero sobre todo, ha perdurado. En México y en otros países ya no se puede pensar en un único tipo de familia, debido a que vivimos en un contexto social y económico que cambia rápidamente. Rosario Esteinou (1999), menciona que “particularmente en las últimas dos décadas, el país ha experimentado cambios importantes en tres áreas que han repercutido en el mundo familiar e individual: Crisis económicas recurrentes y cambios en los mercados de trabajo. Por lo tanto en la actualidad la familia experimenta una diversidad de cambios, no solo su estructura (nuclear, monoparental, extensa, biparental, reconstruida) y las relaciones (entre los miembros de familia, la pareja, las separaciones o divorcios), sino también en cuanto a sus estabilidad o inestabilidad de las mismas

Es importante mencionar los diferentes tipos de familias que han surgido. A continuación se describe el parentesco y organización que posee cada una, retoma a diferentes autores Giberti (2005), Musitu (2001), Golombok (2006) y Esteinou (2005).

- Familia nuclear o tradicional:

La familia tradicional está formada por padre, madre y uno o más hijos. Los padres se encuentran mediante el matrimonio y todos residen en un mismo hogar. Con base a Esteinou (2005) se puede decir que este tipo de familia es el que predomina en nuestro país; sin embargo, los roles y normas familiares se han modificado, de tal manera que aun cuando parezca ser la misma estructura familiar, los roles entre los miembros de la familia ya no son los mismos.

- Familia cohabitación:

La familia cohabitación se refiere a la convivencia de una pareja con o sin hijos en unión libre. No existe lazos legales que les unan, pero vive en un mismo hogar y pueden tener o no hijos.

- Familia monoparental:

La familia monoparental está constituida sólo por un progenitor, ya sea madre o padre, que vive con uno o varios hijos.

- Familia extensa.

Está formada por distintas familias de diferentes generaciones que viven en una misma casa, es decir, no sólo padres e hijos, si no también abuelos, tíos y primos, todos ellos conviviendo en un mismo techo.

- Familia homoparental

Cuando la ley permite el matrimonio entre dos personas del mismo sexo, surge la llamada familia homoparental.

- Familia reconstruida:

Este tipo de familias está formada por personas divorciadas que se vuelven a casar, formando una nueva familia en donde se juntan a los hijos del matrimonio pasado. Golombok (2006) señala que “las familias reconstruidas también se están convirtiendo en algo cada vez más común, y hay un número cada vez mayor de niños que entran y salen de distintas familias reconstruidas durante su crecimiento”.

Con base a Esteinou (2005), en México este tipo de familias van aumentando debido a las nuevas políticas y al considerable aumento de divorcios. Como consecuencia, los conyugues e hijos viven una reconstrucción, adaptándose a dinámicas distintas.

- Hogares unipersonales:

Retomando a Musito (2001), este tipo de hogares están formados por personas que viven solas en un hogar. Las personas pueden ser jóvenes solteros que han salido de sus hogares y que han postergado casarse y que aún no han formado sus propias familias. También las personas viudas constituyen este tipo de hogar, además de las personas divorciados y los ancianos.

Se ha dicho que la familia es la primera institución socializadora, por lo tanto, tiene que desempeñar distintas funciones que permiten al individuo crecer, vivir y desarrollarse dentro y fuera de ella. Según Karen “la familia generalmente cumple funciones físicas, económicas, axiológicas y emocionales” Karen Kirkpatrick (2004).

Con base a Kirkpatrick, la familia tiene diferentes funciones, como las siguientes:

- La función física: se refiere a la reproducción biológica de nuestra especie y al cuidado de la salud de cada miembro de la familia.
- La función económica: en ella se provee a los miembros de alimentos, de vestido y de herramientas necesarias para los sostenimientos del hogar.
- La función educadora: la familia es el grupo que da vida y amor. Como institución educativa le corresponde iniciar con la educación de los hijos y responder a sus necesidades. Constituye el principal ambiente de los miembros y es en ella donde se aprenden valores, costumbres y formas de comportamiento que más tarde se irán fortaleciendo en las instituciones educativas y en la sociedad. La función socializadora: la familia actúa como el primer espacio socializador de los hombres y las mujeres. De la misma manera, es la primera transmisora de pautas culturales.
- La función emocional: se refiere al apoyo, afecto, cariño y amor que se brinda dentro del núcleo familiar, fijando las bases para que el individuo desarrolle su propia personalidad. Asimismo.

La familia y la escuela

La familia y la escuela son instituciones educativas complementarias con una finalidad en común, dotar a todos los ciudadanos de una forma integral. Como bien menciona Villalobos (1999), "la educación pretende lograr la formación integral de la persona; es por ello que toma las esferas del hombre la biología, la psicología y la social".

Por un lado, la familia brinda al sujeto un ambiente que puede ser favorable o desfavorable, Para Villalobos (1999), cuando la escuela evalúa a la familia a partir de una serie de conductas del alumno, está evaluando a los padres en cuanto a su relación conyugal y filial, es decir, a la persona de los padres y su estructura familiar.

Una de las actitudes negativas es cuando los padres le dan excesiva importancia a las calificaciones de sus hijos. Por tanto, el hijo comienza a ver esto como una situación amenazante, por lo que corre el riesgo de defraudar a los padres. La importancia radica en que los padres estén al pendiente de las tareas escolares y de los hábitos de estudio de sus hijos.

Ruptura Familiar

Según la *teoría del desarrollo familiar*, las familias al igual que los individuos, evolucionan a través de unas fases que se conocen comúnmente como el *ciclo evolutivo familiar*. Este ciclo incluye las transiciones o acontecimientos vitales esperados por los que pasan la mayoría de las familias a lo largo de su desarrollo, en una secuencia bastante predecible aunque variable (Glick, Berman, Clarkin y Rait, 2001).

Algunas de las transiciones que componen el ciclo vital familiar, como el nacimiento o la muerte de uno de sus miembros, se consideran *estresores normativos* porque, aunque son parte de la vida cotidiana y representan los cambios inherentes al ciclo vital de la familia, modifican o alteran la estructura y el equilibrio familiar pudiendo conducir a una crisis si la familia no es capaz de adaptarse e incorporar a su funcionamiento los cambios que cada situación nueva requiere (Musitu y Cava, 2001).

PARTE EXPERIMENTAL

Participantes:

Participaron voluntariamente 8 alumnos (4 hombres y 4 mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 15 años) de la Secundaria José Rolón foránea # 64, turno vespertino, ubicada en la Col. Las Aguilillas en Tepatitlán de Morelos, Jalisco.

Instrumento:

Entrevista semiestructurada, elaborada exprofeso, conformada con preguntas abiertas, reflexivas y circulares, basadas en tres aspectos: 1) Identificar la ruptura parental y sus motivos; 2) Identificar la relación del adolescente con su papá y con su mamá en el momento de la entrevista; y, 3) Identificar cómo la ruptura ha repercutido en el rendimiento académico del alumno.

Procedimiento:

Con base en el historial de la escuela, se identificaron a los alumnos que mostraron falta de interés o dedicación a continuar sus estudios de secundaria. Posteriormente, se invitó a los alumnos a participar voluntariamente en la presente investigación. Una vez accedido, se procedió a solicitar a los padres su autorización para la investigación, mediante un consentimiento verbal (en un caso el tutor que es su padrastro).

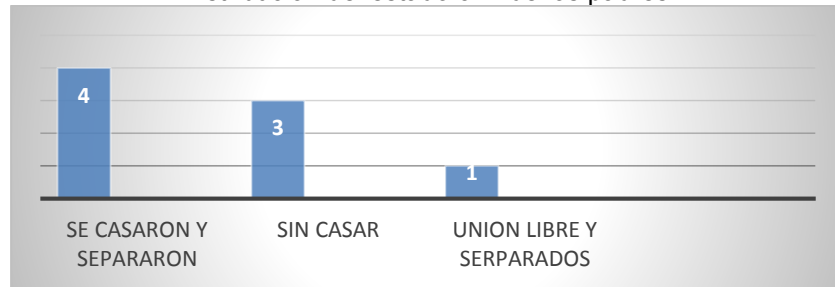
Ulteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas con cada uno de los alumnos, procurando no afectar emocionalmente al estudiante, pero buscando siempre obtener la mayor información posible. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 a 60 minutos tomando en consideración los tiempos disponibles de los alumnos.

Análisis de datos:

Los datos fueron procesados a través de la técnica de análisis de contenido, en el programa Excel 2013.

RESULTADOS

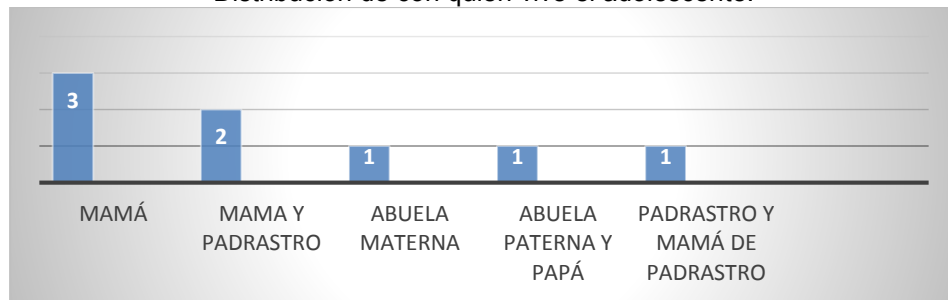
Gráfica #1
Distribución del estado civil de los padres.



Fuente: entrevista

Interpretación: El 50 % se casaron y se separaron, el 37.5 % sin casar y el 12.5% unión libre y separados

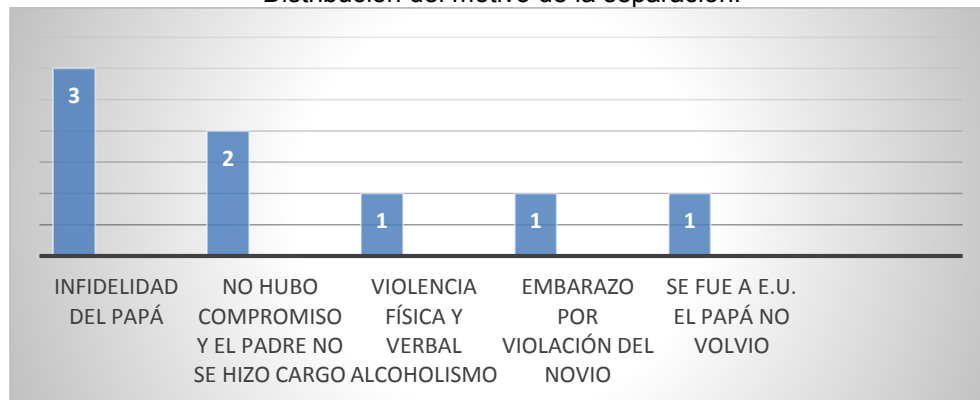
Gráfica # 2
Distribución de con quién vive el adolescente.



Fuente: entrevista

Interpretación: El 37.5% con la mamá, el 25% con la abuela materna, el 12.5% con abuela paterna y papá, el 12.5% con mamá y padrastro, el 12.5% con padrastro y mamá de padrastro.

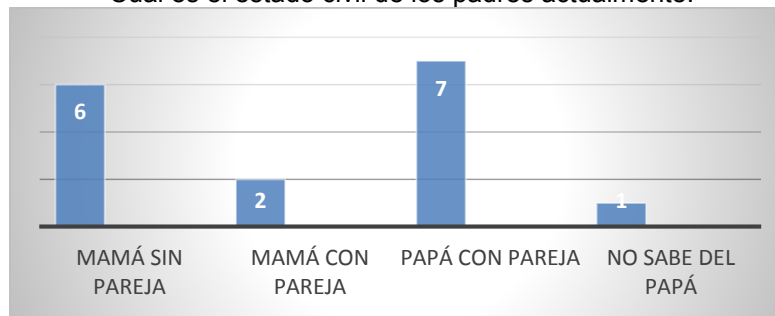
Gráfica # 3
Distribución del motivo de la separación.



Fuente: entrevista

Interpretación: Lo que se encontró como principal motivo de separación es la infidelidad con el 37.5%, otro aspecto que predomina con el 25 % es que no hubo compromiso de pareja, solo embarazo, en otro caso fue de un 12.5% a casusa de violencia física, verbal y alcoholismo, otra de las causas fue embarazo por violación del novio, lo cual provoco que no hubiera ninguna relación de pareja se represente con el 12.5% y por último la causa fue abandono el padre se fue a E.U. para buscar bienestar económico a los 3 meses de que nació su hija y no volvió a la fecha, representa el 12.5%.

Gráfica # 4
Cuál es el estado civil de los padres actualmente.



Fuente: entrevista

Se encontró que el 75% de las mamás viven sin pareja, las que tienen pareja nuevamente son el 25%, en caso de los papás el 87.5% tienen otra pareja y el 12.5% no saben cómo vive.

Gráfica # 5
Situación de la relación afectiva que tienen los adolescentes con la mamá.



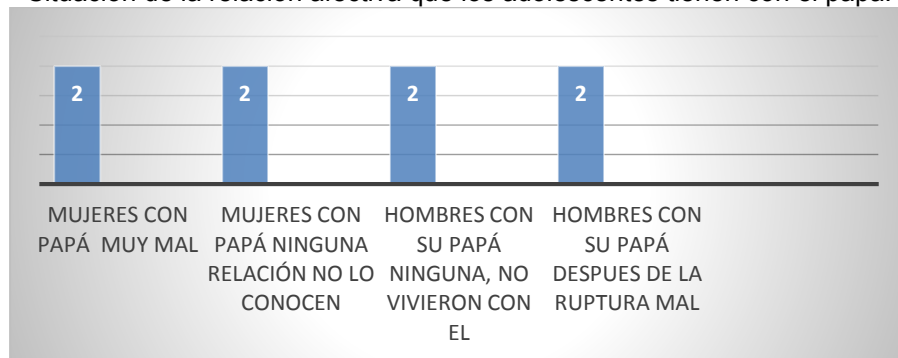
Fuente: entrevista

Interpretación: Se encontró que la relación afectiva que tienen las adolescentes con su mamá la que más predomina es el 37.5% representa que no hay cercanía, confianza, atención, apoyo, no se sienten amadas ni entendidas, (en el caso de una adolescente su mamá vive aparte de ella y su relación es distante sin vínculo afectivo fuerte, desde pequeña vive con el padrastro y comenta *no me quiero ir a vivir con mi mamá, no me gusta* *no siento que me quiera*. En otro caso la mamá vive aparte y está enferma esto hace que su relación sea distante y sin vínculo afectivo de Amor *no me quiere*, *solo habla mal de mi papá* *quieren que la atienda toda la semana, ella esta invalidad

y ciega, yo no puedo y me siento mal*. Por último, el otro caso su vínculo afectivo es carente de afecto y confianza, *mi mamá solo hace lo que mi padrastro dice, a mí no me hace caso ** es como si no tuviera mamá*. El 12.5% dicen llevarse *más o menos *, siendo una relación que por momentos puede estar bien y en otro momento mal, pero aun así su relación cuenta con apoyo, atención, confianza y sentimientos de Amor.

En el 100% de los casos de los hombres, su relación con su mamá es adecuada, cercana de apoyo, se sienten amados, (hay dos casos que viven con la abuela materna a la que ven como mamá, y su mamá biológica es un apoyo más sin depender de ella). Para ellos el vínculo afectivo es cercano y estrecho, se sienten apoyados, escuchados, atendidos, Amados.

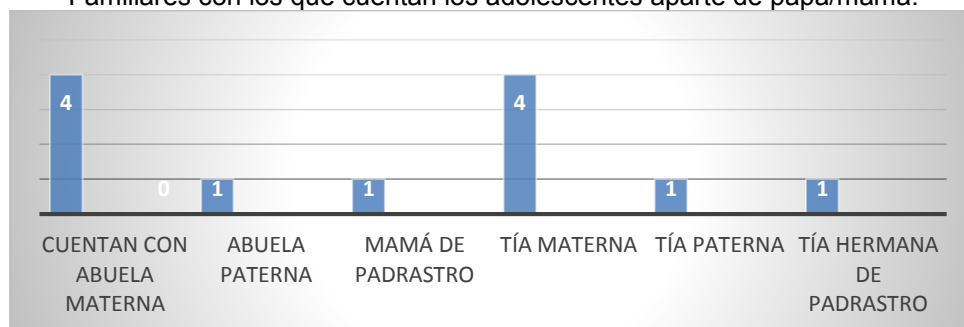
Gráfica #6
Situación de la relación afectiva que los adolescentes tienen con el papá.



Fuente: entrevista

Interpretación: En esta relación los resultados que se encontraron fue que, el 50 % de las mujeres se la llevan mal con el papá, represente que no tienen un vínculo afectivo cercano, no sienten apoyo, comprensión, atención, cuidados, no sienten amor paterno. El otro 50% de las mujeres no conocen a su papá nunca lo han visto, sin embargo, comentan que si les gustaría saber de él y conocerlo, tener el cariño y amor de padre. En el caso de los hombres con su papá el 50% no tiene vínculo afectivo cercano, no conviven con él y no sienten el apoyo, el cuidado, la atención, en estos casos el papá nunca se ha hecho cargo de ellos, más bien los hijos tienen coraje con sus padres y no los toman en cuenta como papás (los adolescentes viven con la abuela materna desde que nacieron) el padre no se responsabilizó de hijo en ningún aspecto. El otro 50% de los hombres en la relación con su papá su vínculo afectivo es inestable, el papá ya no vive con ellos y esto hizo que cambiara la relación que anteriormente fue buena, ellos se sentían atendidos, apoyados, amados, ahora ya no están seguros del afecto de su papá, generándoles sentimientos de abandono y traición.

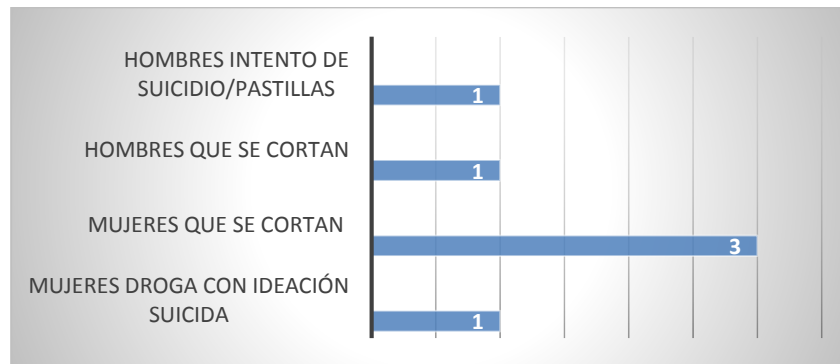
Gráfica # 7
Familiares con los que cuentan los adolescentes aparte de papá/mamá.



Fuente: entrevista

Interpretación: Los resultados son que el 50 % de los adolescentes cuentan con el apoyo de la abuela materna, el 12.5% con apoyo de abuela paterna, el 12.5% con la mamá del padrastro. En el caso del apoyo de las tías el resultado es que el 50% cuentan con tía materna, el 12.5% con tía paterna y el 12.5% con tía hermana de padrastro.

Gráfica #8
Distribución de conductas de riesgo que presentan.



Fuente: entrevista

Interpretación: El resultado en las mujeres se encuentra que el 37.5% se cortan, “me siento bien cuando lo hago”, “tengo mucho que lo hago” el 12.5% consumen droga y tienen ideación suicida, “ya deje de consumir, pensaba en matarme, pero por mis hermanos no lo quiero hacer”. En el caso de los hombres los resultados son el 12.5% se cortan, “me encierro en mi cuarto y el 12.5% tuvo intento de suicidio con pastillas. “Mi papá llevo a pelear a mi abuelita y me dio coraje y tristeza, me tome pastillas y mi abuelita me llevo al hospital”.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede considerar que se pudo comprobar el supuesto que se utilizó como punto de partida, Además, se dio respuesta a las preguntas planteadas y se cumplieron los objetivos propuestos en la investigación, lo anterior se sustenta porque qué través de las entrevistas se logró conocer como es la relación afectiva con papá /mamá cuando hay ruptura parental y su desempeño académico.

Teniendo en cuenta que la relación de pareja es uno de los factores más importantes para el desarrollo del niño y que su clima emocional necesita de la cooperación de ambos

La separación de los padres implica en los hijos darse cuenta y aceptar que sus padres tiene problemas, elaborar el duelo por la figura que desaparecerá de su entorno, afrontar la carga emocional que implica la ruptura del vínculo afectivo de las figuras que representan un modelo para su vida emocional adulta.

Las experiencias y resultados de estas entrevistas con los adolescentes sobre su relación afectiva con su papá/mamá cuando hay ruptura y cómo impacta en su desempeño padres, se puede afirmar que los conflictos o crisis de pareja que no llegan a superarse, causa la ruptura definitiva de la relación de los padres, imponen una carga emocional a los hijos, generando una serie pensamientos y sentimientos con respecto a si mismo y con respecto a los demás, que causan impacto y posibles consecuencias principalmente a nivel relacional.

BIBLIOGRAFÍA

1. Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson (5ta ed.).
2. Glick, I.R., Berman, E.M., Clarkin, J.F. y Rait, D.S. (2001). *Terapia conyugal y familiar* (4ªed.). Madrid: Grupo Aula Médica, S.L.
3. Estrada, L. (2010). *El ciclo vital de la familia*. México: DEBOLSILLO.

4. Esteinoui, R. (2005). *Surgimiento de la familia nuclear en México*. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/ehh/ehn31/EHNO3104.pdf> (2015, 10 de noviembre).
5. Golombok, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?*. Barcelona.
6. Minuchin, S. (2002). *Familia y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
7. Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M^a.J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
8. Palacios, J. & Rodrigo, M. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
9. Papalia, D., Wendkos, S. & Dusan, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw- Hill.
10. Villalobos, P. (1999). *La familia como agente educador*. Buenos Aires: Braga.

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ESTANCIAS INFANTILES (PEI) PARA AYUDAR A MADRES TRABAJADORAS.

Alfonso Árzate Hernández¹; Clara Martha González García² y Rafael Alejandro Flores González³.

Licenciatura en Pedagogía¹; Docente-investigador²; de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco y Licenciatura en Administración³ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Correo: silvinflores@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este trabajo es un análisis descriptivo de la forma como opera actualmente el Programa de Estancias Infantiles (PEI) para ayudar a madres trabajadoras (SEDESOL) para el cuidado de los niños, desde recién nacidos hasta los tres años once meses y/o cinco años once meses en caso de discapacidad, como respuesta a la urgente necesidad de educar a los padres de familia para que apoyen comprometidamente el desarrollo de sus hijos; así también se elaboró un análisis de las políticas que respaldan su operación. Su práctica pretende fomentar el desarrollo social de los sectores más vulnerables, mediante un incremento en el ingreso del hogar a través de la inserción de las <mujeres en el mercado laboral>; pero omite la importancia de la atención especializada que requiere el desarrollo de los pequeños y cómo incidirá éste en su futuro, para que puedan superar su situación actual de pobreza extrema. Se realizó un análisis comparativo del <Modelo de Atención Integral (MAI)> y del <Modelo de atención con Enfoque Integral para Educación Inicial 2013> aplicado en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIs); asimismo, se aplicaron dos entrevistas para elaborar el parangón correspondiente, sustentado en las observaciones y comentarios obtenidos directamente con cada directivo. Se incluyen aspectos de la teoría relacionada con la Educación Inicial que sustentan el diseño del MAI y algunas sugerencias que apoyen para su mejora, tratando de que incidan en una respuesta más comprometida para los usuarios de este servicio. Palabras clave: Educación Inicial, desarrollo humano.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día tanto el bienestar material como el desarrollo humano, deben de ser considerados por igual en la formulación de políticas públicas que busquen solucionar situaciones de desventaja para ciertos grupos, como son: la pobreza y las distintas problemáticas que este fenómeno genera, ya que según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la promoción del desarrollo humano involucra situar a las personas como el foco o centro del desarrollo, cuyo objetivo implica lograr desarrollar su potencial, para que aumenten sus posibilidades de progresar así como de disfrutar la posibilidad para lograr tener la vida que ellos deseen. Se ha comprobado que para solucionar de manera profunda los ciclos de pobreza no basta con fomentar el desarrollo económico por medio de subsidios, sino también es preciso fomentar el desarrollo del potencial humano en toda la población. La educación promueve el “desarrollo humano al proporcionar bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla; ...para ser agentes de su propio desarrollo las personas requieren la formación de valores propios, pero también de la información y del aprendizaje de habilidades para ampliar sus opciones de vida; ...mediante la educación se inicia un proceso de estructuración del pensamiento y de la imaginación creadora; comienzan de modo más complejo, las formas de expresión personal, así como la comunicación verbal y gráfica, lo que favorece el desarrollo sensomotriz, lúdico, estético, deportivo y artístico, así como el crecimiento socioafectivo y los valores éticos; ...en el ámbito local, la educación resulta de gran importancia no sólo porque transmite la visión de aquello que es importante en el lugar donde se vive, sino porque también prepara para aprovechar las oportunidades disponibles o buscar nuevas” (IDHU, 2007, s/p). Así, desde el enfoque de diversos Organismos Internacionales encargados de velar por el óptimo desarrollo humano, social y económico, se ha considerado que la educación ocupa un lugar preponderante para superar a fondo los retos del nuevo milenio, siendo un instrumento eficaz para eliminar la pobreza y la desigualdad, ya que de manera individual promueve y refuerza prácticas y hábitos que mejoran la salud, la nutrición, la productividad y los ingresos; a nivel social mejora la competitividad económica, la democratización de la ciudadanía, promueve la paz y el cuidado del medio ambiente (ONU, 2000). Por lo que es recomendable educar desde el nacimiento, para que

nuestras futuras generaciones puedan construir cimientos sólidos y edificar un futuro mejor; al respecto, Drake (Director de un Centro Educativo Infantil en Estados Unidos), escribió que “la educación temprana de nuestros niños se lleva a cabo desde el nacimiento; ...se compone tanto de instrucción uno a uno, como de las interacciones de padre e hijo así como de la educación formal; ...este tipo de educación es importante para el niño, los padres y la sociedad en general pues ayuda a preparar a los niños para su ingreso a la escuela; ...una introducción temprana al aprendizaje ayuda a que se comuniquen antes y se preparen para el proceso de aprendizaje antes de entrar en el sistema escolar formal; ...la sociedad se beneficia cuando los niños son educados a temprana edad, ya que los convierte en alumnos más astutos en la escuela y más tarde, serán miembros más capaces de la fuerza laboral; ...de hecho, las investigaciones muestran que los niños que reciben una educación temprana son mucho menos propensos a estar involucrados en el crimen” (Drake, s/f, s/p).

RESULTADOS

Los programas de educación impartidos a temprana edad también tienen importantes beneficios para la economía de la comunidad, ya que en un corto plazo, las instituciones educativas de Educación Inicial así como las de preescolar requerirán de una gran cantidad de empleados lo que incidirá en el decremento del desempleo. Asimismo, es evidente que a largo plazo los gobiernos invertirán menos recursos en educación compensatoria si atienden a los pequeños con programas efectivos durante la Educación Inicial, que les proporcionará unas bases firmes para una adecuada formación durante toda la vida. Esto incidirá en la formación de ciudadanos con una sólida formación y con muchas posibilidades de obtener mayores ingresos que a su vez generarán una mayor aportación mediante el pago de impuestos, proporcionando un mayor respaldo financiero a las autoridades gubernamentales, para que éstos puedan implementar diversos Programas de Apoyo para la población (Drake, s/f). La implementación de las teorías que sustentan la Educación Inicial, sugieren que los pequeños logran obtener diversos conocimientos incrementando y mejorando su lenguaje, sus habilidades sociales, esto siempre y cuando se les imparta una adecuada formación desde que son infantes. Se plantea que leerles al igual que platicarles desde recién nacidos, despierta su imaginación, les apoya para la comprensión empática de las relaciones sociales, también coadyuva en una mayor interacción con todos los seres humanos en su entorno (padres, hermanos, iguales, cuidadores, etc.). Desde la perspectiva de un trabajo realizado por la UNESCO en el 2008, se menciona que la Educación Inicial también promueve el <desarrollo sostenible>, lo cual impacta en el desarrollo de la personalidad de los seres humanos, así como en la adquisición de los valores. Asimismo, la actividad al aire libre contribuye a la valoración y apreciación del medio ambiente, también se evidencia que la implementación del enfoque de la Educación Inicial coadyuva en el aprendizaje de los padres, para que puedan incidir en la educación de sus hijos. Otro trabajo realizado por la Harvard Family Research Project en 2002, mostró que los padres de familia que trabajaron retomando las propuestas de la Educación Inicial, se implicaron mucho más en la formación de sus hijos, así también generaron mayores expectativas de desarrollo y progreso para ellos. (Drake, s/f). Desde el enfoque de la ONU, que vincula en demasía el desarrollo social con el desarrollo económico considerando que el primero es esencial para avalar la mejora de la vida de los individuos, ya que diversos estudios han mostrado el éxito que se ha obtenido al educar a los pequeños desde los primeros meses de vida, buscando elevar el potencial humano que garantice dicho desarrollo integral. Para esto se convocó a muchos eventos en los que se trataba esta problemática, y fue en la <Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos>, la cual se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990, donde la colectividad mundial se comprometió a fomentar el cuidado, la protección y la educación de los niños desde su nacimiento, admitiendo que el ser humano tiene tanto la capacidad como la necesidad del aprendizaje desde su nacimiento. Fue hasta la Declaración de Dakar (abril de 2000), que se incluyó dicha determinación (fomento del cuidado, protección y educación de los niños desde su nacimiento) proporcionándoles una educación integral desde la primera infancia y priorizando a las comunidades más vulnerables, que se encontraban en un estado económico desfavorable. Se aceptó que si era necesario se realizarían alianzas entre las autoridades gubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, las diversas comunidades y las familias; se elaborarían programas y estrategias, así como diversas

actividades, cuyo objetivo sería la protección y la educación de los infantes y de sus familias, retomando la cultura de la comunidad y solicitando el apoyo de las autoridades gubernamentales a través de la implementación de políticas nacionales y multinacionales, apoyadas con los recursos pertinentes. Se planteó que estas propuestas debían surgir como una obligación de las autoridades gubernamentales, que en este sentido deberían promover políticas que apoyen en la atención, al igual que en la educación durante la primera infancia, mediante programas adaptables y flexibles (AMEPI, 2006; Malajovich, 2006; Ramírez, 2010). Diversas investigaciones interdisciplinarias que exponen y defienden el intenso aprendizaje que se manifiesta desde los primeros años de vida, así como la oportunidad de que éste sea aún más significativo que en otras etapas al participar de experiencias que generen un profundo impacto, así como una participación activa del niño, se expresa al respecto que “podemos afirmar que el desarrollo del individuo está en primer término en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer, pero más adelante la acción del medio pasa a ser fundamental para su ulterior evolución” (Justo, 2006, pp. 11-12). Asimismo, Justo (2006) comenta que en el momento del nacimiento del niño, exceptuando una serie de reflejos que le permiten sobrevivir, su cerebro está completamente exento de conductas genéticas y/o heredadas, teniendo una infinita capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, que le es transmitida por el adulto que cuida y atiende. A esta capacidad de asimilar la estimulación del mundo que lo rodea es a lo que se le denomina plasticidad cerebral, dicha plasticidad es producto de las infinitas sinapsis cerebrales que comienzan a generarse durante la gestación y continúan después del nacimiento, comenzando a disminuir al cumplirse los siete años de edad, aproximadamente. Dichas sinapsis se construyen al hacer contacto con otros humanos al igual que con el medio exterior, en la participación de distintas experiencias; estas conexiones van configurando estructuras funcionales cerebrales y constituyen la base fisiológica de las formaciones psicológicas que propician las condiciones para el aprendizaje. Así que cuando un niño nace tiene un sinfín de posibilidades de ser y estar en el mundo y son las circunstancias de la vida y el tipo de experiencias de las que participe (ya sea con los humanos o el medio físico) lo que determinará el éxito en su vida, pues aun cuando existan una base biológica heredada, está no será tan definitiva en la construcción de la personalidad, como lo son dichas interacciones. Así, se requiere de un fuerte compromiso por parte de sus cuidadores, que le garanticen que durante la primera infancia se satisfaga esa necesidad del aprendizaje requerido, que se manifestará en los infantes ayudándoles a desarrollar al máximo y de manera armónica todas sus capacidades y potencialidades, para que ellos tengan la posibilidad de construir desde ese momento un mejor futuro.

Ésta es la razón por la cual también se hace urgente ofrecer una serie de influencias, estímulos y experiencias científicamente concebidas, con la finalidad de irle educando conforme a un proyecto mejor planeado, en donde se le conciba como un ser individual que se irá construyendo en la interacción con la sociedad, pero que también tendrá la capacidad de reconstruir dicha sociedad influyendo positivamente y de manera creativa en la solución de las distintas problemáticas que aquejan a ésta. Para así considerarlo como un miembro activo que incida positivamente en esa sociedad y en las problemáticas que lo involucran en un contexto y momento histórico único, concibiendo a la educación como una intervención que busca impactar específicamente en un desarrollo armónico y en esas potencialidades innatas latentes en cada infante. Conforme a lo anterior se requiere diseñar así como generar diversas experiencias que logren su participación activa, para que pueda ir asimilando los aprendizajes significativos que le sean útiles para su vida, tanto a nivel individual como a nivel social (AMEPI, 2006; Justo, 2006). No se trata de establecer jerarquías entre los conocimientos o aprendizajes que se generen a partir de las distintas experiencias en las que los infantes participan en el ambiente familiar o sociocultural al que pertenecen, sino de un trabajo en conjunto con los padres y Centros de Atención Infantil. Esto con la finalidad de comprender las características particulares de cada niño para poder abordarle de manera efectiva al momento de incidir educativamente, a la vez que se trabaja con los padres en el enriquecimiento así como en la mejora de sus distintas prácticas de crianza. Esto implica las distintas formas en que se aborda y se comprende a los infantes, las cuales guían las acciones al momento de acompañarlos y de nutrir su aprendizaje desde los primeros meses de vida. Asimismo, se requiere de un trabajo tanto multidisciplinar, como puntual, pues aun cuando todos los infantes manifiestan

algunas características de su desarrollo evolutivo, que tienen que ver con aspectos psicomotrices, que son constantes para todos, cada uno los adquiere de un modo y a un ritmo diferente, esto debido a distintas circunstancias de índole biológica o del medio sociocultural al que pertenece. Es a partir de la comprensión de dichas características, al igual que de los gustos y disgustos de cada uno de los infantes, que se generan en la convivencia con su familia que los agentes educativos diseñan sus intervenciones para desarrollar los aprendizajes pretendidos. Otro aspecto al momento de educar desde los primeros meses de vida, es que además de lo que comúnmente deben de manifestar los infantes conforme a su desarrollo evolutivo óptimo, también deben mostrar los logros que pueden obtener según sus capacidades específicas, en cada una de las manifestaciones que durante este desarrollo se presentan, todo esto implica que la Educación Inicial encuentre sentido en un Proyecto (AMEPI, 2006; Justo, 2006; CONAFE, 2011; PADIGEDEC, 2013). O como lo expresa la AMEPI (2006, pp. 13-14) cuando señala que “este sistema de influencias se materializa en un currículo, que de manera planificada y metodológicamente bien organizado, estructura y dirige todas las acciones que se han de realizar con cada niño en su devenir evolutivo, y así lograr cumplir sus objetivos de alcanzar cualitativamente un estado superior de dicho desarrollo; ...puede asumir formas muy diferentes en dependencia de la base teórica-conceptual que lo sustente, pero no importa cuál sea su diseño todos van hacia un propósito idéntico: lograr alcanzar un máximo nivel de desarrollo de todos los niños”.

Otro aspecto a abordar es lo relacionado con el <Programa de Estancias Infantiles (PEI) para ayudar a madres trabajadoras> que tiene como objetivo “apoyar a hogares de todo el país; ...en donde haya al menos un pequeño de entre uno a tres años 11 meses de edad o hasta cinco años 11 meses en caso de niños con alguna discapacidad, hijos de madres o padres en estado de soltería que trabajan, buscan empleo o estudian; ...cuyo ingreso per cápita no rebase la Línea de Bienestar (LB) o sea en estado de pobreza extrema, apoyándolos con servicios de cuidado infantil accesibles económicamente; ...ante la imposibilidad de contar con acceso a dichos servicios a través de instituciones públicas de seguridad social u otros medios, mientras tienen que salir a trabajar o estudiar; ...promoviendo así la igualdad de oportunidades para poder ejercer el derecho que tienen a la seguridad social por medio del acceso y permanencia en el mercado laboral; incrementando la oferta de cuidado infantil al alcance de su economía” (Cristo, 2009, p. 11). El PEI auspiciado por la SEDESOL e implementado en 2007, logró un incremento considerable debido a la demanda que ejercía la población objetivo, esto debido a que desde el punto de vista de las autoridades estaba cumpliendo <eficazmente> con el propósito para el que había sido diseñado. Esto era garantizar el <desarrollo social> de los mexicanos en estado de pobreza, entendiendo a éste como el “desarrollo del capital humano de una sociedad, que pretende garantizar un <bienestar social>; ...mejorar la vida de las personas en estado de pobreza, generando oportunidades que ayuden a su inserción y permanencia en el mercado laboral; y ...accediendo con esto a un mejor ingreso económico” (SEDESOL, 2010, s/p). Bajo esta lógica el desarrollo social y el bienestar económico estaban estrechamente vinculados a la <efectividad del PEI>, la cual había sido mediada por dichos términos principalmente, lo que representó resultados positivos en sus primeras evaluaciones como en las más recientes (2014). Según datos ofrecidos por la SEDESOL, en 2014 se encontraban operando aproximadamente 9,087 Estancias en su Red de Guarderías, en donde se atienden a unos 269,671 infantes, beneficiando a 254,344 personas aproximadamente, que cumplen con el perfil de la población que se busca favorecer. Comparando los datos referidos anteriormente con los que se proporcionaron en enero de 2007, año en que comenzó a operar el PEI, su presencia y cobertura ha ido en aumento vertiginosamente, pues se reportaba que en sus inicios eran once las guarderías que se encontraban afiliadas, las cuales se hallaban ubicadas en el municipio de Chalco, Estado de México. Para junio de 2009, se consideraba que existían 1,180 estancias infantiles y para finales del mismo año había 1,228 distribuidas en las 32 Entidades Federativas, atendiendo en ese mismo periodo a unos 243,330 infantes, representando un 100.8% de los niños que se atendían en Guarderías del IMSS y del ISSSTE, en junio de 2009” (Cristo, 2009, p. 19). Según informó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL), que en 2011 se finalizó la evaluación de impacto del PEI, la cual concluyó que es un <Programa ejemplar> en cuanto a que mantiene un monitoreo constante de sus resultados, a través de estudios y encuestas periódicas realizadas directamente a sus beneficiarios (aunque no encontramos información después de 2013).

Los resultados arrojados por dichas encuestas han demostrado que el PEI es efectivo en la promoción de la participación en el mercado laboral de mujeres con escasos recursos, con hijos pequeños, en estado de soltería, pero en especial de aquellas que no trabajaban antes de ingresar al <Programa>. También se especifica que el Programa incrementó la posibilidad de conseguir empleo entre las beneficiarias, al igual que el número de horas laborables o sea el periodo de permanencia laboral y que en su cierre correspondiente a 2013, rebasó la meta en un 10.9% con respecto al “porcentaje de beneficiarios que tenían trabajo al momento de ingresar al PEI” (CONEVAL-PEI, 2013). En cuanto a su calidad y aporte a la oferta de servicios de cuidado infantil, en la evaluación realizada del periodo 2011-2012, el PEI obtuvo resultados sobresalientes, destacando que para el cierre de 2013 continuaban operando en las 32 Entidades Federativas, “atendiendo 1,242 municipios aproximadamente, por lo que su cobertura acumulada ha mostrado un crecimiento constante.

Cuadro no. 1. Incremento cronológico de usuarios, en el servicio del PEI.

Año	Matrícula	Incrementos			Estan- cias	(+) Estan cias	%	Periodo	Familias atendida s
		(+) Matrícula	%	%					
Ene 2007				11					
Jun 2009				1,180	1,169	1536.4 %	En dos años y medio		
Dic 2009	243,330			1,228	48	4.1%	En seis meses		
Ene 2010	269,671	26,341	10.8%				En un mes	254,344	
Dic 2010	665,648	395,977	146.8 %	9,087	7,859	640.0 %	En 11 meses		
Dic 2011	849,192	183,544	27.6%				1 año		
Dic 2012	1,021,992	172,800	20.4%				1 año		
Dic 2013	1,176,601	154,609	15.1%				1 año		

Fuente: http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Programa_estancias_infantiles, 2014, s/p.

Demostrando así su rentabilidad en cuanto a que ha garantizado: 1) la inserción y permanencia efectiva de sus beneficiarios al mercado laboral; 2) el incremento de la productividad de las personas; 3) que los beneficiarios cuenten con mejores opciones de empleo e ingreso que les permitan superar su situación de pobreza y 4) el acceso al bienestar social, es decir, al mejoramiento de las circunstancias de vida por medio del bienestar económico. Algo que se comprobó durante sus dos primeros años de operación, mediante las evaluaciones que constantemente se le implementan a través de encuestas, con la finalidad de medir el desempeño en la cobertura del mismo y cuya referencia son las <opiniones de su población beneficiada>. Al respecto, se reportó en 2009, época en la que también se implementaron mejoras muy favorecedoras para los infantes atendidos dentro de su Red de Guarderías, que “estudios realizados por Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Política, S.A. de C.V. (Invespop), durante noviembre y diciembre de 2008 a una muestra de 3,088 beneficiarios con representatividad estadística a nivel nacional y regional, mostró los siguientes resultados preliminares: “45 % de las beneficiarias no contaban con un empleo antes de entrar al Programa; de dicho porcentaje, en el momento de la entrevista 84% ya contaba con una ocupación remunerada; nueve de cada diez entrevistadas estuvo totalmente de acuerdo con la frase <el Programa de Estancias Infantiles me permite trabajar>; siete de cada diez entrevistados estuvo muy de acuerdo con la frase <por el Programa de Estancias Infantiles puedo trabajar y ganar más dinero; ...seis de cada diez entrevistadas que ganaban hasta \$500 pesos al mes antes de entrar al PEI, mantuvieron ese mismo nivel (sólo entrevistadas que trabajaban antes y continúan con la misma ocupación); ...de las beneficiarias que ganaban antes del Programa entre \$1,501 y \$2,000 pesos al mes, 34.5% conservó el mismo nivel de ingresos, casi 13% pudo incrementarlo hasta \$3,000 pesos

y 5.5% hasta \$3,500 pesos; ...el 87% de las madres beneficiarias consideran que su situación económica ha mejorado desde su incorporación al PEI" (Cristo, 2009, s/p).

CONCLUSIONES

Es evidente que el PEI mostró un progreso significativo a partir de 2009, año en que desafortunadamente ocurrió la tragedia en la guardería ABC, la cual se encontraba ubicada en Hermosillo, Sonora, en donde murieron 48 infantes. Fue a raíz de ese accidente que se comenzó a hacer hincapié en los requisitos de seguridad de los inmuebles para poder operar una Estancia Infantil de la Red del PEI; formalizándose un Acuerdo entre la SEDESOL, el DIF Nacional y el Sistema Nacional de Protección Civil, en el cual las tres instancias reforzarían la supervisión de dichas Guarderías a nivel nacional, con el fin de garantizar la integridad física de los infantes, también se comenzó a exigir que el inmueble destinado contara con las siguientes características: 1) suficientemente amplio para atender por lo menos a diez niños, considerando dos metros cuadrados de espacio por niño; 2) contar con escaleras seguras para evitar que los niños puedan lastimarse; 3) no contar con: conexiones descubiertas, sustancias tóxicas, objetos punzocortantes peligrosos o cristales rotos; 4) tener buena iluminación y ventilación en las áreas de actividades de los niños; 5) la cocina y las estufas deberían contar con una separación tal que impida el acceso de los niños a estas áreas; 6) contar con botiquín médico y extinguidor y 7) contar en todo momento con espacios, materiales y mobiliario limpios, en buen estado y suficientes para el número de niños atendidos. Se concluyó también que las estancias no deberían de estar ubicadas en zonas de riesgo como: rellenos sanitarios, terrenos arcillosos o contaminados; taludes o fallas geológicas; asimismo, se comenzó a exigir que las estancias no podrían colindar con ríos, lagunas o arroyos, gasolineras o ductos subterráneos, transformadores o líneas de alta tensión, bodegas que almacenen productos tóxicos o inflamables, fábricas, talleres mecánicos, expendios de venta de alcohol, bares, cantinas o centros nocturnos. De igual manera, se comenzaron a implementar cursos de capacitación, impartidos por el DIF y Protección Civil, para saber actuar en casos de emergencia, en donde las Responsables de las estancias adquirieron conocimientos de protección civil, tales como: la organización de simulacros, definición de rutas de evacuación, establecimiento de zonas seguras y primeros auxilios. Exigiendo también que se implementara un sistema de alarma en las Guarderías, con esto el PEI evolucionó de un Programa poco preocupado por cuestiones de integridad física, seguridad y prevención de accidentes a uno con una amplia cultura de prevención de accidentes y protección civil. Actualmente las Reglas de Operación publicadas en el DOF (2013b) especifican que cuando se pretenda comenzar a operar una Estancia del PEI, hay que destinar parte del presupuesto concedido a contratar un seguro de <Responsabilidad Civil y Daños a Terceros> y para la elaboración de un <Plan de Protección Civil>. Estas mismas Reglas aplican para aquellas Guarderías que pertenecen al PEI y para las que deseen incorporarse, también se especifica que los menores afiliados al PEI contarán con un seguro contra accidentes personales, obligando a las Estancias a mantener vigentes las pólizas mientras el pequeño permanezca; no se permite un número mayor a sesenta infantes por cada Estancia, aun cuando ésta cuente con el espacio suficiente para atender más, esto con la finalidad de garantizar una evacuación oportuna ante cualquier siniestro.

Es también indispensable que por lo menos una de las asistentes al igual que la Directiva de la Guardería, cuenten con una certificación de capacitación con respecto a temas de protección civil y primeros auxilios, de igual manera el DIF y Protección Civil se encargarán de impartir de forma regular dichos cursos. En cuestiones de alimentación, salud e higiene, el PEI operará bajo las exigencias que el DIF, en conjunto con la Secretaría de Salud (Ss) dispongan, al respecto se les imparten cursos regularmente tanto a las(os) Responsables de las Guarderías como a los empleados que prestan sus servicios en la cocina y la limpieza, con la finalidad de que conozcan las medidas de higiene y seguridad en cuanto a la manipulación de los alimentos y manejo de sustancias tóxicas. Otro avance significativo que impactó al PEI después de 2009, fue que se replanteó el perfil de las cuidadoras que atendían dentro de las Guarderías, pues antes no se consideraba indispensable que éstas cumplieran con cierta capacitación en cuestiones de cuidado infantil en las instituciones públicas, sólo se les requería que no tuvieran antecedentes penales, manifestar su vocación hacia el trabajo que pretendían realizar, esto lo determinaban mediante una prueba psicométrica y que

mínimamente contarán con estudios de secundaria (SEDESOL, 2010). Los requisitos eran los mismos para las personas que pretendían dirigir las Guarderías, pero con la excepción de que se les aplicaba una prueba psicométrica extra, por medio de la cual se trataba de evaluar su nivel de resiliencia, esto es, la capacidad de la persona para reaccionar ante las exigencias de la vida (DOF, 2008). Ya durante el ejercicio fiscal de 2010, se les exigía además de los requisitos anteriores, la certificación en la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL, ECO024), la cual está relacionada con el cuidado de los niños que permanecen en los Centros de Atención Infantil (DOF, 2009; DOF, 2013a). En ese mismo año e igualmente después del accidente ocurrido en la Guardería ABC, se incorporaron Programas de capacitación con la finalidad de ofrecer un servicio integral y de calidad a los infantes que se atendían; agregando determinados Programas, que tienen como objetivo detectar y prevenir el abuso infantil de tipo físico, psicológico así como sexual; fomentar entre los niños el hábito a la lectura, haciéndoles entrega a las Responsables de un paquete de 23 libros y tres discos compactos con música infantil. En cuanto a las capacitaciones se confirmaba que “a partir de 2009 y con la finalidad de garantizar un buen servicio dentro de las Estancias, al menos una Asistente por estancia debería tomar obligatoriamente las capacitaciones básicas y complementarias que organice la SEDESOL y el DIF Nacional” (Cristo, 2009, s/p).

Dichas capacitaciones retomaban los siguientes temas, en su primera fase: 1) Reglas de operación y 2) Salud infantil, atención infantil y actividades lúdicas. En la segunda fase de capacitación se impartieron temas complementarios, como los siguientes: 1) Alimentación y nutrición de los infantes; 2) Prevención de accidentes y primeros auxilios; 3) Maltrato infantil; 4) Hábitos de higiene y control de esfínteres; 5) Cantos y juegos; 6) Características del desarrollo de los niños de uno a cuatro años y 7) Elaboración de material didáctico y actividades recreativas. En su tercera y última fase, se retomaron temas de capacitación complementarios a la segunda fase: 1) Administración y uso de recursos financieros (impartidos por Nacional Financiera); 2) Escudo de la dignidad; 3) Primeros auxilios (impartidos por la Cruz Roja Mexicana) y 4) Atención de niños con discapacidad (impartidos por APAC y IAP Mexicana). Estas capacitaciones siguen vigentes y son impartidas una vez al año para las(os) Directoras(es) de las Estancias Infantiles y por lo menos para una Asistente, quienes se encargarán posteriormente de transmitir y fomentarlas dentro de sus Estancias. También se formuló a partir de estas nuevas disposiciones, un Programa para contribuir en el desarrollo integral de los infantes atendidos, diseñado exclusivamente para las Estancias Infantiles pertenecientes al PEI, denominado <Modelo de Atención Integral (MAI)> del PEI, el cual según se declaró en la entrevista realizada el 08 de agosto de 2014, a la Directora de la Estancia Infantil <Aprendiendo a Jugar> C. Isabel Cristina Espinosa Castellanos que <fue producto de una investigación realizada por responsables de la SEDESOL, del DIF Nacional y de la Universidad del Valle de México (UVM), quienes visitaron algunas Guarderías para conocer la forma en que se trabajaba con los niños y para poder mejorar el ambiente que prevalecía, la UVM diseñó el MAI con la finalidad de mejorar el servicio que se les ofrecía a los padres de familia de los niños. Al querer consultar un poco más sobre dicho Modelo en otras fuentes informativas, sólo se obtuvieron dos archivos en versión pdf, disponibles en la Internet. Se presenta de manera muy resumida en once diapositivas, en una de las cuales se explica que para el diseño del Modelo se recurrió a varias entrevistas con la Responsable del DIF, del Municipio de Ixtapaluca, el cual dirige la licenciada Alicia Elizabeth Luna Rodríguez, por lo cual se solicitó una entrevista con la licenciada Luna, lo cual fue muy problemático pues debido a sus múltiples responsabilidades dedicó muy poco tiempo a atendernos, sin posibilidad de una segunda entrevista hasta que ella la pudiera programar. Comentando que efectivamente el MAI <surgió ante la necesidad de garantizar un mejor servicio a los padres de familia dentro de las Guarderías del PEI, reguladas por la SEDESOL>. El Modelo fue resultado de un proceso muy largo, en donde participaron distintos especialistas en desarrollo infantil al igual que distintas Universidades tanto públicas como privadas, generando distintas Mesas de Trabajo en las que también participaron otras Responsables y Asistentes de algunas Guarderías, trabajo que permitió observar sus actividades y poder detectar las necesidades prioritarias para su mejora.

También nos explicó que se realizó una revisión bibliográfica para buscar sustentos teóricos que fueran afines a las mejoras pretendidas, diseñándose de principio un modelo tentativo y posteriormente se recurrió a presentar dicho trabajo a los expertos que colaboraron, resultando finalmente el modelo definitivo, que se presentó a los Subdirectores del PEI, quienes también lo

sometieron a una revisión por parte de Universidades e Instituciones Especializadas. Una vez obtenido el visto bueno se realizaron las pruebas piloto para su aplicación y publicación, en su última fase fue presentado a las Directoras de las Estancias, al igual que a algunas Asistentes, para su capacitación. La evaluación de los resultados que se espera obtener relacionados con el desarrollo de los niños, estuvo a cargo de la SEDESOL y el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), sus observaciones se sustentaron en los registros que realizan las cuidadoras en unas tarjetas denominadas <Cédulas de Seguimiento al Desarrollo Infantil>, en estos documentos se describen los alcances que presentan los niños relacionados con la adquisición de determinadas habilidades que deben lograr por medio de las actividades sugeridas. Dichas cédulas se encuentran divididas en cuatro grupos de edad: 1) de los doce a los 18 meses; 2) de los 18 a los 24 meses; 3) de los 24 a los 36 meses y 4) de los 36 a los 48 meses; en estas Cédulas se debe de registrar: a) el nombre del infante; b) la fecha así como la edad en que se observó que se manifestó determinada habilidad en el niño, y c) nombre y firma de la Asistente Responsable. La Asistente deberá realizar diariamente una observación detallada basada en las especificaciones de la Cédula, para determinar si los infantes han logrado desarrollar las capacidades especificadas. Tanto la Directora de la Estancia <Aprendiendo a Jugar> como la Responsable del DIF del Municipio de Ixtapaluca del Estado de México, especificaron que por medio de la implementación del MAI se pretendía mejorar la calidad del servicio que se les ofrece a los padres (madres) que son beneficiados por el PEI. También se indica que dicho Modelo pretende “contribuir al desarrollo integral de los niños de las Estancias Infantiles, a través del establecimiento de condiciones que impacten favorablemente en el bienestar infantil, para incidir en el fortalecimiento personal, familiar y social” (MAI, 2013, s/p). También se especifica que sus sustentos teóricos fueron retomados de los siguientes enfoques:

- ✚ **Enfoque de derechos.-** Partiendo de la Convención sobre los <Derechos de los Niños y las Niñas>, se reconoce a éstos como sujetos de derecho, por lo que tanto las Responsables como las Asistentes cumplen con la función de ser garantes de sus derechos, promoviendo el respeto a éstos, tratándolos con dignidad y respeto y organizando espacios seguros, en donde el niño pueda desarrollarse integralmente.
- ✚ **Teoría del vínculo afectivo.-** Trata de las relaciones de apego que existen entre los adultos cuidadores y los niños y de la importancia de estas relaciones para el desarrollo afectivo, social y cognitivo del pequeño, pues dichas relaciones facilitan el desarrollo de la confianza y la seguridad en sí mismo, en los otros y en el mundo que le rodea.
- ✚ **Capacidades.-** Se refiere a reconocer a los niños como poseedores de capacidades, pues ellos nacen con algunas habilidades, las cuales van fortaleciéndose durante su vida, al mismo tiempo que desarrollan o adquieren otras.
- ✚ **Neurociencias.-** Son las investigaciones en torno al cerebro y su relación con la conducta, las cuales señalan que el 80% del cerebro se desarrolla durante los primeros tres años de vida, por lo que es el momento ideal para favorecer las conexiones neuronales, que permiten la recepción y procesamiento de la información que recibimos del mundo.
- ✚ **Aprendizaje activo.-** Fundamenta la metodología del Modelo, se refiere a aprender jugando o aprender mientras el niño explora, investiga y manipula los materiales, pasando de un enfoque tradicionalista, en donde el agente educativo es quien enseña o dicta lo que hay que hacer, a uno en donde el niño es protagonista de su propio aprendizaje.

Se comentó por parte de la Directora Isabel Espinosa, quien fue el mayor referente informativo sobre la forma en que se trabaja con el MAI, que dicho Modelo ha contribuido considerablemente en la mejora del servicio que prestan a los padres (madres) de los niños, porque antes de su implementación <no contaban con una guía exacta que les dijera cuáles ejercicios, canciones y actividades tenían que realizar con los niños, de acuerdo con su edad. Antes cuando recibían capacitaciones en los CONALEP, solamente les enseñaban cantos y juegos apropiados para los niños, pero no les decían en qué momento podían implementarlos>. También señaló que con las Cédulas proporcionadas han ampliado el conocimiento de cuáles son los logros que deben de alcanzar los niños en sus diferentes etapas de desarrollo; así también que su capacidad de observación hacia ellos ha mejorado al igual que la forma en que los tratan. Son significativas las mejoras que se le han realizado al PEI, al parecer comenzó como un Programa poco preocupado por la atención que se le brindaría a los infantes dentro de su Red de Guarderías a un Programa que

sí está considerando dichos aspectos. Al respecto la Directora Espinosa indicó que considera que sí se han realizados grandes cambios para mejorar el PEI, pues recuerda que hace seis años cuando ella inició su labor en la Guardería, no eran muchos los requisitos que se les exigían y realmente las Estancias no contaban <ni con un solo extinguidor>; que de 2009 a la fecha se preocupan por realizar simulacros; por certificarse en la Norma Técnica de Competencia Laboral ECO024 (Atención a los Niños y las Niñas en Centros de Atención Infantil); de acudir a las capacitaciones que el DIF les imparte cada año, en el CONALEP (2009, 2010) y que actualmente se imparten en la Universidad del Valle de México durante 2011, 2012, 2013 y 2014. Es por esto que se recomienda educar desde el nacimiento, para que las futuras generaciones logren construir cimientos sólidos y tener un mejor futuro, así también que sea la oportunidad para reflexionar acerca de nuestros pensamientos sobre nuestro proceder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. CONEVAL-PEI. (2013). Ficha Monitoreo PEI 2013. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEDE_SOL/20_S174.pdf, consultado el 06 de agosto de 2014.
2. Cristo, A. (2009). Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras (PEI); noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.slideshare.net/gueste2c18c/pei-programa-de-estancias-infantiles-para-apoyar-a-madres-trabajadoras-mexico>, consultado el 04 de agosto de 2011.
3. DOF. (2009). Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2009; Quinta sección. Disponible en: http://normatecainterna.sedesol.gob.mx/disposiciones/rop2009/rop_estancias_infantiles.pdf, consultado el 14 de Agosto 2014.
4. DOF. (2013a). Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2013, Quinta sección; disponible en: http://normatecainterna.sedesol.gob.mx/disposiciones/rop2013/rop_estancias_infantiles.pdf, consultado el 04 de Agosto 2014.
5. DOF. (2013b). Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2013, Quinta sección. Disponible en: http://normatecainterna.sedesol.gob.mx/disposiciones/rop2013/rop_estancias_infantiles.pdf, consultado el 04 de Agosto 2014.
6. DRAKE, J. (s/f). Importancia de la Educación Temprana. Disponible en: http://www.ehowenespanol.com/importancia-educacion-temprana-sobre_505838/, consultado el 28 de agosto de 2014.
7. IDHU. (2007). Informe sobre Desarrollo Humano, Michoacán, México. Disponible en: www.051DHmich_cap3.pdf, consultado el 29 de agosto de 2014.
8. MAI. (2013). Modelo de Atención Integral del PEI. Disponible en: http://www_modelo_atención_integral_sedesol.pdf, consultado en noviembre de 2014.
9. ONU. (2000). Cumbre del Milenio. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/milenio/>, consultado el 01 de septiembre de 2014.
10. SEDESOL. (2010). Cuarto Informe trimestral 2009; Enero de 2010. Disponible en: http://www.cuarto_informe_trimestral_2009sedesol.pdf, consultado el 20 de agosto de 2014.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES PARA RETOMAR EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA ABATIR LA VIOLENCIA.

Patricia Janeth Mendoza Donato¹ y Clara Martha González García²

¹Egresada de la licenciatura en Pedagogía y ²Docente investigador. Universidad Pedagógica Nacional. Correo: clara_martha2005@yahoo.com.mx.

RESUMEN

Habiendo detectado determinadas expresiones de violencia en la institución educativa estudiada, se procedió a identificar las características específicas relacionadas con el desarrollo humano de los adolescentes del nivel educativo secundario, para retomarlas como sustento para el diseño de algunas actividades, buscando abatir la violencia identificada. Se realizó una búsqueda documental que proporcionara dicha información, elaborando una descripción detallada que avalara las actividades a proponer. Así se detectaron seis necesidades básicas a satisfacer, entre otras, para lograr un adecuado desarrollo social en los adolescentes, éstas son: 1) crear relaciones afectivas significativas y satisfactorias; 2) ampliar el círculo de amistades durante la niñez con personas de diferente condición social e ideas; 3) lograr la aceptación, reconocimiento y estatus social en diversos grupos; 4) transitar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez, a los intereses y las amistades heterosociales; 5) aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y a un matrimonio con éxito y 6) encontrar un rol sexual masculino o femenino aprendiendo la conducta apropiada al sexo. Así, evidenciándose que las escuelas estamos fallando al no suministrarles los escenarios educativos adecuados, se requiere reflexionar sobre éstas y otras necesidades no resueltas y procurar habilitarlos, mediante la implementación de los valores omitidos u obviados, ya que éstos constituyen las pautas de convivencia en una sociedad, son las guías éticas que se deben aplicar para una relación armoniosa y pacífica. Palabras clave: escenarios educativos y necesidades de los adolescentes.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende describir las características de los adolescentes que cursan el nivel educativo secundario y que en promedio tienen la edad de doce a quince años; se ubican en la etapa de la adolescencia, la cual proviene del latín *adolescere* que significa ir creciendo, desarrollarse hacia la madurez, hacerse adulto. Algunos autores ubican a la adolescencia como un periodo vital entre la infancia y la adultez, otros la conciben como un <segundo nacimiento>, pues en ese periodo se “reavivan ciertos conflictos relacionados con el estado de indefensión del bebé, enfrentado a un mundo que le es caótico y desconocido” (Rascovan, 2000, p. 23). Se ubica al final de la niñez y al inicio de la edad adulta, se refiere a un periodo de tensiones particulares con la sociedad y a los ajustes que exigen los cambios fisiológicos vinculados a la pubertad, no ignorando el incremento en las hormonas sexuales y los cambios en la estructura y la función del cuerpo. Los jóvenes en esta edad atraviesan una serie de demandas de independencia, de ajustes heterosexuales y con los semejantes, de preparación vocacional, del desarrollo de una filosofía fundamental y normativa acerca de la vida (Mussen, Conger y Kagan, 1971, p. 673). Farré (2000, p. 16) por su parte, menciona que la adolescencia es la “etapa de la vida que se extiende desde la niñez hasta la edad adulta;...se prolonga desde que comienza a producirse la madurez sexual hasta que el sujeto alcanza la condición social de adulto independiente”, se considera que la adolescencia es un constructo social.

RESULTADOS

La adolescencia abarca desde los doce o trece años hasta el final de los veinte, se trata de una etapa de transición en la que ya no se es un niño, pero en la que aún no se ha adquirido el estatus de adulto. Erickson (1968, citado en Palacios, Marchesi y Coll, 1995, p. 299) la denominó como <una moratoria social>, un compás de espera que la sociedad otorga a sus miembros más jóvenes, mientras se preparan para ejercer los roles adultos. Palacios, Marchesi y Coll (1995, p. 299) señalan que la adolescencia se caracteriza por tener sus “propias modas y hábitos, su propio estilo de vida, sus propios valores; ...por tener preocupaciones e inquietudes que no son ya las de la infancia, pero

que todavía no coinciden con las de los adultos”. Es un cambio físico importante, es el inicio de la pubertad considerado como el proceso que conduce a la madurez sexual o a la fertilidad (capacidad para reproducirse). Los jóvenes que “tienen conexiones de apoyo con sus padres, escuela y comunidad tienden a desarrollarse de manera positiva y sana” (Papalia, Olds y Feldman, 2009, p. 463). Mussen, Conger y Kagan (1974, p. 676) señalan que se destaca el conjunto de cambios fisiológicos y morfológicos mutuamente relacionados por los que el adolescente tiene que transitar, éstos se producen durante el primer periodo adolescente comprendido entre los once y los quince años. El término pubertad con el que se le denomina a esta etapa proviene del término latino <pubertas> que significa <edad viril>. Los cambios fisiológicos y corporales que se dan en estos años se deben al aumento de la producción de hormonas gonadotrópicas de la glándula pituitaria, que estimulan la actividad de las glándulas sexuales y el desarrollo de espermatozoides y óvulos maduros. Estas hormonas sexuales (la testosterona en los varones y el estrógeno en las mujeres) en combinación con otras hormonas del cuerpo, estimulan el crecimiento de los huesos y de los músculos y aceleran el crecimiento en general. De acuerdo con Papalia, Olds y Feldman, (2009, p. 465), durante la pubertad se presentan ciertas características distintivas de esta etapa: 1) las **características sexuales primarias** incluyen a los órganos necesarios para la reproducción; en las mujeres: los ovarios, las trompas de falopio, el útero, el clítoris y la vagina; en el hombre: los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata, durante la pubertad estos órganos crecen y maduran; 2) las **características sexuales secundarias** comprenden los signos fisiológicos que determinan la maduración sexual, que no implican directamente los órganos sexuales, como: las mamas en las mujeres y los hombros amplios en los varones, los cambios en la voz y la textura de la piel, el desarrollo muscular y el crecimiento de vello púbico, facial, axilar y corporal. El **desarrollo físico** varía de acuerdo a cada individuo; los adolescentes que maduran prematuramente muestran mayor seguridad, son menos dependientes y actúan mejor en sus relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a tener un autoconcepto negativo de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía, “muestra de la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico” (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

También adquieren nuevas formas de pensamiento, Piaget (citado en Papalia, Olds y Feldman, 2009) refiere que en la adolescencia se logra el más alto nivel de **desarrollo cognitivo** (la etapa de las operaciones formales), que es cuando se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto. Este desarrollo ocurre aproximadamente a los once años de edad, proporciona una manera nueva y más flexible de manipular la información al no estar limitados al aquí y ahora, los jóvenes pueden comprender el tiempo histórico y el espacio extraterreno; pueden utilizar símbolos para representar números (por ejemplo, donde la letra *X* representa un número desconocido) y en consecuencia pueden aprender álgebra y cálculo, apreciar mejor las metáforas y alegorías y encuentran significados más profundos en la literatura, también logran imaginar posibilidades y someter a prueba las hipótesis. Así, se entiende que los adolescentes son capaces de utilizar la lógica propositiva; en las operaciones formales pueden razonar, sistematizar sus ideas, construir teorías y probarlas, Elkind (citado en Rice, 1997) llamó a la etapa operacional formal: <la conquista del pensamiento>; son capaces de orientarse hacia lo abstracto y lo que no está inmediatamente presente y esto les permite distinguir lo posible de lo real, proyectarse en el futuro y pensar en lo que podría ser. De acuerdo con Piaget (citado en Rice, 1997, p. 372), el pensamiento formal tiene cuatro aspectos importantes: 1) la *introspección*, reflexión acerca del pensamiento; 2) el *pensamiento abstracto* es pasar de lo que es real a lo que es posible; 3) el *pensamiento lógico* es ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y llegar a conclusiones correctas, como la capacidad para determinar la causa y el efecto y 4) el *razonamiento hipotético*, implica formular hipótesis y examinar la evidencia considerando numerosas variables. Con la llegada del pensamiento abstracto pueden definir y analizar abstracciones, como: *amor, justicia y libertad*; frecuentemente emplean términos como: sin embargo, por el contrario, en todo caso, por consiguiente, efectivamente y probablemente, para expresar relaciones lógicas. Se vuelven más conscientes de las palabras como símbolos que pueden tener múltiples significados y se deleitan en utilizar ironías, juegos de palabras y metáforas (Papalia, Olds y Feldman, 2009). A menudo, los adolescentes son groseros con los adultos, tienen problemas para tomar decisiones sobre qué vestirán cada día y actúan como si todo el mundo girara alrededor

suyo. Según Papalia, Olds y Feldman (2009, p. 492), tal “comportamiento se deriva de los intentos inexpertos para utilizar el pensamiento de las operaciones formales”; esta nueva manera de pensar, que fundamentalmente transforma el modo en que se ven a sí mismos y a su mundo, es tan poco familiar como la nueva forma de sus cuerpos y a veces se sienten igualmente incómodos, utilizándolo. A medida que ponen a prueba sus nuevas habilidades, es posible que en ocasiones se equivoquen, Elkind (citado en Rice, 1997, pp. 378-379) plantea que esta inmadurez del pensamiento se manifiesta de seis maneras: 1) **idealismo y tendencia a la crítica**. A medida que los adolescentes imaginan un mundo ideal, poco a poco se van percatando de qué tan lejano se encuentra su <mundo ideal> de la realidad, lo que achacan a los adultos. Convencidos de que saben más que ellos de cómo manejar el mundo, con frecuencia descubren defectos en sus padres y otras figuras de autoridad; 2) **tendencia a discutir**. Los adolescentes buscan de manera constante las oportunidades de poner a prueba sus capacidades de razonamiento; con frecuencia discuten a medida que organizan los hechos y la lógica para defenderse; 3) **indecisión**. Los adolescentes pueden tener al mismo tiempo muchas alternativas en su mente y sin embargo, carecen de las estrategias eficaces para elegir entre éstas; 4) **aparente hipocresía**. Es frecuente que los adolescentes jóvenes no reconozcan la diferencia entre expresar un ideal y hacer los sacrificios necesarios para alcanzarlo; 5) **autoconciencia**. Los adolescentes en la etapa de las operaciones formales pueden reflexionar acerca de su propio pensamiento y el de otras personas; sin embargo, en su preocupación por su propio estado mental, a menudo suponen que todos los demás están pensando lo mismo; se denomina audiencia imaginaria a esta conciencia de uno mismo. La fantasía de la audiencia imaginaria es particularmente fuerte en la temprana adolescencia y persiste en menor grado en la vida adulta y 6) **suposición de singularidad e invulnerabilidad**. Se utiliza el término de fábula personal para denotar la creencia de los adolescentes de que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que gobiernan al resto del mundo; esta forma especial de egocentrismo subyace a muchos comportamientos riesgosos y autodestructivos. Asimismo, tal como la audiencia imaginaria, la fábula personal continúa en la adultez, Elkind (citado en Rice, 1997) señala que la fábula personal es lo que persuade a muchas personas a asumir riesgos cotidianos. Papalia, Olds y Feldman (2009, p. 494) manifiestan que los “cambios estructurales en la adolescencia pueden incluir aumento en la capacidad de procesamiento de información e incremento en la cantidad de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo; mencionan que...conocer que los procesos para obtener, manejar y retener información son aspectos funcionales de la cognición”. Entre éstos se encuentran el aprendizaje, la rememoración y el razonamiento, los cuales mejoran durante la adolescencia; asimismo, entre los **cambios funcionales** más importantes están: a) el incremento continuo en la velocidad de procesamiento y b) un desarrollo adicional de la función ejecutiva, que incluye habilidades como: atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de las respuestas impulsivas y manejo de la memoria de trabajo. Papalia, Olds y Feldman (2009) señalan que durante el proceso del desarrollo psicológico y la búsqueda de identidad, el adolescente experimenta dificultades emocionales; conforme el **desarrollo cognitivo** avanza hacia las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los de los demás, incluyendo a sus padres. La solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida; el desarrollo emocional está influido por diversos factores que incluyen sus expectativas sociales, su imagen personal y la resistencia al estrés. Como lo hace notar Rice (1997, p. 396), las emociones son “sentimientos subjetivos que se experimentan como respuesta a determinados estímulos; la palabra *emoción* significa literalmente el acto de ser removido o agitado;...un estado emocional es un estado de conciencia que se experimenta como una reacción integrada del organismo”. Mussen, (1982, p. 115) indica que el “crecimiento y desarrollo de emociones se refieren al desarrollo de sentimientos subjetivos y al condicionamiento de las respuestas fisiológicas y los cambios conductuales de esos sentimientos;...el estado emocional afecta el bienestar y la salud física;...las emociones también son importantes porque afectan la conducta en las relaciones con los demás. Como señala Rice (1997, p. 396), las “emociones y sentimientos determinan en parte el comportamiento, por lo tanto su estudio y comprensión nos llevará a comprender por lo menos parcialmente, la conducta de los adolescentes;...en este sentido, las emociones actúan como una fuente de motivación al impulsar al individuo a la acción; así, dependiendo de su tipo y su intensidad

las emociones pueden tener un efecto positivo o negativo. Desde la posición de Rice (1997, p. 397), las emociones son importantes porque pueden ser “fuente de placer, gozo y satisfacción, también pueden agregar sabor y color a la vida, un sentimiento de gozo y felicidad hace soportable un día que de otro modo sería rutinario; la calidez del amor y el afecto dado o recibido, proporcionan satisfacción interna y placer genuino”, el individuo que puede sentir, también es capaz de apreciar plenamente la belleza y la dicha que la vida puede ofrecer.

Rice (1997, pp. 397-398) agrega que las emociones se clasifican en diferentes categorías de acuerdo a su efecto y resultado, que cada uno experimenta estos tres estados emocionales alguna vez, pero refiere que los que predominarán son los que tendrán mayor influencia en la vida y el comportamiento, esto depende a su vez de los sucesos y de la gente a la que se haya estado expuesto durante la niñez. 1. **Estados de júbilo**, implican emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer; de acuerdo con Maslow (1970, citado en Rice, 1997), los niños necesitan satisfacer primero sus necesidades fisiológicas y de seguridad; en la medida que esas necesidades son cubiertas, los niños experimentan sentimientos positivos de comodidad, satisfacción y bienestar. A éstas también se añaden las necesidades emocionales y sociales, necesitando amor y afecto, compañía y aprobación, aceptación y respeto; en la medida en que se les proporcionen esos apoyos emocionales, crece su capacidad para demostrar sentimientos positivos hacia los demás y se convierten en personas cariñosas, afectuosas, amigables y sociables, que aprueban, aceptan y respetan a los demás. Por lo tanto, la repetición continua de experiencias y relaciones placenteras da lugar a emociones positivas, mientras que la repetición continua de experiencias y relaciones no placenteras construye emociones negativas. Rice (1997) indica que el punto importante es que para el tiempo en que los niños llegan a la adolescencia ya exhiben patrones bien desarrollados de respuestas emocionales a los acontecimientos, lo que hace posible describirlos como individuos cálidos, afectuosos o como personas frías, poco responsables y distantes. Rice (1997) comenta que los adolescentes que se convierten en gente cálida, afectuosa y amistosa tienen algunas ventajas: no sólo obtienen mucha mayor satisfacción potencial de las relaciones humanas, sino que también emprenden relaciones sociales más armónicas; para los adolescentes, el amor es necesario como un vínculo de unión con sus amistades o en las relaciones con sus padres. 2. **Estados inhibidos**, comprenden temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento o culpa y disgusto; se dice que muchos de los temores desarrollados por los niños persisten hasta la adolescencia, aunque en otras ocasiones la naturaleza y el contenido de los temores cambian conforme el niño crece. Rice (1997, p. 399) señala que los temores pueden dividirse en cuatro categorías: 1) **temor a cosas materiales y fenómenos naturales**, involucra los miedos a los bichos, a las serpientes, a las tormentas, al fuego, al agua, a los espacios cerrados, a las alturas, a los aviones y cosas similares; 2) **temores relacionados con la propia persona**, comprende el miedo a fracasar en la escuela, a las enfermedades, a ser lastimado, a la muerte, a las pulsiones inmorales, a la maldad; 3) **temores relacionados con las relaciones sociales**, implica los miedos a los padres, a conocer gente, a la soledad, a la apariencia personal, a las multitudes, al sexo opuesto, a hablar frente a un grupo o a otras situaciones que surgen en relación con los grupos sociales y 4) **temor a lo desconocido**, incluye los miedos a los fenómenos sobrenaturales, a los hechos del mundo, al futuro impredecible o a las tragedias.

En estas situaciones los adolescentes pueden preocuparse por el efecto que han causado en los demás, por lo que otros piensan de ellos y por disgustar a los demás o ser rechazados, para algunos de ellos ser ignorados por un grupo o ser pasados al frente de la clase puede ser una experiencia aterradora. Dentro de los estados de júbilo también se pueden encontrar las fobias, como expresa Rice (1997, p. 399), una fobia es un “terror irracional que excede las proporciones normales y que no tiene fundamento en la realidad”, éstas se dividen en tres categorías: 1) las **fobias simples** incluyen la acrofobia o el temor a los lugares altos; la hematofobia o temor a la sangre; la hidrofobia o temor al agua y la zoofobia o temor a los animales; 2) las **fobias sociales** se caracterizan por el temor a las situaciones sociales, como: conocer a extraños, ir a una fiesta o solicitar trabajo; este tipo de fobias limita las relaciones sociales por lo que puede interferir con la vida normal; 3) **agorafobia** significa temor a los espacios abiertos, es el temor de salir de la propia casa, aunque también involucra el salir de compras, a la iglesia, etc. La preocupación y la ansiedad están muy relacionadas con el temor, pero surgen de situaciones desagradables que pueden ser imaginarias o

reales; algunos adolescentes afortunados prácticamente están libres de éstas, no sólo por los factores constitucionales y hereditarios sino también porque en el ambiente en que crecieron tuvieron pocas de las cuales preocuparse, todas sus necesidades físicas fueron cubiertas, fueron amados, aceptados, respetados y admirados por sus padres; tuvieron oportunidades normales de compañía, contactos sociales y nuevas experiencias; recibieron la guía y disciplina necesarias para ayudarlos en su socialización; tuvieron éxito en sus experiencias escolares, aprendieron normas aceptables de conducta y se ajustaron bien a la sociedad. Algunos adolescentes son criados en situaciones totalmente opuestas a las descritas, aprendieron desde muy pequeños que no podían confiar en que sus padres cumplirían sus necesidades básicas de comida, seguridad y contacto físico; nunca fueron realmente amados, aceptados, alabados o animados, sino que se les rechazó, criticó, empequeñeció o ignoró. Estas experiencias habrán “estimulado la duda constante acerca de su valor y de sus capacidades y talentos, la tensión, la confusión y los conflictos eran casi continuos y extremadamente perturbadores” (Rice, 1997, p. 401). La preocupación se convierte en un estilo de vida, por lo que muchos reaccionan de manera excesiva a las frustraciones y sucesos cotidianos y se muestran ansiosos por lo que va a suceder, dudan de sí mismos, de las otras personas y de los resultados de la mayor parte de las situaciones, independientemente de que la gente o las circunstancias lo justifiquen, llevan consigo la ansiedad a todas las relaciones o acontecimientos que topan. 4. **Estados hostiles**, involucran ira, aborrecimiento, disgusto y celos, se caracterizan por sentimientos de mala voluntad, pueden manifestarse como: ira, aborrecimiento, disgusto o celos (Rice, 1997). Han sido clasificados como estados hostiles porque existe una tendencia natural a expresar dichas emociones mediante diversas formas de hostilidad como: riñas, insultos, peleas o rabietas. Los adolescentes pueden tratar de expresar su hostilidad en actividades físicas como: el trabajo o los deportes; otras veces refrenan sus sentimientos, pero se convierten en personas resentidas, retraídas o malhumoradas.

En muchas ocasiones expresan su ira por medio de la agresión verbal; otras veces su ira se traduce en actos de violencia contra objetos inanimados, ellos mismos o los demás. Siempre que se genera una “ira excesiva e incontrolable y que no se expresa de manera socialmente constructiva, toma formas impulsivas, irracionales y destructivas, convirtiendo al adolescente en una amenaza” (Rice, 1997, p. 402). Esta es una explicación para la violencia perversa y el vandalismo, detectados en muchas comunidades; la ira que se convierte en violencia destructiva usualmente se genera por la exposición de la persona a relaciones negativas, repetidas y duraderas, con los demás. Como plantea Rice (1997, p. 402), la “ira de los adolescentes tiene muchas causas, pueden enfurecerse cuando se les restringen los movimientos físicos o la actividad social; se muestran resentidos cuando se les niegan oportunidades para la vida social; les enoja cualquier ataque a su ego, estatus o posición”. Las personas (su personalidad y conducta) provocan respuestas más frecuentemente que las cosas, la gente hipócrita, desconsiderada, intolerante, deshonesto, injusta, vulgar, egoísta e irresponsable, la que ridiculiza, critica, lastima, humilla, domina, murmura o se aprovecha de otros, son la principal causa de ira. Como menciona Rice (1997, p. 403), en ocasiones los adolescentes se “enfurecen por su propia incapacidad para realizar una tarea o para hacer algo que desean, se enojan por sus propios errores”, por ejemplo se frustran cuando no pueden sacar las calificaciones que desean. Rice (1997) señala que existe una amplia gama de diferencias individuales en la tendencia a enfurecerse, algunas personas son muy tranquilas y no suelen enfurecerse a menos que reciban una provocación extrema; otras tienen reacciones de ira casi todos los días y una mayor tendencia a responder a las provocaciones con violencia física o verbal. Las personas iracundas suelen contar que en el ambiente familiar en que crecieron existía menos cohesión, tolerancia y autoexpresión, pero más conflicto y más desorganización que en la familia común. Aberastury y Knobel (1997) determinan que el proceso para el adolescente de establecer su identidad, que tolera integrar experiencias del pasado, adaptarse al presente y tener una visión sobre el futuro, proceso que resulta complicado para el individuo, ya que lo anterior se presenta en conjunto con los cambios físicos; presentando constantes fluctuaciones en el estado de ánimo, debido en parte, a la personalidad desarrollada por medio del ambiente familiar y cultural. Mussen (1982) consideró al concepto de identidad negativa, como un componente agresivo destructivo; así, el individuo que se identifica con figuras negativas puede ser génesis para problemas de tipo psicosocial. Por lo cual es necesario para el adolescente, alcanzar una serie de objetivos imprescindibles para el logro de su

identidad, buscando quedar inserto en la sociedad adulta con una sensación de bienestar, eficacia personal y madurez en todos los procesos de su vida. Debido a las diferencias entre los individuos; el lograr estos objetivos prepara el terreno para que el individuo adquiera las habilidades de resistencia necesarias para funcionar en el entorno social que le rodea. Dentro del **desarrollo emocional** se puede identificar el autoconcepto, el cual de acuerdo con Rice (1997, p. 403) es el “conjunto de percepciones cognitivas y actitudes;...la opinión o la impresión que la persona tiene acerca de sí misma; ...es la suma total de las descripciones y evaluación que hace de sí misma”. El autoconcepto es multidimensional y cada una de sus dimensiones explica roles diferentes; el individuo pueden tener su autoconcepto diferente a los de otros, que cambian de vez en cuando y que pueden ser o no retratos precisos de ellos mismos, estos se reelaboran constantemente dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por el individuo.

La búsqueda de la identidad según Erikson (1950, citado por Papalia, Olds y Feldman, 2009), es una concepción coherente del *yo*, integrada por metas, valores y creencias con los que la persona se compromete de manera firme, los cuales adopta durante los años adolescentes; el desarrollo cognitivo de los adolescentes ahora les permite construir una <teoría del yo>. Como enfatizó Erikson (citado por Papalia, Olds y Feldman, 2009), el esfuerzo por darle sentido al *yo* es parte de un proceso sano que se construye sobre las bases de los logros como: la confianza, la autonomía, la iniciativa y la producción, conseguidos en etapas anteriores y que coloca los cimientos para enfrentarse a los retos de la vida adulta. Sin embargo, es raro que la crisis de identidad se resuelva por completo durante la adolescencia; las cuestiones relacionadas con la identidad surgen una y otra vez durante toda la adultez. Strang (citado por Rice, 1997, p. 404) identificó cuatro dimensiones básicas del *yo*: 1) un **autoconcepto general** que consiste en la percepción global que el adolescente tiene de sus capacidades y su estatus y de los roles del mundo externo; 2) **autoconceptos temporales o cambiantes**, influidos por las experiencias actuales; 3) los adolescentes tienen un **yo social, su yo y las relaciones con los demás y el yo al que los otros reaccionan**. Algunos adolescentes piensan en sí mismos sólo de manera negativa porque creen que no agradan a los demás; una influencia importante sobre el autoconcepto es la forma en que se sienten los adolescentes en los grupos sociales y 4) a los adolescentes les gustaría ser el **yo ideal que han conceptualizado**, esas imágenes proyectadas pueden ser realistas o no; por lo tanto, imaginar ser lo que nunca serán puede conducirlos a la frustración y el descontento, en otras ocasiones los adolescentes proyectan una imagen idealizada y luego se esfuerzan por convertirse en esa persona. En la realidad quienes disfrutan de una mayor salud emocional suelen ser aquellos cuyo *yo real* se aproxima al *yo ideal* proyectado y quienes pueden aceptarse como son. Dentro del **desarrollo emocional** también se puede describir a la autoestima, la cual según Rice (1997) es una necesidad humana vital, siendo el valor que los individuos ponen en el *yo* que perciben, la evaluación que realizan de sí mismos lo lleva a aceptarse y a aprobarse y a un sentimiento de valor propio, que incide en una autoestima más elevada, por el contrario si se perciben de manera negativa, su autoestima es baja; Rice (1997) menciona que en diversos momentos los adolescentes hacen una evaluación cuidadosa de ellos mismos, comparando no sólo las partes de su cuerpo, sino también sus habilidades motoras, sus capacidades intelectuales, talentos y habilidades sociales con las de sus compañeros y las de sus ideales o héroes, si su evaluación es negativa, puede dar como resultado una conducta confusa y poco autoconsciente. Rice (1997) sostiene que es más probable que quienes se perciben positivamente, acepten a los demás y sean aceptados por ellos, existiendo una correlación positiva entre la aceptación de uno mismo, el ajuste social y el apoyo social, los adolescentes que en sus relaciones con los demás son más flexibles y adaptables suelen gustar más a los otros y esas cualidades se asocian con una mayor autoestima. Un autoconcepto y autoestima bajas afectan de diversas maneras las relaciones sociales, pues los adolescentes con baja autoestima desarrollan frecuentemente sentimientos de aislamiento y son afligidos por las punzadas de la soledad, a menudo se sienten torpes y tensos en las situaciones sociales, lo que les hace más difícil comunicarse con los demás. A juicio de Rice (1997), la autoestima surge de la interacción humana en que el *yo* es considerado importante para alguien, una autoestima elevada se asocia con el ajuste psicológico positivo en la adolescencia.

Por el contrario, los individuos con baja autoestima suelen manifestar ciertos síntomas de mala salud emocional y pueden presentar síntomas psicossomáticos de ansiedad y estrés. En ocasiones, los

adolescentes con baja autoestima tratan de compensar y superar el sentimiento de minusvalía construyendo una fachada falsa para convencer a los demás de que son valiosos. Rice (1997) afirma que los adolescentes con baja autoestima son vulnerables a la crítica, el rechazo o a cualquier hecho de la vida diaria que haga evidente su inadecuación, incompetencia y minusvalía, pueden perturbarse profundamente cuando otras personas se burlan, los reprenden, los insultan o tienen una mala opinión de ellos. La autoestima de los adolescentes es afectada por la ocurrencia en su vida de cambios y sucesos importantes, los adolescentes que se involucran con un grupo inadecuado y empiezan a presentar conductas desviadas pueden mostrar menos respeto y un incremento en el menoscabo que hacen de sí mismos. Palacios, Marchesi y Coll (1995) nos dice que el tema vital más importante en la personalidad adolescente, es el desarrollo del yo y de la identidad personal; estos términos son un tanto borrosos e imprecisos pero refieren a un núcleo de la persona, que rige otros comportamientos y que en alguna medida están presentes en la conciencia del propio sujeto en forma de representaciones acerca de sí mismo, en los proyectos y expectativas del futuro, en la coordinación de las propias experiencias y presentaciones de sí ante los demás. El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del adolescente, es durante esta etapa (la adolescencia) cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, memoria biográfica, interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de las mismas para afrontar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. El niño tiene memoria autobiográfica, pero todavía no la tiene organizada en un “relato personal, en una reconstrucción de su propia historia, en donde el presente e incluso el futuro se integren con las experiencias pasadas; es durante la adolescencia cuando se comienza a tejer un propio relato personal que constituye el discurso que sustenta la propia identidad” (Palacios, Marchesi y Coll, 1995, p. 331).

En cuanto al **desarrollo social**, Brukner (1975) señala que en la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización; el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia. Según Rice (2000, p. 422), el desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes, éstas son: 1) necesidad de formar relaciones afectivas significativas y satisfactorias; 2) necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas; 3) necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos; 4) necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana, a los intereses y las amistades heterosociales; 5) necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y a un matrimonio con éxito, y 6) necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo. Rice (1997) nos dice que la familia es la principal influencia socializadora del adolescente, esto significa que la “familia es el principal transmisor de los conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos, que una generación pasa a la siguiente por medio de la palabra y el ejemplo, ésta moldea la personalidad del adolescente y le infunde modos de pensar y formas de actuar que se vuelven habituales” (Rice, 1997, p. 426). En palabras de Rice (1997, p. 432), las “relaciones entre hermanos y hermanas tiene una influencia considerable en el desarrollo social del adolescente”, los hermanos a menudo se proporcionan amistad y compañía y satisfacen mutuamente su necesidad de contar con relaciones significativas y afecto, actúan como confidentes mutuos, comparten muchas experiencias y están dispuestos a brindar su ayuda durante los problemas. Sin embargo, esto no es así cuando existe una diferencia de edad significativa, por el lado negativo cuando existe una diferencia de edad menor a seis años la tendencia a sentir celos es mayor que cuando la diferencia es más grande, además la rivalidad entre hermanos es mayor al inicio de la adolescencia, a medida que éstos van madurando tiende a disminuir el conflicto. Mussen, Conger y Kagan (1974, p. 729) hacen referencia a que las relaciones con los miembros de la familia están tan frecuentemente cargadas de emociones encontradas durante el periodo de la adolescencia, pues existen anhelos de dependencia al lado de aspiraciones a la independencia, hostilidad mezclada de amor y conflictos por causa de valores culturales y conductas sociales. Rice (1997) sostiene que durante la adolescencia, la amistad tiene una función estratégica, siendo ésta un factor relevante en la socialización del adolescente, puede ser un medio para aprender habilidades sociales y juega un papel central en la búsqueda del conocimiento y la definición de sí mismo, carecer de amigos o tener con éstos relaciones conflictivas, permite predecir

posteriores problemas psicológicos. Los adolescentes desean independencia emocional y emancipación de los padres, así como satisfacción emocional de los amigos, buscando el apoyo emocional que antes le brindaba la familia, como expresa Rice (1997), las amistades con personas del mismo sexo y del sexo opuesto son importantes porque satisfacen de manera simultánea muchas de las necesidades sociales de los adolescentes.

La heterosocialidad significa formar amistades con personas de ambos sexos, para algunos adolescentes conocer y sentirse cómodos con el sexo opuesto resulta un proceso difícil, Rice (1997) deduce que la pubertad trae consigo la conciencia biológica y emocional del sexo opuesto, el inicio de la atracción sexual y una declinación de las actitudes negativas. Por lo tanto, las relaciones de los grupos de chicos y chicas se vuelven relaciones de pareja y a medida que ambos sexos se descubren, las relaciones se convierten en amistades afectuosas y romances. Como lo hace notar Rice (1997), obtener la aceptación de los grupos sociales se convierte en una poderosa motivación en la vida de los adolescentes, la meta principal del adolescente es ser aceptado por los miembros de un grupo por el que se siente atraído. En esta etapa, los adolescentes son sensibles a las críticas o a la reacción negativa de los demás, les preocupa lo que las personas piensan porque desean ser aceptados y admirados por éstas; además, el valor que se atribuyen es en parte un reflejo de la opinión de los demás. Existe considerable evidencia de que los factores más importantes para la aceptación social son las cualidades personales y habilidades sociales, como: la capacidad para entablar conversación, para mostrar empatía hacia los demás y la serenidad. El logro académico que incluye el éxito académico y atlético, también contribuye a la popularidad y las características físicas, como la apariencia y las cosas materiales como el dinero, también influyen en la aceptación social; otros adolescentes encuentran aceptación en grupos desviados, al conformarse a las normas antisociales adoptadas por sus miembros. Aunque la **conducta delictiva o antisocial** puede ser inaceptable para la sociedad en general, puede ser requerida como condición para permanecer en una pandilla. Rice (1997) indica que en ocasiones los grupos de compañeros se forman por la hostilidad hacia la autoridad familiar y el deseo de rebelarse en su contra, cuando esto sucede los grupos de pares pueden convertirse en pandillas antisociales hostiles a toda autoridad establecida, aunque apoyan la desviación particular aceptada por el grupo. La capacidad para hacer juicios o tomar decisiones de carácter moral es una parte importante del desarrollo social. Kohlberg (citado por Rice 1997) ha realizado una contribución perdurable al desarrollo del juicio moral, estableciendo tres niveles principales, cada uno con dos tipos de motivación, en función de la relación del individuo con las reglas y demandas de la sociedad. En **el nivel I**, llamado **nivel premoral**, los niños responden a las definiciones de lo bueno y lo malo que les han proporcionado las figuras paternas de autoridad; toman decisiones sobre la base del interés propio e interpretan los actos como buenos y malos en función de las consecuencias físicas de los mismos, conocidas como castigos. El **nivel I tiene dos subniveles**: 1) **las motivaciones**, obedecen a las reglas para evitar el castigo y 2) para **obtener recompensas** o la retribución de favores. **El nivel II**, conocido como **nivel de moralidad de conformidad a los roles convencionales**, tiene su orientación menos egocéntrica y más **orientada a lo social** y se basa en el **deseo de justificar, apoyar y mantener la estructura social existente**. Tiene dos subniveles: **el primero** es la **orientación de la buena persona**, que consiste en mantener buenas relaciones y obtener la aprobación de los demás, cuya motivación es evitar la desaprobación de los demás; **el segundo** se conforma por un **deseo de mantener la ley y el orden o por el interés de la comunidad**.

El nivel III <de los principios morales aceptados por la persona>, está compuesto por los individuos que **aceptan los principios democráticamente reconocidos como verdades universales** no porque estén obligados a hacerlo, sino porque creen en esos principios o verdades, con dos subniveles: **el primero** se conforma para mantener **un respeto mutuo por la otra persona o grupo**, el individuo define el pensamiento moral como las obligaciones mutuas, los acuerdos contractuales, la igualdad, la dignidad humana y los derechos individuales y el **segundo <evitar culparse a sí mismo>**, encontrando como motivación el sostener los principios universales de justicia que son válidos más allá de las leyes existentes, las costumbres de los pares o las condiciones sociales. Dentro del **desarrollo social** del adolescente, la escuela es parte importante considerada como una "institución social que somete a los individuos a procesos diversos a fin de lograr la socialización y adaptación de los sujetos al sistema" (Berger y Luckman, 1986, p. 17). Para

Bourdieu (1995) es un espacio de reproducción de una cultura legítima a través de mecanismos de imposición violenta y arbitraria de formas de hacer y de ser; la escuela deviene así en una multitud de significados, pues por una parte se asocia con violencia y represión; pero para la sociedad en general, hay una aceptación mayor hacia este último aspecto, aunque de manera acrítica, pues se concibe como una institución necesaria para la formación en <bien del individuo y de la sociedad>. La escuela secundaria en particular se encuentra también en esta situación, pero más agudizada, en ésta la disciplina se ha convertido en una obsesión a lograr, según Giroux (1996) es un sitio donde el orden es la tarea y la contingencia el enemigo, donde un día bueno es un día de rutina, donde a la entrada y a la salida hay personal vigilando y quizá esculcando los objetos de los estudiantes; donde hay personal especializado para vigilar, someter, canalizar a los infractores con las instancias correspondientes; donde los salones son fríos; los colores de las paredes deprimentes y las bardas muy altas; donde el uniforme estricto es vital para poder acceder a la escuela; donde existen oficinas especiales para confrontar al estudiante que se ha saltado la norma y en la que se le asignan las sanciones como: suspensiones temporales, tareas extras, trabajos físicos, llamadas de atención frente a los padres, todo tan revelador del carácter normativo de la escolarización. Retomando a Elejabarrieta (1991), éste nos menciona que en la escuela se encuentran representaciones sociales, las cuales están en todos lados y son necesarias para poder convivir con los demás miembros de un grupo y puesto que el humano es un ser social que necesariamente requiere de los demás para poder subsistir, entonces siempre está en convivencia con grupos diversos con y para los cuales crea y recrea las representaciones sociales. Según Jodelet (2000, p. 10), “las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; ...sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que ...están inscritas en el lenguaje y las prácticas y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de vida”.

CONCLUSIONES

El adolescente como parte de la socialización necesita de la escuela para poder lograr su desarrollo adecuadamente, ya que en ésta se encuentran una serie de factores que se cruzan unos con otros y que marcan las interpretaciones sociales, las cuales influyen en su desarrollo cognitivo y emocional y puede influir en los modos de comportamiento y donde se puede apreciar la influencia y aceptación de estas representaciones sociales aceptadas relativamente por los alumnos, cuando se habla de la necesidad de aceptar los valores y disciplina escolar para poder adaptarse en un futuro a la sociedad, pues quien no aprenda desde ese momento a seguir las normas, podrá fracasar en el futuro (Lozano, 2003). Macmurray (citado en Mussen, 1982) planteó que el concepto de <identidad negativa> se puede interpretar como un <componente agresivo destructivo> y debido a esto el individuo que se identifica con personajes negativos, podría ser el origen de problemas de tipo psicosocial. Uno de los mayores problemas que enfrentan los adolescentes es el estrés y las pocas habilidades para enfrentarlo, lo cual puede ocasionar patologías como: depresión, empujamiento, rebeldía, drogadicción o comportamiento suicida. Éstos pueden ocasionar consecuencias graves y suelen ocurrir en combinación con **otros problemas**, como los desórdenes de nutrición y la agresividad; la depresión está vinculada a la forma negativa y pesimista de interpretar los fracasos y afecta en gran medida a la conducta del adolescente, manifestando su estado de ánimo lo que propicia un rechazo social (Myers, 2000). Algunos adolescentes se avergüenzan con facilidad y sienten ansiedad al pensar que están siendo evaluados, ante esta situación la tendencia natural es protegerse a sí mismos: hablar menos, evitar los temas que revelen ignorancia y controlar las emociones. La timidez es una forma de ansiedad social que está constituida por la inhibición y la preocupación por lo que los demás puedan pensar, que somete al adolescente a situaciones de estrés, lo cual afecta el sistema inmunológico dejándolo vulnerable, además de producir desesperanza y con esto se refuerza la conducta depresiva (Myers, 2000). Papalia, Olds y Feldman (2009) mencionan con relación a la muerte que los adolescentes no piensan mucho a menos que se hayan enfrentado a la

misma, siendo que en su preocupación de descubrir su identidad, se preocuparán más de cómo viven que de cuánto vivirán. Sin embargo, el suicidio consumado es la tercera causa de muerte en adolescentes durante la etapa tardía, siendo los hombres quienes presentan un riesgo cinco veces mayor que las mujeres, estos jóvenes tienen un antecedente relacionado con la depresión, con los trastornos adictivos, con el comportamiento antisocial o con la personalidad inestable.

Además de antecedentes familiares con relación a una conducta disfuncional, siendo: la baja autoestima, el pobre control de impulsos, la poca tolerancia a la frustración y la ansiedad, los trastornos que se asocian al problema en relación a la familia, así como el alejamiento de los padres y el maltrato y rechazo de la familia. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>, s/f), la mayoría de los jóvenes goza de buena salud, pero la mortalidad prematura, la morbilidad y las lesiones entre los adolescentes siguen siendo considerables. Las enfermedades pueden afectar la capacidad de los adolescentes para crecer y desarrollarse plenamente; el consumo de alcohol o tabaco; la falta de actividad física; las relaciones sexuales sin protección y/o la exposición a la violencia, pueden poner en peligro no sólo su salud actual, sino también la de su adultez e incluso la salud de sus futuros hijos. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), los principales problemas de salud de los adolescentes son los siguientes: 1) **embarazos no deseados y partos precoces**. Las complicaciones relacionadas con el embarazo y el parto son la principal causa de mortalidad entre las adolescentes en todo el mundo, la ampliación del acceso a información y servicios de anticoncepción puede hacer que disminuya el número de jóvenes que quedan embarazadas y dan a luz a una edad demasiado temprana; 2) **VIH**. Más de dos millones de adolescentes viven con el VIH, aunque el número total de muertes relacionadas con el VIH ha disminuido un 30% con respecto al nivel máximo registrado en 2006, las estimaciones disponibles indican que las defunciones por VIH son en su mayoría durante la adolescencia; los jóvenes tienen que aprender a protegerse y disponer de los medios para evitar esta alta incidencia; 3) **otras enfermedades infecciosas**. Gracias a las mejoras registradas en la vacunación infantil, la mortalidad y morbilidad por sarampión entre los adolescentes han descendido de manera notable. La diarrea y las infecciones de las vías respiratorias figuran entre las cinco primeras causas de muerte en el grupo de diez a 19 años y 4) **salud mental**. La depresión es la tercera causa principal de morbilidad y discapacidad entre los adolescentes y el suicidio es la tercera causa de defunción; **la violencia, la pobreza, la humillación y el sentimiento de desvalorización pueden aumentar el riesgo de padecer problemas de salud mental**; 5) la **violencia** también es una causa importante de mortalidad entre los adolescentes mayores de sexo masculino, la **violencia interpersonal** representa un 43% de todas las defunciones de varones adolescentes, registradas en países de ingresos bajos y medianos de la región de Latinoamérica, según la OMS. A nivel mundial, una de cada diez chicas menores de 20 años indica haber sufrido **violencia sexual**; fomentar relaciones de atención y cariño entre padres e hijos en una etapa temprana de la vida y propiciar el desarrollo de aptitudes para la vida, reduciendo el acceso al alcohol y a las armas de fuego podría contribuir a prevenir lesiones y defunciones como consecuencia de la violencia. 6) **alcohol y drogas**. El consumo nocivo de alcohol entre los adolescentes preocupa cada vez más, ya que reduce el autocontrol y aumenta los comportamientos de riesgo, como las relaciones sexuales no protegidas o comportamientos peligrosos en la carretera, una de las principales causas de lesiones incluidas las provocadas por accidentes de tránsito, la violencia, especialmente por parte de la pareja y muertes prematuras. El consumo de drogas también es una fuente de preocupación importante a nivel mundial, el control de las drogas puede centrarse en la reducción de la demanda, de la oferta o de ambas y los programas con éxito suelen incluir intervenciones estructurales, comunitarias e individuales. 7) **Malnutrición y obesidad**. Muchos niños de países en desarrollo padecen desnutrición cuando llegan a la adolescencia, lo que los hace más propensos a contraer enfermedades y morir a una edad temprana, en el lado opuesto, el número de adolescentes con exceso de peso u obesidad está aumentando.

8) **Actividad física y nutrición**. La anemia por carencia de hierro fue la causa principal de años perdidos por muerte y discapacidad en 2015; los suplementos de hierro y ácido fólico son una solución que también ayuda a mejorar la salud antes de que los adolescentes se conviertan en padres. Desarrollar durante la adolescencia buenos hábitos de alimentación y ejercicio físico es fundamental para gozar de una buena salud en la edad adulta; asimismo, reducir la comercialización

de alimentos ricos en grasas saturadas, ácidos grasos trans, azúcares libres o sal, se requiere ofrecer acceso a alimentos sanos y oportunidades de hacer ejercicio como medidas importantes para todos, pero en particular para los niños y los adolescentes. 9) **Consumo de tabaco.** La gran mayoría de personas que consumen tabaco hoy en día comenzaron a hacerlo cuando eran adolescentes; a nivel mundial, al menos uno de cada diez adolescentes (de trece a quince años) consume tabaco. De acuerdo con la UNICEF, el **bullying o acoso escolar** es un problema actual y grave para la adolescencia considerándose éste como la agresión utilizada para ejercer poder sobre otra persona. Concretamente, los investigadores lo han definido como una serie de amenazas hostiles, físicas o verbales que se repiten, angustiando a la víctima y estableciendo un desequilibrio de poder entre ésta y su acosador. A medida que las dinámicas sociales han ido cambiando durante el tiempo y debido al auge y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como: la Internet o los teléfonos móviles, los niños están cada vez más expuestos a nuevas formas de bullying, denominando a esta acción ciberbullying; el acoso produce una serie de consecuencias negativas en los niños, como la depresión, ansiedad, pensamientos suicidas o el descontento con la vida. A través de múltiples grupos étnicos, ser acosado por sus compañeros también se ha relacionado con el riesgo de padecer desórdenes alimentarios y la dificultad para relacionarse, sufrir soledad y estar aislado socialmente; además, los estudiantes acosados son más proclives a tener dificultades académicas, entre las que se incluyen el bajo rendimiento escolar o la falta de atención y de asistencia. Los efectos sociales, emocionales y psicológicos producidos por consecuencia del acoso pueden ser graves y durar desde la infancia hasta la edad adulta, el bullying también se ha relacionado con futuros comportamientos de delincuencia juvenil, como: robos y atracos, actos de vandalismo, piromanía, ataques físicos, crimen organizado y tráfico de drogas. Los niños que cometen el acoso también tienen mayor probabilidad de adquirir hábitos de riesgo como: beber, pelearse, herirse en peleas y llevar armas; cuando los adolescentes tienen relaciones cercanas con personas con las que los apoyan incondicionalmente, ganan más confianza en sí mismos; cuando sienten que forman parte de un grupo, tienen más posibilidades de beneficiarse de otros <factores de protección>, que pueden ayudarles a crear estrategias para la resolución de problemas y a desarrollar una autoestima positiva. Establecer lazos es fundamental para crear un entorno seguro y estimulante, en el que los jóvenes sientan a la vez autonomía y protección, estén expuestos a valores positivos, tengan unas pautas que seguir, dispongan de supervisión y normas con las cuales orientarse, pueden encontrar oportunidades para el presente y la seguridad de que podrán tenerlas también para el futuro; asimismo, cuenten con la libertad de explorar su identidad, expresar sus opiniones y participar en decisiones que afecten a sus vidas (<https://www.unicef.es/publicacion/ocultos-plena-luz-un-analisis-estadistico-de-la-violencia-contra-los-ninos>, s/f, s/p). El adolescente se vuelve vulnerable a trastornos diversos; los cuales experimentará con el tiempo, pero que podrán ser resueltos si la adolescencia se vive dentro de cierta normalidad, de aquí la importancia de que esta etapa se encuadre en un proceso adecuado e ir consiguiendo a cada momento una apropiada adaptación a su ambiente, logrando tanto una estabilidad emocional como una integración de su persona a la vida social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aberastury, A. y Knobel, M. (1997). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
2. Berger, P. y Luckman, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
3. Bourdieu, Pierre. (1995) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
4. Brukner, P. (1975). *Psicología social del autoritarismo*. México: Siglo XXI.
5. Farré, Martí. (2000). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Océano.
6. Giroux, Henry. (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil*. *Nueva Sociedad*. No. 146. Caracas: Texto.
7. Jodelet, Denisse. (1986). *La representación social, fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, Sergei. (1986). *Psicología social. II. Pensamiento y vida social*. México: Paidós.
8. Mussen, P. (1982). *Adolescencia: identidad, valores y alineación*. México: Trillas.

9. Mussen, P. Conger, J. y Kagan. (1974). *Desarrollo de la personalidad. Adolescencia*. México: Trillas.
10. Myers, G. D. (2000). *Psicología social*. 6ª edición. Colombia: McGraw-Hill.
11. OMS. (s/f). Organización Mundial de la Salud (OMS). Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>, s/f, consultado en marzo de 2018.
12. Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva. Cuarta parte: adolescencia*. Madrid: Alianza Editorial.
13. Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
14. Rascovan, S. (2000). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.
15. Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Desarrollo Cognoscitivo*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
16. <https://www.unicef.es/publicacion/ocultos-plena-luz-un-analisis-estadistico-de-la-violencia-contra-los-ninos>, s/f, consultado en marzo de 2018.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA SEDE LA BARCA

Claudia Verónica Trujillo González, Ilda Castillo Vázquez

Centro Universitario de La Ciénega

INTRODUCCIÓN

Actualmente la tecnología está sobre el ser humano, niños, adolescentes, universitarios, padres de familia e incluso hasta nuestros abuelos, verdaderamente es un problema si dejamos que todo siga igual, o peor aún hacer que no pasa nada cuando estamos viviendo las consecuencias como: desinterés al estudio, pérdida de valores, desapego familiar etc., la presente investigación pretende responder y aportar información a la comunidad estudiantil en relación con la siguiente pregunta ¿en qué utilizan los universitarios su tiempo libre?

En el municipio de La Barca Jalisco conforme lo señala el (INEGI, 2015) contamos con 32 escuelas desde preescolar hasta la licenciatura y se observa con tristeza que nuestros niños desde pequeños están pegados en un aparato electrónico llámese celular, Tablet, videojuegos etc. Todo su potencial lo aplican en el mal uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, los motivos son diversos, algunos porque papá y mamá trabajan, otros porque vienen de familias desintegradas, porque no tienen tiempo etc., y las consecuencias son fatales.



Figura 1 foto Pablo Jiménez: Plaza Municipal de La Barca (sitio web)

La presente fotografía es de la plaza municipal de (La Barca, s.f.) Sitio web, cabe señalar que se aprende con el ejemplo, si los papás inculcamos a nuestros hijos el hábito de usar correctamente las nuevas tecnologías, esto es: supervisar lo que están viendo, asignarles un tiempo para su uso. Alertarlos de los posibles problemas en las redes sociales etc., nuestros hijos llegarán a la licenciatura sin ningún problema, que sería fenomenal.

MÉTODO

En la presente investigación el método a seguir es el deductivo y el cualitativo como lo señala (SAMPIERI, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, 2003) ya que busca comprender un fenómeno de estudio en su ambiente usual, para conocer los motivos por los cuales nuestros alumnos pierden su tiempo libre en las redes sociales, así mismo conocer su contexto para saber

cómo viven, se comportan y que piensan, el gráfico representa el grado de estudios en el que se encuentran los alumnos a los cuales se les aplico el cuestionario:

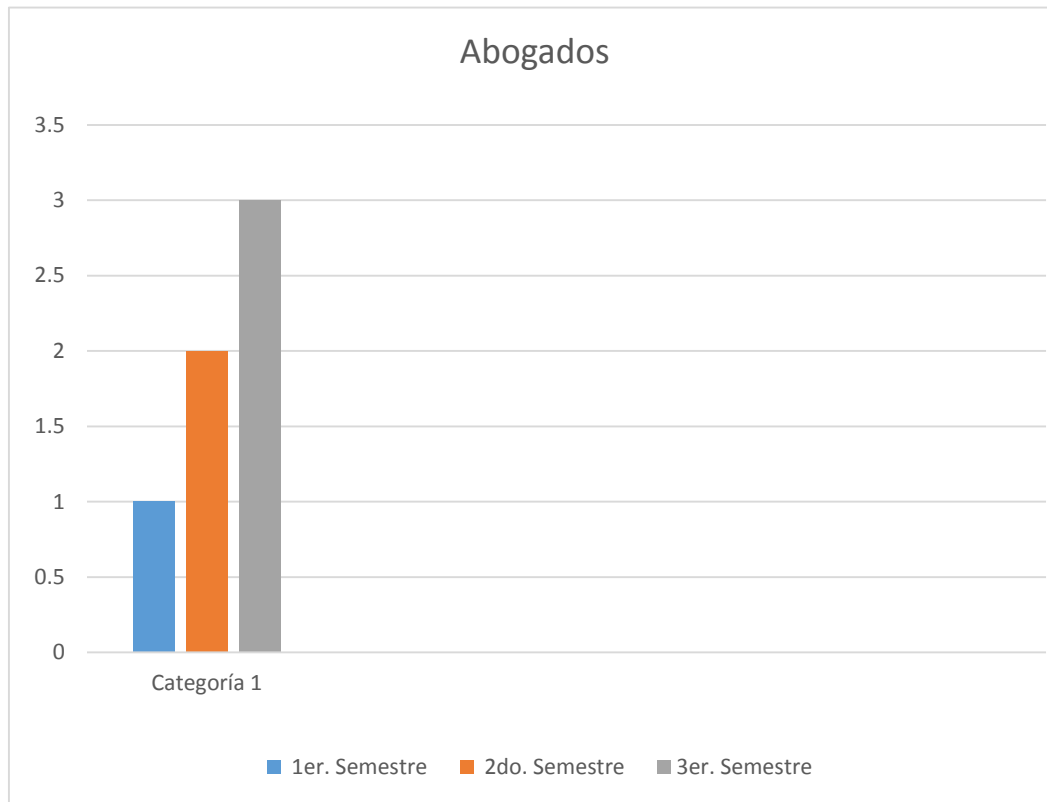


Figura 2 elaborado por la autora: Representa el nivel de estudios de los alumnos de la muestra.

Se aplicaron 100 cuestionarios a los jóvenes universitarios, algunas de las preguntas fueron: ¿en qué utilizas tu tiempo libre? , ¿Cuánto tiempo dedicas al uso de las tecnologías? ¿Qué tecnologías utilizas? ¿En qué momentos utilizas el uso de las tecnologías? ¿Qué edad tenías cuando usaste un celular? ¿Qué se tiene que hacer para concientizar a la población de que se dé un buen uso a las nuevas tecnologías? ¿Qué propones para hacer un buen uso de las tecnologías? ¿Qué son las redes sociales? ¿Para qué nos sirven las redes sociales? Etc.

RESULTADOS

Un 90% de los alumnos utilizan su tiempo libre en las redes sociales, el 10% utilizan su tiempo libre en realizar sus tareas, con base a los resultados obtenidos en la presente investigación se observa que nuestros alumnos desperdician su tiempo libre, debido a ello los alumnos no son productivos, pierden el interés a lo que están haciendo.



Figura 3 elaborado por la autora: Representa el porcentaje de los alumnos de la muestra.

De los cien alumnos a los que se les aplicaron los cuestionarios el 10% como lo señala el gráfico se dedica a realizar sus tareas, es un problema muy fuerte y como consecuencia tenemos que nuestros alumnos universitarios no se interesan por estudiar, por ser responsables como estudiantes, si bien es cierto que nuestros jóvenes son de la era digital también es cierto que debemos de encausarlos a que utilicen con responsabilidad las nuevas tecnologías.

Las tecnologías y la comunicación ha jugado un papel muy importante en la sociedad y porque no decirlo ha generado beneficios en sectores de la economía, en el artículo "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento" describe los planteamientos para la innovación de la práctica educativa y la transformación del perfil del profesor universitario (Mariño, 2008), me parece interesante ya que como ya se mencionó anteriormente tenemos que encausar a nuestros universitarios a hacer un buen uso de las nuevas tecnologías.

CONCLUSIÓN

Urge que los papás, profesores y autoridades brindemos a la ciudadanía información para concientizar a nuestros alumnos en todos los niveles educativos de la responsabilidad que conlleva el uso inadecuado en las redes sociales, recordemos que los valores inician en casa, y si practicamos con el ejemplo, podemos lograr que nuestros hijos sepan dar un buen uso a las tecnologías.

Como profesores utilicemos estas nuevas tecnologías de tal forma que podamos encausar a nuestros universitarios para que logren sus objetivos deseados en sus asignaturas.

Conforme a lo estipulado por los alumnos urge que nuestro municipio apoye con campañas de concientización del uso adecuado de las tecnologías, sobre todo practicar con el ejemplo, en las escuelas que los profesores apoyen con charlas informativas, en fin tenemos mucho que trabajar para lograr una escuela de calidad para todas nuestras futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. INEGI. (2015).
2. La Barca, J. (s.f.).
3. Mariño, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento.
4. Sampieri, R. H. (2003). *Metodología De La Investigación*. México: Mcgrawhill.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA: EDUCACIÓN ESPECIAL

Leslie Sarahí Rodríguez Sánchez

Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes

INTRODUCCIÓN

Existen en México numerosos niños que tienen requerimientos especiales de educación, algunos de ellos presentan discapacidad física, sensorial o intelectual y han sido rechazados, por el simple hecho de tener alguna discapacidad, la sociedad lo etiqueta como diferentes o anormales; por lo que en décadas pasadas no se les permitía el acceso a la escuela regular.

Surgiendo así la necesidad de que los niños con algún tipo de discapacidad ya sea visual, auditiva, motora o intelectual recibieran educación dentro de una escuela que se preocupara por atenderlos adecuadamente con el personal capacitado, por lo que se creó en el año de 1970 la Dirección General de Educación Especial. El propósito de la educación especial fue darles las mismas oportunidades a los niños con inseguridad, miedo, baja autoestima. Por lo que los maestros y directivos han trabajado para que los niños sean integrados.

Los propósitos principales para la educación básica buscan asegurar que todos los niños, independientemente de sus características o dificultades, tengan las mismas oportunidades de acceder a la escuela y se les permita desarrollar sus habilidades y potencialidades. Se ha impulsado la integración en la educación, para que de cómo resultado la aceptación de los niños con discapacidad, en donde sean respetados por la sociedad y lo más importantes que ellos mismos se sientan aceptados y se valoren, elevando su autoestima, demostrando seguridad, ser independientes y autosuficientes.

OBJETIVO GENERAL

Conocer las condiciones escolares y familiares que favorecen o interfieren en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Indagar la importancia del papel que desempeña el maestro de grupo de la escuela en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad.
- Identificar el papel de la familia en el proceso educativo del alumno.

DESARROLLO

Es importante reconocer que como seres humanos somos diferentes y por ende nuestras necesidades individuales, nuestras fortalezas y debilidades son únicas en su conjunto, que son determinadas por la interacción de los diferentes contextos en donde nos desenvolvemos.

Desde 1968 en un informe de la UNESCO en el cual se hace un llamado a los gobiernos para ponderar a la educación especial y para ejercer la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, así como la integración de todos los ciudadanos a la vida económica y social de sus países. En México, hace casi una década que se inició el proceso de la integración educativa, mismo que ha sido marcado por los esfuerzos para adecuar o ajustar los modelos educativos existentes a favor de una transformación integral que conlleve a acciones de reflexión, conocimiento, para dar una respuesta educativa pertinente a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Se requiere de una escuela donde todos los niños con o sin necesidades educativas especiales, reciban una educación de calidad y no solo insertar al alumno en la escuela regular sino ofrecerle una atención pertinente, eficaz, eficiente y oportuna de acuerdo a sus necesidades particulares, involucrando a padres de familia y docentes de la escuela regular y especial. El trabajo con los padres de familia se remitirá a realizar acciones que conlleven a la aceptación de la condición que presenta su hijo y a destacar la importancia de su apoyo en las actividades escolares y el trato afectivo para contribuir conjuntamente con la escuela en la formación del menor.

Ningún ser humano está exento de que en algún momento de la vida pudiera tener algún tipo de discapacidad ya que esta se puede presentar a cualquier edad ocasionada desde el embarazo, por

un accidente o en la edad adulta. Cuando la discapacidad se presenta desde la niñez, en la familia causa un impacto muy fuerte, y crea muchas dudas sobre la vida que el niño pueda tener, pero para poder sacar al niño adelante, lo que debe hacer la familia es aceptarlo, conocer bien la discapacidad del niño y partiendo de esto se le dará el apoyo necesario para que logre tener una vida normal como cualquier persona.

MARCO TEÓRICO

El origen de la idea de la integración se sitúa en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para todos. A raíz de esta conferencia, en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, se da una adscripción a esa idea de modo casi generalizado como principio y política educativa, proclamándose principios que han de guiar la política y práctica en la construcción de una educación para todos.

La inclusión escolar de los personas con necesidades educativas especiales empieza a tener en nuestra vida cotidiana un peso bastante importante. Años atrás, este tema era menos tratado que en la actualidad. Atendiendo a Macarulla, I. y Saiz, M. (2009), nos definen inclusión como un proceso de transformación en el cual los centros educativos se desarrollan en respuesta a la diversidad del alumnado que tienen en la escuela, identificando y eliminando las barreras que el entorno les pone imposibilitando su aprendizaje, socialización y participación, pero también, no dejar de atender a los alumnos a partir de sus capacidades y potencialidades. Por ello, hay que pensar en todo el alumnado.

Otra definición, tomada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), definen inclusión educativa como “un proceso de mejora e innovación educativa sistemático, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables, para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso”.

En cuanto a las características del aprendizaje de este alumnado, Snell, M. (2006), en su libro *La Escuela Inclusiva*, aporta las siguientes:

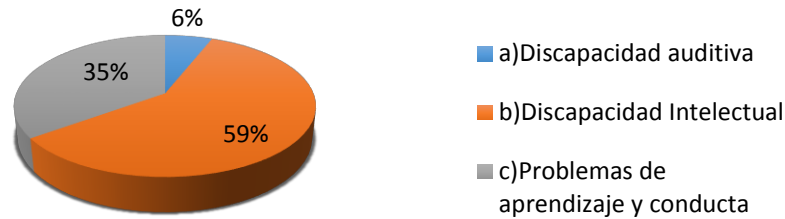
- Estas personas aprenden mejor con enseñanza directa y muy pocos errores.
- Olvidan lo que han aprendido muy rápidamente si no utilizan las destrezas.
- Tienen poca capacidad para generalizar los aprendizajes, así que se les debe enseñar cómo emplear las destrezas para utilizarlas en otros contextos o tareas. Para ello, debemos utilizar estrategias de enseñanza que se adapten a sus dificultades y enseñarles destrezas funcionales que les sirvan en la vida diaria y de cara al futuro también (trabajar con las familias, en grupos de iguales, enseñanza en la comunidad y en el contexto, enseñar las destrezas propias de cada edad cronológica, enseñar un currículum funcional, etc.

METODOLOGÍA

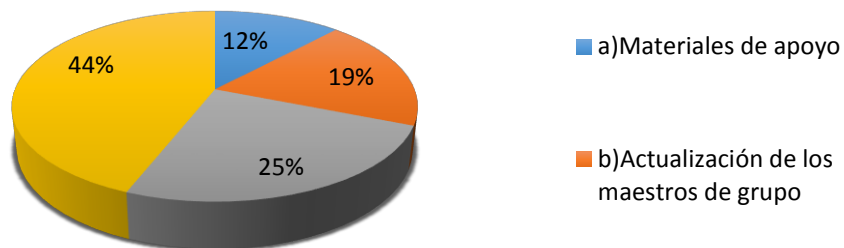
Este proyecto tiene como finalidad el conocer en qué forma se está trabajando con los niños que presentan necesidades educativas especiales para que sean integrados adecuadamente dentro de la escuela regular y de qué forma se les está brindando el apoyo que requieren para su desempeño escolar de manera conjunta con maestros de la escuela, personal de apoyo así como los padres de familia para lograr que los niños puedan llegar a ser lo mejor posible independientes.

El lugar donde se realizó el estudio fue la Escuela Primaria “Plan Guanajuato” con domicilio Lazara Cárdenas NO.35 colonia El Maguey municipio San Francisco del Rincón, Guanajuato. Se eligieron dos preguntas de la encuesta que son las que le dan respuesta a esta investigación y/o problemática.

¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de los alumnos que atienden en su grupo?



¿Qué es lo que hace falta para que los alumnos con necesidades especiales puedan recibir una mejor atención en la escuela?



Los profesores dicen que al menos en el salón ellos cuentan con 2 alumnos que presentan una discapacidad y la que está más presente es la discapacidad intelectual y que ellos consideran importante que se oriente a las instituciones para poder trabajar de mejor manera y así lograr un mejor aprendizaje cognitivo en los alumnos.

RESULTADOS GENERALES

El gran problema en esta escuela es que se cuenta con al menos dos alumnos en cada salón que presentan algún problema la mayoría de esta es por un discapacidad intelectual y esta no baja ya que los padres no están completamente interesados en la formación de sus hijos esto debido a que ambos padres trabajan y así no le pueden dar el tiempo suficiente a sus hijos.

Para lograr solucionar esta situación se pueden llevar a cabo mediante las siguientes estrategias:

1. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.
2. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple

3. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Con estas estrategias se pretende llegar a una educación inclusiva en donde todos avancemos hacia el mismo lado en donde no se haga sentir menos a nadie, en donde el principal objetivo sea la integración de directivos, maestros y alumnos.

La finalidad de la inserción es la integración, y con estas propuestas se lograra que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad además de lograr una participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por lo tanto coadyuvar el proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades y así se le brinda a cada individuo la posibilidad de elegir su proyecto de vida.

CONCLUSIÓN

El integrar a todos en un mismo salón de clase ayuda a que el ambiente sea mejor y que los aprendizajes fluyan de mejor manera, pero esto solo se lograra si se trabaja con responsabilidad y sobre todo con colaboración por parte de todas las personas que integran un sistema educativo (desde el gobierno, directivos, maestros, alumnos y padres de familia).

Debemos de entender que cada cabeza es un mundo en donde se presentan diversos problemas y maneras de aprender, por esta razón los profesores deben de estar en constante actualización para así utilizar las técnicas y medios necesarios para lograr que los alumnos lleguen a tener un buen desarrollo cognitivo. Y como padres de familia también debemos de enseñar a nuestros hijos a respetar a los demás que jamás se tienen que burlar de alguien porque es diferente a ellos y si logramos enseñar esto el trabajo de los docentes se tornara un poco más fácil.

Hay que entender que el mundo está cambiando y con ellos distintas formas de pensar también lo están haciendo, la educación es un tema que avanza rápidamente, se va modificando y actualizando cada día ya que se descubren cosas nuevas, aprendizajes y conocimientos por eso la importancia de mantener actualizado al sistema educativo mexicano.

Luchemos por una integración educativa para así poder crecer como país.

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando” - Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

1. AIERBE, A. (2005). Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Málaga: Aljibe.
2. AINSCOW, M. (1995b): Necesidades especiales en el aula. Madrid: Narcea-UNESCO.
3. AINSCOW, M. (1995d): La formación del profesorado para una escuela inclusiva. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de la Asociación Española para la Educación Especial.
4. Ainscow, Mel, Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Madrid, Narcea, 2001. 2017 [[Links](#)]
5. "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos", Revista de Educación, núm. 327, 2002, pp. 69–82. 29 de noviembre 2017 [[Links](#)]

HERRAMIENTAS DE APOYO COMERCIAL A EMPRENDEDORES Y MICROEMPRESARIOS DE LAGOS DE MORENO, JALISCO.

Gabriela González Torres¹, Lorena De Jesús Hernández Moyano² y Sandra Aidee Olivares Bautista²

¹Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Lagos, ²Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez. gabrgt@yahoo.com

RESUMEN

La comercialización es una acción indispensable en el proceso de fabricación y/o distribución de productos.

Sabemos que Lagos de Moreno está creciendo considerablemente y vemos la necesidad de los emprendedores y microempresarios en crecer al mismo ritmo; en la actualidad la mayoría de ellos no cuentan con herramientas sociales, cognitivas y económicas requeridas.

El Consejo Coordinador Empresarial (CCE) el 16 de febrero de 2017 en la XXXIV Asamblea General Ordinaria ante la presencia de su presidente y del presidente de la república, dieron a conocer la estrategia integral del sector privado llamada: ACCIÓN POR MÉXICO que consiste principalmente en 5 pasos:

1. Fortalecimiento institucional, 2. Capital humano, talento y desarrollo sustentable, 3. Política económica eficaz, 4. Promover un Gobierno efectivo y eficiente, 5.- Cultura empresarial, nuestro compromiso.

Si esto se llevara a cabo al pie de la letra el país estaría fortalecido comercialmente; la realidad es que pocos se enteran y muchos toman ventaja de esta situación. Lagos de Moreno cuenta con todos los recursos para crecer comercialmente, sin embargo, la cultura que vivimos en la ciudad nos lleva a un estancamiento que espero sea temporal. Es triste ver cómo se abren y cierran microempresas por el hecho de que los Lagenses están acostumbrados a satisfacer casi todas sus necesidades de compra fuera de la ciudad.

Las herramientas desarrolladas tales como una red de mercadeo local entre productores, por mencionar alguna; generan sinergia a los emprendedores y microempresarios al adquirir las materias primas y herramientas de proveedores locales con la finalidad de incentivar la economía local (como es el caso de los productos lácteos).

INTRODUCCIÓN

Ser próspero, es la frase que a todo emprendedor le encantaría tener como resultado de su trabajo, la realidad es que nuestra actividad depende de alguien más y este se llama: "cliente", es importante saber y entender su necesidad de compra, así como conocer un poco sobre su cultura y costumbre. La cultura de la ciudad nos está afectando considerablemente en la cuestión de comercialización local, tenemos el problema cultural y la constante de perder el miedo a lanzarnos a emprender, es importante tener en cuenta la necesidad que tiene la ciudad de lograr avanzar en el rubro comercial, que los emprendedores locales puedan hacer tratos comerciales con los mismos locales y que el dinero recicle dentro de la misma ciudad, viendo el lado visionario, que en lugar de salir a comprar a otros lugares, podamos salir a vender y poder tener más derrama económica en nuestra ciudad.

El peor escenario al que nos podríamos enfrentar al no llegar a lograr acuerdos sería que los nuevos emprendedores y microempresarios cerraran con poco tiempo de actividad por falta de clientes.

Los factores o causas que derivan el problema según lo observado son: la cultura, falta de conocimiento, calidad, precio, sentir que se tiene otro status social al visitar otra ciudad, compromiso, lealtad.

Buscamos una ciudad próspera, y uno de los puntos importantes es apoyar a la gente económicamente activa que genere derrama económica en nuestra ciudad.

Soy Lagense y ver esta situación fue lo que me inspiró a realizar esta investigación, en donde se trata de convencer a los generadores de negocio de que lo mejor es que el dinero recircule en la misma ciudad.

TEORÍA

“El comportamiento organizacional (CO) estudia tres determinantes del comportamiento en las organizaciones: individuos, grupos y estructura. Además, el CO aplica el conocimiento obtenido acerca de los individuos, los grupos y el efecto de la estructura en el comportamiento a fin de hacer que las organizaciones trabajen más eficientemente”.

“La mayoría de nosotros tiene creencias que con frecuencia no logran explicar por qué la gente hace lo que hace.”

“La consistencia versus las diferencias individuales: Los métodos casuales o de sentido común para obtener el conocimiento acerca del comportamiento humano son inadecuados. Al leer este texto, usted descubrirá que un enfoque sistemático develará hechos y relaciones importantes y proporcionará una base para que predicciones más precisas sobre el comportamiento puedan realizarse. El apoyo de este método sistemático es la creencia de que el comportamiento no es aleatorio. Tiene su origen y se dirige hacia algún fin que los individuos creen correcta o incorrectamente, que está entre sus mejores intereses.

El comportamiento generalmente es predecible si sabemos cómo la persona percibió la situación y lo que es importante para ella.

Cuando se usa la frase estudio sistemático, quiere decir el observar de relaciones, tratar de atribuir causas y efectos y llegar a conclusiones basándose en evidencia científica—esto es, sobre información recopilada bajo condiciones controladas, medibles e interpretadas de una manera razonablemente rigurosa.

El estudio sistemático reemplaza la intuición, o aquellos “sentimientos viscerales” acerca de “por qué hago lo que hago” y “qué hace que otros funcionen”. Claro, un método sistemático no significa que aquello que usted ha llegado a creer de una manera no sistemática es necesariamente incorrecto. Algunas de las conclusiones que hacemos en este texto, basadas en hallazgos de investigación razonablemente sustanciales, sólo apoyarán lo que usted siempre supo que era cierto. (1)

La administración de la calidad total (ACT) es la filosofía de que la gerencia está dirigida por un constante logro de la satisfacción del cliente a través del mejoramiento continuo de todos los procesos de la organización. La ACT tiene sus implicaciones para el CO, ya que requiere que los empleados piensen nuevamente lo que hacen y se involucren más en las decisiones del lugar de trabajo.

En tiempos de cambio rápido y drástico, es necesario, a veces, aproximarse al mejoramiento de la calidad y la productividad desde la perspectiva de “¿Cómo haríamos las cosas aquí si empezáramos desde el principio?” Eso es en esencia la aproximación de la reingeniería. Pide a los gerentes que reconsideren cómo debería realizarse el trabajo y la organización estructurada si fueran creadas de la nada”.

¿Qué es administración de la calidad total?

1.- **Enfoque intenso en el cliente.** El cliente incluye no solamente externos quienes compran los productos o servicios de la organización sino también internos (como personal de embarque o cuentas por pagar), quienes interactúan y sirven a otros en la organización.

2.- **Interés por la mejora continua.** La ACT es un compromiso de nunca estar satisfecho. “Muy bien” no es suficiente bueno. La calidad siempre puede mejorarse.

3.- **Mejoramiento en la calidad de todo lo que la organización hace.** La ACT utiliza una amplia definición de calidad. Relacionada no sólo con el producto final sino también con la forma en que la organización maneja las entregas, cuán rápido se responde a las quejas, cuán cortésmente se contestan las llamadas, y similares.

4.- **Medición precisa.** La ACT utiliza técnicas estadísticas para medir cada variable crítica en el desempeño en las operaciones de la organización. Estas variables de rendimiento son entonces comparadas contra los estándares o benchmarks para identificar problemas, los problemas son trazados hasta sus raíces y las causas eliminadas.

5.- **Facultación de empleados.** La ACT involucra a la gente de línea en el proceso de mejoramiento. Es muy común trabajar en equipo, en los programas ACT como medio de facultación para encontrar y resolver problemas. (2)

“De todos es sabido que la integración de los mercados hoy día permite a los consumidores la compra de productos procedentes de todo el mundo tanto en la tienda de la esquina como en el

hipermercado. Además, ofrece a los empresarios locales nuevas posibilidades de desarrollar negocio y exportar a otros países, si bien, les obliga a competir en sus propios mercados con productos importados.

En este contexto cambiante, caracterizado por nuevos patrones de producción, consumo y comercio, los bienes y servicios culturales no son una excepción. También los mercados culturales se están haciendo globales como indica el hecho de que el comercio de bienes culturales se haya multiplicado por cinco entre 1980-98. En la “sociedad del conocimiento”, que otros llaman “sociedad de la información”, las industrias culturales y de contenido son fundamentales y su crecimiento es exponencial como veremos a continuación.

Ahora bien, mientras que el consumo cultural se expande en todo el mundo, la producción tiende, por el contrario, a concentrarse en manos de unos pocos. Este fenómeno dibuja un mercado de perfil oligopólico con una estructura marcadamente desigual cuyos efectos ignoramos. Porque, mientras que sí sabemos que los productos culturales que circulan en la mayor parte de los países son en su mayoría importados, sabemos mucho menos sobre las consecuencias y el impacto que estos productos del mercado mundial tienen sobre los ciudadanos, los públicos, las empresas privadas y los gobiernos.

Cabe así hacerse las siguientes consideraciones:

En primer lugar, la cultura ha cobrado una nueva dimensión en un mundo global. El avance simultáneo de la globalización, de los movimientos de integración regional y de las reivindicaciones de las distintas culturas a expresarse explican, al menos en parte, este nuevo interés por la cultura. A ello se suma el que las industrias culturales están progresivamente remplazando los modos tradicionales de creación y difusión de la cultura además de generar importantes cambios en las prácticas culturales;

En segundo lugar, el binomio “cultura y comercio” ha adquirido un carácter de orden estratégico, porque si bien es cierto que los bienes y servicios culturales construyen y transmiten valores, producen y reproducen identidades culturales, además de contribuir a la cohesión social, también son un factor libre de producción en la nueva economía. Ello hace que las negociaciones comerciales relativas al sector cultura resulten extremadamente controvertidas y difíciles. Como señalan diversos autores, ningún otro sector ha generado tanto debate sobre la legitimidad y los límites políticos, económicos e institucionales de los procesos de integración económica, sean estos regionales, o mundiales. Efectivamente, en cuanto se pone la cultura sobre la mesa de negociaciones se abren complejas discusiones sobre la relación entre lo económico y lo extraeconómico, entendido como el valor atribuido a lo que no tiene precio asignado (es decir la identidad, lo bello o el sentido de la vida.) En tercer lugar, ciertos gobiernos entienden que el derecho mercantil internacional va progresivamente limitando su capacidad de influir en la producción y distribución de bienes y servicios culturales dentro de sus fronteras. Ello lleva a una progresiva crispación en las diferentes negociaciones comerciales cuanto afectan directa o indirectamente temas culturales. Este fenómeno comienza a manifestarse al final de la Ronda de Uruguay en 1994, se amplifica durante las negociaciones del Acuerdo Multilateral de Inversiones (OCDE 1995- 1998) y se consolida como foco de tensión durante los preparativos de la Reunión Ministerial de la OMC en Seattle (EE. UU.) en 1999.

En cuarto lugar y como señala el informe de Desarrollo Humano de 1999, más de dos terceras partes de la humanidad no se benefician del nuevo modelo de crecimiento económico, basado en el aumento del comercio internacional y en el desarrollo de nuevas tecnologías. Tampoco participan en la construcción de la sociedad de la información. Esta situación pone de manifiesto una gran disparidad en cuanto a la capacidad y los recursos de los diferentes países para producir bienes y servicios culturales, así como una tendencia generalizada a la disminución de la producción endógena especialmente en países pequeños o en vías de desarrollo. Existe, por tanto, un fuerte desequilibrio en los flujos comerciales de bienes culturales y una notable disparidad en cuanto a la estructura de las industrias culturales tanto entre los bloques comerciales regionales, como dentro de estos.

Pero las reglas de comercio multilateral no son definitivas; como en todo cambio social, cultural y político, las reglas del juego se van construyendo progresivamente.” (3)

“El pasado 16 de febrero en el marco de la XXXIV Asamblea General Ordinaria del Consejo Coordinador Empresarial (CCE), y ante la presencia del presidente de México, Enrique Peña Nieto, Juan Pablo Castañón Castañón, presidente del CCE, dio a conocer la estrategia integral del Sector Privado: *ACCIÓN POR MÉXICO: la Agenda Pública del Sector Privado que asume como el mayor desafío de México, generar más y distribuir mejor la riqueza, ser capaces de atraer y retener más inversión y talento.*

Dada la importancia de esta agenda en la que se invertirán por el sector empresarial al menos tres billones y medio de pesos en 2017, transcribimos el discurso del Actuario Juan Pablo Castañón Castañón en la presentación de este importante compromiso, *Para no perderse*: “Hace 40 años, los empresarios mexicanos crearon el Consejo Coordinador Empresarial para sumar sus voces y tener una mayor incidencia en el desarrollo del país.

Nuestros fundadores contribuyeron a la construcción de un México de libertad y responsabilidad, de orden y respeto. Un país solidario, para los que menos oportunidades tienen.

A lo largo de cuatro décadas, hemos logrado mucho. Hemos trabajado juntos, para despetrolizar la economía y convertirnos en una potencia manufacturera. Impulsamos nuestra apertura a los mercados internacionales, incrementando el valor de nuestras exportaciones. Impulsamos una política monetaria que nos ha permitido alcanzar niveles de inflación históricamente bajos, por mencionar sólo algunos ejemplos.

Y estos avances, fueron resultado del esfuerzo de grandes empresarios y expresidentes de este Consejo; hombres, como don Juan Sánchez Navarro, o don Agustín Legorreta, y muchos otros que, como don Claudio X. González, hoy están aquí, con nosotros. A todos ellos, a nuestros expresidentes que nos acompañan, y a los que están ausentes; nuestro mayor reconocimiento y gratitud.

Hoy, el sector empresarial reitera y refrenda su compromiso con México. Ratificamos nuestra voluntad de construir un país, donde la persona sea el principio y el fin de la acción política y económica. Donde la convivencia pacífica sea el marco para forjar un México justo, un México próspero.

Frente a momentos de desafíos internos y externos, nuestra Patria reclama lo mejor de los mexicanos, y los empresarios, unidos, respondemos a la altura de las circunstancias.

Todos los empresarios de México, sin importar su tamaño, estamos trabajando cotidianamente, junto con nuestro Gobierno y sociedad, para superar estos desafíos.

México necesita unidad para lograrlo; unidad que no puede caer en el vacío ni considerarse uniformidad. La unidad nacional, a la que nos convoca el presente, debe estar basada en el reconocimiento de nuestra diversidad y, sobre todo, debe estar dirigida a la acción.

Tenemos que mirar hacia el mañana, y no al pasado. Tenemos que pasar de los dichos a los hechos. Debemos entender que el futuro es ahora. Por eso, los empresarios mexicanos presentamos hoy, Acción México: la Agenda Pública del Sector Privado: una estrategia integral que asume como el mayor desafío de México, generar más y distribuir mejor la riqueza, ser capaces de atraer y retener más inversión y talento.

No sólo tenemos que ofrecer oportunidades para los hermanos migrantes que regresan al país, sino que debemos ser una Nación de donde nadie sienta la necesidad de partir, donde todos tengan la posibilidad de construir una vida, un hogar, una familia. Para lograrlo, los empresarios proponemos una agenda basada en cinco objetivos fundamentales:

Primero. Fortalecimiento institucional. Necesitamos fortalecer un pleno Estado de derecho en el país. Tenemos que profesionalizar a las fuerzas policiales. Mejorar la procuración e impartición de justicia y terminar con la violencia que afecta a nuestras ciudades, a nuestras familias para contar con un México en paz.

Debemos crear una cultura de legalidad, donde se rechace la corrupción y, cuando ocurra, se persiga y se castigue, en las empresas y en los gobiernos. Por eso, es imprescindible terminar de consolidar nuestro Sistema Nacional Anticorrupción, porque ningún impulso a la actividad productiva será suficiente si no existe el imperio de la ley.

Segundo. Capital humano, talento, desarrollo sustentable. México no puede crecer si los mexicanos no contamos con una red de protección social que garantice que todos tengan cubiertas sus necesidades básicas y cuenten con acceso a derechos fundamentales, como la educación de

calidad; a la que no podemos rechazar nunca; salud digna, transparencia, transporte eficiente y un medio ambiente sustentable.

Tenemos que trabajar sobre las bases que apuntalan el desarrollo.

Tercero. Política económica y eficaz. Es necesario impulsar un sistema fiscal que consolide la estabilidad de la economía. Si la salud de las finanzas públicas no es condición suficiente para el desarrollo, indiscutiblemente sí es una condición indispensable.

Los mexicanos no podemos dar marcha atrás en la disciplina fiscal. Otros caminos ya superados, nos costaron muchas crisis en el pasado.

En este sentido, quiero refrendar el llamado de los empresarios a que los gobiernos, en sus tres órdenes, se ajusten el cinturón, a que se realice un verdadero esfuerzo para reducir el gasto público, porque hay que reconocerlo; desde 2009 a la fecha, a pesar de los recortes, los gobiernos en México han gastado cada vez más recursos. Sobre todo, es indispensable que se gaste bien.

Los empresarios estamos decididos a contribuir, con nuestros impuestos, a un país más justo y equitativo. Ese es nuestro compromiso. Pero la tarea de administrar eficientemente los recursos recae exclusivamente sobre el sector público.

Para las empresas, además, es necesario contar con un mayor acceso al capital, con una regulación que fomente a la competencia económica y promueva la formalidad.

Necesitamos políticas públicas que fortalezcan el encadenamiento productivo y la promoción de nuevos polos de desarrollo, como las nuevas Zonas Económicas Especiales.

Cuarto. Promover un gobierno efectivo y eficiente. La forma en la que se organiza la administración pública es, a veces, un obstáculo a la competitividad. La corrupción y la ineficiencia burocrática imponen cargas innecesarias e indebidas a la creatividad de los emprendedores y a la generación de empleo para los trabajadores.

Tenemos que implementar una política de mejorar regulatoria, en la que se sumen los tres órdenes de Gobierno. En ese sentido, es muy positivo el anuncio de la iniciativa 2X1 en materia de regulación, y construir, como política de Estado, una Ley General de mejora regulatoria.

Además, es necesario consolidar un nuevo modelo institucional que favorezca la representatividad, la rendición de cuentas y la profesionalización del servicio público.

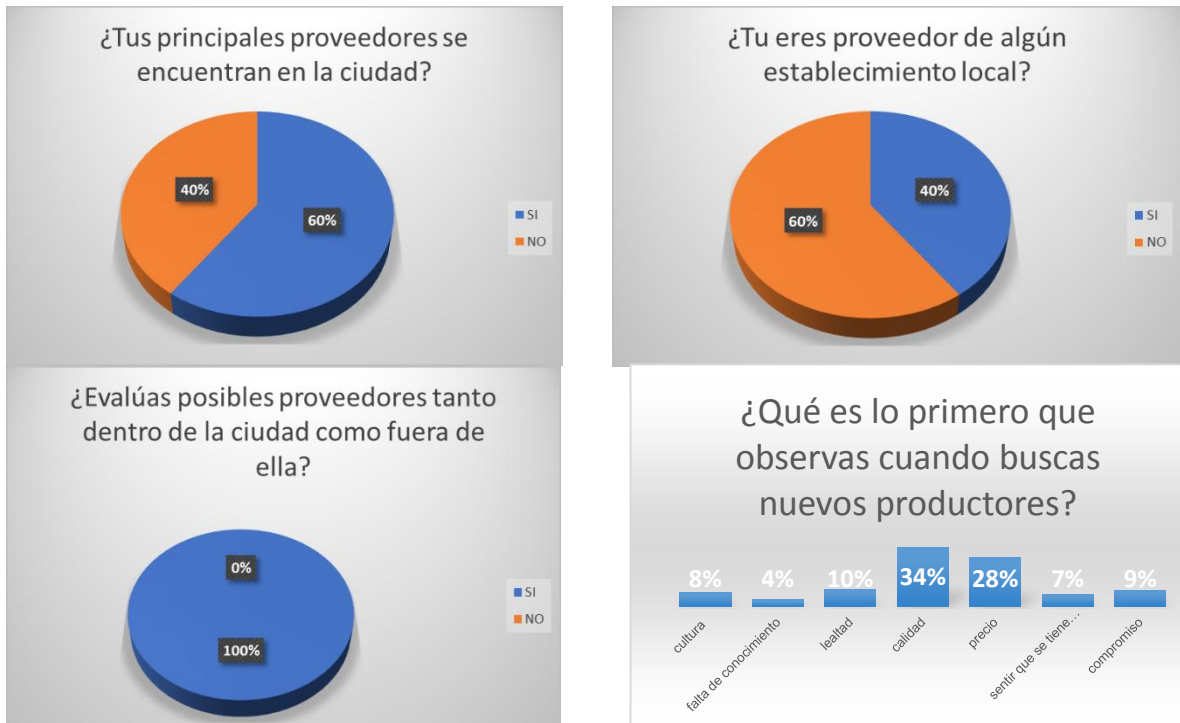
Quinto, y último. Cultura empresarial. Nuestro compromiso. Hoy, más que nunca, el sector privado tiene que asumir compromisos propios y tomar el liderazgo en el fomento a la innovación, en la reinversión de utilidades para adquirir mejores tecnologías, nuevas tecnologías para agregar más valor y crear mejores productos.

Tenemos que fortalecer una cultura empresarial que apuesta por la creatividad y la calidad, que puede conquistar los mejores mercados internacionales, que permita que lo hecho en México sea el mejor embajador de nuestras capacidades, en donde cada producto lleva un poco del alma de los mexicanos.

Estos objetivos exigen cambios económicos, sociales y políticos. Lograrlos, demanda la participación de todos; gobiernos, legisladores, empresas, trabajadores y ciudadanos". (4)

PARTE EXPERIMENTAL

Se realizaron entrevistas y encuestas en las empresas que se utilizaron como muestra para este fin, se platicó con gente involucrada en el medio y con personas que trabajan en departamentos gubernamentales involucrados con actividades económicas y con socios de CAREINTRA (Cámara Regional de la industria y la transformación) y después de realizar el vaciado de la información se procedió a realizar el análisis de dichas encuestas arrojando la siguiente información:



RESULTADOS

Se realizó un diagnóstico con la información antes mencionada; y con los resultados que nos arrojaron pudimos realizar un diagnóstico y un plan de acción.

Los factores o causas que derivan el problema según lo observado son en orden de prioridad: calidad, precio, lealtad, compromiso, cultura, sentir que se tiene otro status social al visitar otra ciudad y por último la falta de conocimiento.

La mayoría se van por la parte de la calidad lo cual me da un panorama de tranquilidad ya que vemos que anteponen el precio de la calidad (el producto puede ser caro, pero tiene calidad).

El precio es el segundo factor y en comentarios mencionan que, aunque quisieron proveedores locales, ellos les vendían más caro que los foráneos, por lo que su decisión fue tomar al foráneo.

Tercer lugar lo ocupa la lealtad, ya cuando se encuentran cómodos en formas y políticas de venta ya no les gusta cambiar su dicho es: "Más vale malo por conocido que bueno por conocer".

Cuarto compromiso, pueden ser recomendaciones o compromisos de compadrazgos que lo que se quiere lograr en este punto es que se lleguen a alianzas de ganar-ganar, no por el compromiso de que "Te tengo que comprar", sino del "Te quiero comprar porque eres el mejor para mí".

Quinto lugar la ocupa la cultura, es un factor de los que más nos preocupan en la ciudad, ya que analizando este punto vemos mucho egoísmo en donde entra el comportamiento organizacional y porque los dueños de las microempresas toman sus decisiones de compra-venta, involucran emociones con sentido común... ¿y dónde queda el análisis financiero o económico?

EL status social es el siguiente, al salir a comprar en una ciudad más grande me siento que soy más importante, seguimos en la parte social y tiene que ver con la cultura mi pregunta es ¿Qué beneficio tiene para mi empresa que yo me sienta con un status más alto?

El séptimo y último punto es la falta de conocimiento, la mayoría (por no decir todas), las microempresas laguenses son familiares, y los puestos clave son atendidos por los mismos familiares, así que se tienen que ir preparando en la marcha, por lo que sus decisiones la mayoría de las veces son tomadas por corazonadas ¿será esto valido?

CONCLUSIONES

Dando seguimiento a los resultados obtenidos podemos concluir, que en la mayoría de los casos, no sabemos con exactitud si los proveedores de nuestra ciudad nos pueden dar el recurso que estamos necesitando o deseando, ya que por cuestiones culturales damos por entendido que no tiene la calidad que yo busco (aunque sea idéntico al que compre fuera de la ciudad), no nos gusta ver que la gente avanza o le pueda ir mejor que a mí; dando por entendido que si crece el negocio, crecemos todos como economía local; buscamos salir de nuestro status y con ello entramos en la parte de sentirnos diferentes al comprar en otro lugar que no sea mi ciudad.

En este sentido enfocamos esta investigación en realizar capacitaciones y presentaciones para poder lograr alianzas trabajando los puntos importantes que el cliente busca, para que dentro de lo establecido el proveedor oriente su producto, precio, servicio y calidad; a normas en donde mientras cumpla con ellas garantice la compra local, ayudando de esta manera al compromiso de la compra local y apoyando a la lealtad que tanto buscamos, encontrando el equilibrio comercial.

BIBLIOGRAFÍA

1. Stephen P. Robbins, "Comportamiento Organizacional", octava edición, 1999. pp. 9-11
2. Stephen P. Robbins, "Comportamiento Organizacional", octava edición, 1999. pp. 15.
3. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultura_comercio_y_globalizacion., pp. 5-8. (2018)
4. <http://visionindustrial.com.mx/industria/para-no-perderse/accion-por-mexico> (2018)

ACCIONES DESARROLLADAS EN LA TUTORÍA GRUPAL DE ALUMNOS DE LA UPIBI-IPN

Refugia Pérez Sánchez

Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología, Departamento de Ciencias Básicas. refugiap@yahoo.com

RESUMEN

Introducción. Con la finalidad de contribuir a la permanencia escolar, elevar el aprovechamiento o evitar la deserción debido a diversos factores como mala elección en la trayectoria escolar, desconocer la forma de adquirir su aprendizaje, no tener un plan de vida, o un tutor, entre otros, se implementaron acciones para la tutoría grupal en alumnos de la carrera de Ingeniería en Alimentos. Metodología. Durante la acción grupal se realizaron diversas actividades con el grupo 2LM3 del segundo nivel, tales como, conocimiento de la UPIBI, servicios que se ofrecen, compromiso como estudiante, la forma de adquirir conocimientos según la PNL (Programación neurolingüística) y hemisferios cerebrales, trayectoria académica y acciones de plan de vida, para ello se establecieron diversas formas de comunicación. Resultados. Se observó que el 37 % cuentan con una beca, un 23 % ha cursado por lo menos un semestre en otra institución el IPN, entre las que están la ENCB, Textil, Optometría y la ESCA. Un 45 % lleva asignaturas del segundo nivel, el 28 % lleva del tercer nivel, el 22 % lleva asignaturas del primer nivel y un 5 % lleva asignaturas del cuarto nivel. El grupo estuvo formado por un 32 % de hombres y un 68 % de mujeres, la edad promedio es de 19 años, un 52.5 % provienen de una vocacional y un 47.5 % provienen de otra escuela. Al realizar el cuestionario según la programación neurolingüística se obtuvo que el 63 % son kinestésicos, el 16 % son visuales, el 5 % es auditivo y solo un 16 % que utiliza dos sentidos, así mismo notamos que los estudiantes utilizan más su hemisferio izquierdo. Conclusiones. La acción tutorial debe ser continua durante toda su trayectoria escolar y debe estar dirigida a todos los alumnos regulares e irregulares, docentes involucrados en esta acción deben en la medida de lo posible particularizar al estudiante y la coordinación de tutorías debe designar un horario para la tutoría grupal.

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de combatir fenómenos graves como el abandono y el bajo rendimiento escolar cuyas causas no habían sido enfrentadas ni reconocidas con eficiencia bajo un panorama que atraviesan los estudiantes de desempleo, crisis económicas, sociales y ambientales; la inseguridad, violencia y desencanto ante el futuro y por parte del docente que tiene entre otras funciones la docencia, la investigación, el trabajo colegiado y ahora la tutoría académica, donde tiene que diagnosticar que tipo de estudiantes tiene para fomentar valores, habilidades y destrezas con carácter humanista (ANUIES, 2014).

Además derivado de los análisis realizados por la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre la situación de la educación en México, entre sus recomendaciones plantea desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación a los estudiantes, de ahí que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES) propuso en el año 2000, un programa de tutoría para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes (López, 2011), donde el IPN también establece el programa Institucional de Tutorías (PIT), en dos modalidades la individual y la grupal, para promover una formación integral que brinde un aprendizaje significativo, siendo esta una alternativa para trabajar, en el entendido de que el estudiante está en primer lugar y el docente será un actor fundamental que participa al ser innovador y dotado de suficiente creatividad y habilidades para mantener una comunicación permanente y productiva con el educando, para prevenir dificultades que pueden suscitarse durante su trayectoria escolar (PIT-IPN). El programa de tutorías es atendido por docentes conscientes del problema de rezago, abandono temporal o definitivo, disminución del rendimiento y eficiencia terminal y dado que tiene experiencia en el ámbito educativo puede guiar al estudiante durante su estancia en el Instituto con apoyos diversos de carácter docente, técnico y profesional para potenciar el rendimiento académico, tal como lo menciona la (ANUIES), que considera a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, con atención personalizada a un alumno o a un grupo, para

guiarlo hacia una formación integral y estimular en él su capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001).

Actualmente existe un número considerable de alumnos que tienen un tutor y de la misma forma un número considerable de docentes que se dedican a esta labor, así mismo se cuenta con recursos materiales para apoyar, impulsar y fortalecer el programa, sin embargo nos hace falta evaluar el programa para destacar los avances o implementar acciones de mejora ya que sabemos que se tienen algunas deficiencias que impiden la formación integral del estudiante o bien, la falta de capacitación del docente al cual se le ha encomendado esta labor y que puede desconocer cuál es la verdadera función del tutor o desconoce los procedimientos administrativos para gestionar lo que el estudiante requiera desde el punto de vista psicológica (aspectos personales y sociales), pedagógica que impactan en el desempeño académico y la orientación profesional donde se apoye al futuro egresado.

También sabemos que existen algunas problemáticas como la falta de recursos humanos para designar un tutor por alumno y no un conjunto de alumnos para un tutor (maestro tutor), la falta de recursos financieros, materiales y de espacios donde atender de manera personalizada al alumno, y un horario en donde intercambiar información con el grupo, por otra parte, el alumno quizás no conozca la importancia de esta acción que en muchas ocasiones no consulta a su tutor y posiblemente se deba a la falta de difusión y de planeación.

Existen algunas actividades que se deben tomar en cuenta durante la tutoría como son: escuchar al tutorado para detectar necesidades académicas, realizar la actividad de plan de vida, detección de actividades extra-académicas, fomentar actividades organizadas, alentar emocionalmente al estudiante ante situaciones difíciles, ayuda en la elección de su carga académica, entre otras con un trato humanista promoviendo la comunicación y la confianza entre ambos (ANUIES, Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes, 2015).

Debemos entender a la tutoría como un beneficio recíproco entre el docente y el estudiante, es por eso que se debe diferenciar lo que significa una tutoría, una asesoría, un profesor tutor y un orientador, ya que algunos podemos darle el mismo significado.

Tabla 1. Diferencias entre asesoría y tutoría

Característica	Asesoría	Tutoría
Tipo de problemas	Resolver dudas o reforzar el conocimiento de un área	Identificar problemas individuales que afecten el desempeño del alumno
Organización	Ocurre a solicitud del alumno	Es estructurada. Se ofrece en espacios y tiempos definidos y con periodicidad
Temática	No se da en torno a temas específicos	Abarca temas diversos relacionados con la vida del alumno
Duración	Es puntual, solo se prolonga a lo largo de un periodo (servicio social)	Supone el seguimiento de la trayectoria del alumno en su paso por la universidad
Foco de atención	Acciones centradas en los programas de estudio	Acciones educativas centradas en el estudiante
Privacidad	No requiere confidencialidad	Supone confidencialidad
Lugar	Se efectúa en el área de trabajo del asesor	Se efectúa en espacios reducidos y privados

Fuente: (ANUIES, 2014)

Tabla 2. Diferencias entre la orientación y la tutoría en la educación superior

Actor	Profesor tutor	Orientador
Formación	Maestro o doctor en cualquier disciplina	Profesional (psicólogo, pedagogo)
Misión	Formación profesional	Orientación profesional
Nombramiento	Académico	No académico (técnico)
Densidad	Profesor tutor/alumnos 25:1	Orientador/alumno 100:1 a 500:1
Tareas	Identifica problemas de aprendizaje, dificultades en la relación maestro-alumno, dificultades entre alumnos, situaciones especiales (discapacidad, problemáticas familiares)	Trata casos de incapacidad de socialización, amenazas de deserción, trata con alumnos en riesgo.
	Canaliza al alumno, cuando sea necesario a instancias especializadas	Apoya a los tutores en la toma de decisiones sobre la canalización
	Estimula la capacidad de decisión en el proceso educativo	Imparte talleres sobre metodologías de estudio
	Auxilia al alumno en la elección de créditos académicos y actividades extraescolares con el fin de mejorar su desempeño y cultura	Orienta a los alumnos sobre los reglamentos
	Sugiere actividades extracurriculares que favorecen el desarrollo profesional e integral del estudiante.	Tramitan el acceso a actividades extracurriculares dentro y fuera de la institución a solicitud del tutor

Fuente: (ANUIES, 2014)

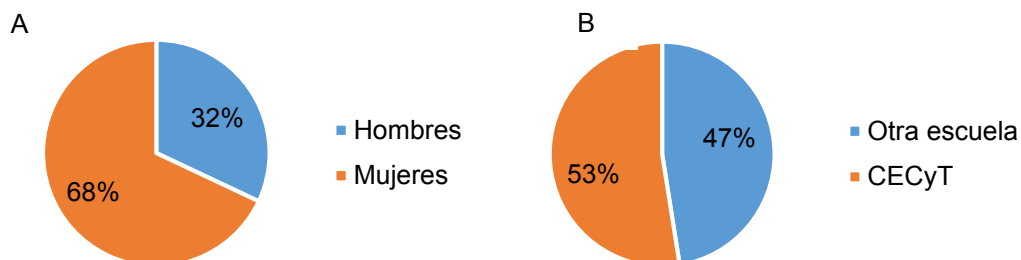
METODOLOGÍA

Mediante cuestionarios se realizaron diversas acciones grupales con 22 estudiantes del grupo 2LM3 de la carrera de Ingeniería en Alimentos del segundo nivel de la UPIBI-IPN, tales como, el conocimiento de la UPIBI, los servicios que se ofrecen, su compromiso como estudiante, la forma de adquirir conocimientos según la PNL (Serrat, 2009) y los hemisferios cerebrales (DGB/DCA, 2004), su trayectoria académica, acciones para su plan de vida, para ello se establecieron formas de comunicación como el Facebook, correo electrónico, teléfono y un grupo de WhatsApp.

RESULTADOS

Diagnóstico sobre tutorías

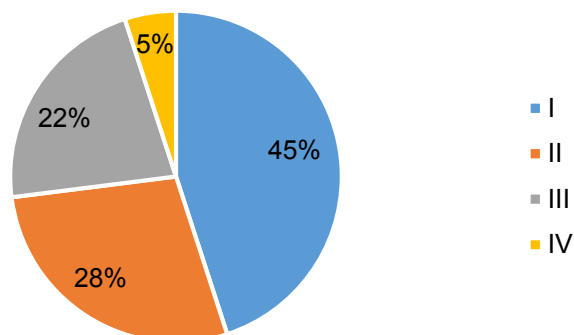
El grupo está conformado por 22 estudiantes de la carrera de ingeniería en alimentos, que se encuentra cursando la mayoría el segundo nivel, con una edad promedio de 19 años y mediante el uso de cuestionarios se obtuvo la siguiente información:



Gráfica 1. (A) se observa el sexo de los alumnos encuestados, (B) se observa la procedencia de los alumnos encuestados.

Asignaturas que cursan en este semestre

Para el segundo nivel, según la trayectoria académica los alumnos deben de llevar: Ingles II, Algebra vectorial, Estadística, Microbiología, Química orgánica aplicada, Métodos cuantitativos, Termodinámica y Relaciones laborales y cómo podemos observar para este nivel los estudiantes llevan unidades de aprendizaje de I, III y IV nivel.



Gráfica 2. Niveles que cursan los alumnos.

Tabla 3. Unidades de aprendizaje y número de alumnos por cada materia.

Nivel de la UA	Unidad de aprendizaje	No de estudiantes
II	Termodinámica	10
II	Microbiología	17
II	Relaciones laborales	11
II	Métodos cuantitativos	3
II	Química orgánica aplicada	13
I	Química general aplicada	1
II	Estadística	9
I	Ingles I	2
II	Ingles II	3
III	Ingles III	2
II	Algebra vectorial	6
I	Programación	3
I	Calculo diferencial e integral	2
III	Balance de materia y energía	3
III	Ecuaciones diferenciales	3
IV	Bioingeniería	1
III	Inocuidad	1
III	Química y Funcionalidad de los alimentos	1
I	Física del movimiento	4

Podemos observar la gran diversidad de asignaturas que están cursando en el segundo nivel, posiblemente sea porque los horarios se traslapan ó reprobaron en el nivel anterior, pero al conocer que asignaturas deben en todos los grupos, se puede planear cursos de regularización como es el caso de física del movimiento.

En la siguiente actividad se les pregunto si conocían los servicios proporcionados en la UPIBI, ya que al ingresar a esta unidad se les da un recorrido para que conozcan las instalaciones., pero algunos de ellos no pudieron estar en dicha actividad.

Tabla 4. Conocimientos de la UPIBI

SERVICIO	SI	NO
¿Conoces la organización general del IPN?	21	1
¿Conoces el organigrama de la UPIBI?	12	10
¿Conoces los diferentes departamentos de la UPIBI?	8	14
¿Conoces las formas de regularización de la UPIBI?	14	8
¿Conoces el significado de plan flexible?	0	22
¿Conoces el plan de estudios de tu carrera?	18	4
¿Conoces las formas de titulación?	14	8

Tabla 5. ¿Qué servicios de la UPIBI conoces?

SERVICIO	SI	NO
Biblioteca general	20	2
Departamentos académicos	10	10
Control escolar	12	10
Tutorías	17	5
Centro médico	17	5
CAE (Centro de apoyo a estudiantes)	22	0
Departamento de becas	18	2
Servicio social	1	21

¿Qué temas de gustaría que se tratarán en las sesiones de tutoría?

Se les pidió que pusieran los temas que les gustaría conocer a lo largo del semestre y pusieron lo siguiente: organigrama de la escuela, servicios que ofrece, contenidos de las unidades de aprendizaje, técnicas de estudio, función de los consejeros alumnos, trayectoria académica, plan de estudios, actividades de extensión, becas, servicio social, formas de titulación y la movilidad académica.

Se realizó un historial para cada alumno, para ello se les pregunto lo siguiente:

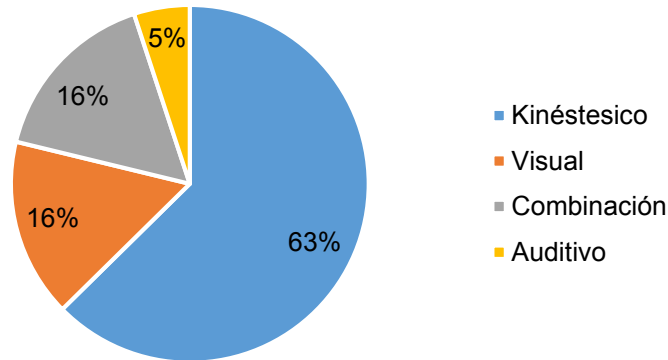
Tabla 6. Información solicitada al estudiante, para conformar su historial.

Nombre	No de boleta: 20160000, correo electrónico: 000000000@hotmail.com
Opción de ingreso	Licenciado en nutrición curso un semestre en CICS-UMA
Teléfono	00000
Beca	Manutención
Adeudos	No tiene
Cursa	Termodinámica, Microbiología, Relaciones Laborales, Métodos Analíticos Cuantitativos, Química Orgánica
Actividades en los ratos libres	Leer, dormir e ir a Oaxaca (su casa)
Termina en	5 años

Derivado del análisis de los resultados obtenidos en el grupo, observamos que solo siete alumnos cuentan con una beca y que hay cinco estudiantes que han cursado por lo menos un semestre en otra institución el IPN, entre las que están la ENCB, Textil, Optometría y la ESCA.

Formas de adquirir información para su aprendizaje

Al realizar esta actividad según la programación neurolingüística y utilizando los cuestionarios propuestos en el manual de estilos de aprendizaje, se obtuvieron los siguientes resultados, además se observó que utilizan más el hemisferio izquierdo (DGB/DCA, 2004).



Grafica 3. Programación Neurolingüística de los alumnos encuestados.

Trayectoria académica

Para esta actividad se les entregó una copia de la currícula y se les pidió que colorearan las unidades de aprendizaje que ya habían acreditado con amarillo, con rojo las que deben y con azul, las que en este momento están cursando.

MAPA PARA LA CARRERA DE INGENIERÍA EN ALIMENTOS

VII					Estancia de titulación 0/0/1.5 (1.5)	Simulación y Escalamiento de procesos 3/3 (9)	Síntesis y análisis de bioprocesos 4.5/0 (9)	Diseño de procesos de separación (Taller) 0/3 (3)	Diseño de plantas (Taller) 0/4.5 (4.5)	Formulación de proyectos 3/0 (6)	Electiva II 0/3... (3)	
VI			Biotechnología alimentaria 3/3 (9)	Desarrollo de productos y procesos 3/3 (9)			Bioseparaciones mecánicas 4.5/0 (9)	Bioseparaciones fluido-fluido 3/0 (6)	Bioseparaciones sólido-fluido 3/0 (6)	Laboratorio de Bioprocursos 0/6 (6)	Electiva I 0/3 (3)	
V		Diseño de experimentos (Taller) 0/4.5 (4.5)	Ciencia y tecnología de alimentos II 4.5/0 (12)	Ciencia y tecnología de alimentos III 4.5/3 (12)	Ciencia y tecnología de alimentos IV 4.5/3 (12)	Tecnología frigorífica 3/0 (6)	Mecánica de fluidos y sólidos 3/0 (6)	Procesos de transferencia de calor 3/0 (6)	Dinámica y control de bioprocesos 3/0 (6)	Electromecánica de procesos 4.5/0 (6)	Planeación del riesgo e impacto ambiental 3/0 (6)	Optativa II 3/0... (6)
IV		Métodos numéricos (Taller) 0/3 (3)	Envasas y embalajes 3/0 (6)	Fisiología de la nutrición 3/3 (9)	Ciencia y tecnología de alimentos I 4.5/3 (12)	Evaluación sensorial de los alimentos 3/3 (9)	Fenómenos de transporte 4.5/0 (9)	Laboratorio de bioingeniería 0/6 (6)	Ingeniería industrial 6/0 (12)			Optativa I 4.5/0 (9)
III	Inglés III 0/3 (3)	Aplicaciones matemáticas (Taller) 0/3 (3)	Ecuaciones diferenciales 4.5/0 (9)	Inocuidad alimentaria 3/3 (9)	Química y funcionalidad de los alimentos 4.5/3 (12)	Fisicoquímica de alimentos 4.5/3 (12)	Termodinámica II 4.5/0 (9)	Balances de materia y energía 3/0 (6)	Ética (Taller) 0/3 (3)			
II	Inglés II 0/3 (3)	Álgebra vectorial 4.5/0 (9)	Estadística 3/0 (6)	Microbiología 3/3 (9)	Química orgánica aplicada 3/3 (9)	Métodos cuantitativos 0/6 (6)	Termodinámica I 4.5/0 (9)	Relaciones laborales 3/0 (6)				
I	Inglés I 0/3 (3)	Cálculo diferencial e integral 4.5/0 (9)	Programación 0/3 (3)	Biología celular 3/0 (6)	Química general aplicada 3/3 (9)	Física del movimiento aplicada 3/1.5 (7.5)	Comunicación y sistemas de información. (Taller) 0/3 (3)	Biotechnología y sociedad 3/0 (6)				

Figura 1. Mapa de la trayectoria escolar de un alumno de la carrera de ingeniería en alimentos.

Tabla 7. Compromiso personal adquirido por el estudiante.

No	Preguntas: ALUMNO	Observaciones
1	¿Realizo las actividades que me han encomendado con el tiempo?	
2	¿Realizo anotaciones especiales a los trabajos después de recibir la evaluación? (reportes de laboratorio, actividades de clase)	
3	¿Entrego los trabajos con la calidad requerida para este nivel?	
4	¿He aprendido ampliamente los contenidos de los cursos?	
5	¿Mis estrategias de aprendizaje me ayudan a aprender satisfactoriamente?	
6	¿Asistí a todas las sesiones de clases?	
7	¿He puesto en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso?	
8	¿Los contenidos aprendidos serán relevantes para mi desempeño profesional?	
9	¿He puesto en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso?	
10	¿La organización de los contenidos en los cursos son adecuados?	
11	¿He tomado conciencia de la importancia de la evaluación?	
12	¿Realizo satisfactoriamente procesos de reflexión sobre mi aprendizaje?	
13	¿He contribuido a mantener un clima armónico en el salón de clase?	
14	¿He respetado las diferencias de opinión de mis compañeros?	
15	¿He trabajado de manera colaborativa en los laboratorios?	
16	¿He tomado notas en clase?	
17	¿Entrego las tareas en la fecha solicitada?	
18	¿He estudiado individualmente en casa para lograr mayor aprendizaje?	
19	¿He investigado en diversas fuentes los temas tratados en clases?	
20	¿Acepto críticas como un medio de mejora?	
21	¿Subrayo lo que considero importante en un texto?	
22	¿Al estudiar pierdo la concentración fácilmente?	
23	¿No tomo notas en clase porque no son significativas?	
24	¿Organizo en orden de dificultad las asignaturas que debo estudiar?	
25	¿Antes de entregar un examen, lo revisas detenidamente?	
26	¿Lees con detenimiento las preguntas en un examen?	
27	¿Te conformas con aprobar la asignatura?	
28	¿Tienes claras tus metas profesionales?	
29	¿Le doy más importancia a las actividades sociales que a estudiar?	
30	¿Prefiero trabajar que estudiar?	
31	¿Me estreso al acercarse el periodo de evaluación?	
32	¿Puedo preguntar en clase sin temor?	
33	¿Dejo al último la realización de trabajos, reportes o tareas?	
34	¿Mi rendimiento es bajo comparado con el tiempo que le dedico al estudio?	
35	¿Mi lugar de estudio se encuentra ordenado y limpio?	
36	¿Planifico mi tiempo?	

CONCLUSIONES

- La acción tutorial debe ser de forma continua y que sea dirigida a todos los estudiantes.
- Todo el personal académico y administrativo deberían estar involucrados en la acción tutorial del estudiante.
- En la medida de lo posible se debe particularizar al estudiante y designarle un horario para tutoría individual y grupal.

- Los docentes al inicio de cada ciclo escolar deberían realizar una prueba de PNL que les permita conocer a sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANUIES. (2014). Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos. México: ANUIES.
2. ANUIES. (2015). Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes. México: ANUIES.
3. DGB/DCA. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. México: Dirección general de bachillerato.
4. López, A. R. (2011). La tutoría. México: ANUIES.
5. PIT-IPN, Programa Institucional de Tutorías. México: IPN.
6. Serrat, A. (2009). PNL para docentes. España: GRAO.

PROBLEMAS DE IDENTIDAD EN JÓVENES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Lucio Domínguez, R.¹; Sesento García L.². Cortes Arcos, N.G

¹Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ²Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

RESUMEN

La adolescencia es una etapa complicada en la vida de los jóvenes la cual conlleva diversos escenarios a los cuales les corresponde acoplarse. Comienza con la aparición de cambios físicos, misma que va a destacar con la formación de la identidad. Esta queda relacionada, en gran medida, con la etapa de su niñez, la cual lo ayudará a ratificarla, ya que eso le proporcionará un nuevo sentido de vida para apreciarse aceptado por las personas que están a su alrededor. La presente investigación tiene como objetivo conocer el grado de identidad del adolescente de nivel medio superior. Se trabajó con alumnos del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo de la UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). La muestra estuvo compuesta por 145 alumnos de ambos sexos entre 15 y 18 años. A los cuales se les aplicó **el instrumento de Autoconcepto Forma-5 (AF5)** de García y Musitu (1999). Éste cuenta con 30 ítems, y se enfoca en medir el autoconcepto de los sujetos con cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional. Al realizar el análisis estadístico Pearson nos arrojó que, con base al factor de autoconcepto académico/laboral, al surgir una correlación de manera positiva, indica que los estilos parentales son de gran ayuda para el adolescente si tiene buenas relaciones afectivas. Es por ello que, como muestran nuestros resultados, la familia siempre será una red de apoyo de suma importancia para él. Por lo tanto, cuando la familia brinda este soporte mejor son las relaciones sociales, las cuales, a su vez, benefician la estancia en la escuela favoreciendo el desempeño académico.

Palabras claves: problemas, identidad, jóvenes y nivel medio superior

INTRODUCCIÓN

Es importante destacar que los jóvenes, en la adolescencia en general, y su tránsito a la edad adulta, ha sido centro de cuidado y discusión desde tiempos antiguos. Asimismo, es uno de los instantes más importantes en el período de la existencia de los individuos. Por ende, una primera consideración es hacer mención de que no es un texto desconocido, que se trata de un hecho y una experiencia transcendental en la existencia de cada uno de nosotros. Probablemente, de varios sucesos conseguimos dejar de lado muchos, pero no podemos concebir que alguna no poseyera ningún recuerdo de su adolescencia.

Es importante destacar que la adolescencia es una etapa ardua debido a todos los cambios que suceden en torno a ésta. Por lo tanto, es más complicado que el adolescente logre fortalecer una identidad fija a través de todos los contextos que se consiguen reflexionar como confusos, y que son convenientes por el período por el cual están pasando.

La meta más importante que el adolescente asumirá en su desarrollo es enfrentarse con saber quién es, para que de esta forma él se aprecie respetado, estimado como cualquier individuo.

El adolescente tendrá que pasar por otras etapas en las cuales le corresponderá ir constituyendo los rasgos de personalidad que lo determinen. Estos rasgos serán el efecto de los períodos anteriores de su vida, y que transporten a establecer esa identidad propia que lo va a identificar por el resto de ella.

Lo adecuado de la adolescencia es, en todo instante, articular a un semejante con otro, eliminando así un conflicto mutuo de la problemática de la identidad y la problemática de las identificaciones. No obstante, si los problemas identificatorios no hallan rápido una solución, alcanzan a conducir una inclinación regresiva, despertando y restableciendo condensas narcisistas de la personalidad. En cambio, si el problema encuentra una solución, posiblemente esos fallos no aparezcan o, por lo menos, no con esa intensidad.

Por otra parte, en la adolescencia se vive la corporación como principio de identidad, de autoconcepto. Este es un período donde se va conociendo gradualmente su cuerpo nuevo, ese cuerpo que va tomando representación de un individuo un poco más adulto, el cual es totalmente diferente

al que solía poseer hace algunos meses. Este hecho surge, en un inicio, en la existencia del adolescente como una incursión que él no admite, cuyo juicio se extenderá hasta que apunte a aceptarlo.

Menciona Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007) que la adolescencia es el tiempo de reflexión y el auto-escrutinio, de la comparación social y de la autoconciencia de la propia imagen física y del desarrollo social, el cual conseguirá dar lugar a un mayor o menor insatisfacción con el cuerpo. Evidentemente así es, ya que el adolescente al ir mostrando los cambios físicos tenderá a ir concertándose con sus semejantes. De esta manera ellos aceptarán esta situación, al tomar conciencia de los cambios y hacerlos suyos, sin comparaciones con el otro, porque cada uno es diferente. De esta forma, el adolescente transita de un período en el que se escondía a otro donde poder liberarse de esas cadenas que lo vinculaban.

Es importante destacar que a partir del siglo XIX el papel impuesto por las instituciones formadoras y renovadoras de la infancia a lo largo de este período, los jóvenes se incrustan en el mundo profesional después de una larga estancia escolar. Así es como en el presente trabajo se analizan problemas de identidad en jóvenes de nivel medio superior.

MARCO TEÓRICO

La adolescencia es la etapa de desarrollo entre la niñez y la edad adulta. Este periodo, que comprende entre los 13 a los 18 años, se muestra regularmente como un período crítico, debido a las hondas transformaciones de orden fisiológico y psicológico que la determinan.

Las transformaciones de orden fisiológico vislumbran la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de los órganos genitales, la menarca en las mujeres y las erecciones con eyaculación en los hombres. Este conjunto de transformaciones corporales desorienta al adolescente, el cual se descubre a apreciarse aterrizado y desamparado. Consecuentemente tendrá que irse adecuando para conseguir ocuparlos (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002). Así pues, en la mente del adolescente suelen pasar un gran número de ideas acerca de estas transformaciones que para ellos son desconocidos, y que ellos consiguen reflexionar como un intruso que trata de apoderarse de su cuerpo. Asimismo, estos cambios alcanzan a dar resultado en la organización psíquica del adolescente, por lo que se concibe involucrado, apartado, incomprendido o hasta separado.

El adolescente, de un momento a otro, observa a sus padres de manera agresiva contra él, como si fuera su peor enemigo. Sin embargo, a pesar de todo lo primero este período es decisivo, ya que es aquí donde el adolescente tiene que precisar sus rasgos de personalidad, los cuales va a reaprender, de acuerdo con lo que él ya experimentó en períodos anteriores; es decir, en la infancia, pues en ella existe la base para que se logre esa formación. Todo esto envolverá en el adolescente la pérdida o el desprendimiento de lo que él conocía como cuerpo de niño.

Conforme con la concepción de investigaciones de las etapas de la vida, esencialmente en este período, en el cual inicia la formación, el afianzamiento de la identidad y el papel de cada individuo, es el tiempo que se da para la unificación de ideas y los roles de las personas. Es una fase de asociación y unificación de las identidades infantiles y las congruencias dadas en las relaciones sociales. Por otra parte, la concepción cultural de la edad es un elemento importante de identidad del yo, del discernimiento de sí, en términos de las propias necesidades y aspiraciones psicológicas, del propio lugar en la sociedad y del significado final de la vida.

Diversos padres piensan que su adolescente se comunica mejor con cualquiera que con sus propios padres, aunque sean unos padres excelentes. La clave parece estar en ser curioso, interesarse por sus cosas, pero sin obstruir exageradamente. Esforzarse por respetar la necesidad de privacidad del adolescente (“son mis cosas”), y al lapso donde se funda familiaridad y cercanía emocional. Si se instituyeron hábitos de comunicación durante la infancia con el adolescente será más cómodo.

Los adolescentes demandan libertad. A pesar de los padres, éstos deben apreciar el fomento de la confianza del adolescente para valerse autónomamente, teniendo en cuenta el conocimiento de que en el mundo hay riesgos y amenazas para la salud y seguridad de sus hijos. Algunos padres proporcionan excesiva independencia antes de tiempo, mientras que otros niegan cualquier oportunidad de madurar, aprender a decidir y admitir los resultados. Las investigaciones muestran que los adolescentes se desenvuelven de forma excelente cuando conservan estrechos vínculos

familiares al tiempo que se les admite poseer opiniones oportunas e inclusive estar en discrepancia con sus padres. Sin embargo, siempre es viable mejorar la comunicación con un hijo o hija adolescente (Verano, 2002).

Los estudios sobre la adolescencia son respectivamente nuevos. Estos tienen su inicio en Stanley Hall, quien diseñaba que aquella era una turbulenta época especialmente biológica, sometida por problemas y transformaciones anímicas, donde los sujetos colectivos, que concuerdan con un modelo de sociedad.

Las principales transformaciones, y las más evidentes, se proporcionan en la esfera de la sexualidad. Éstos recogen una específica notabilidad en la adolescencia porque se ven acompañados de la posibilidad de la satisfacción fisiológica. Pero el adolescente enfrenta con cierta ambivalencia los deseos sexuales, oscilando entre la represión y la realización (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002).

La sexualidad no es un componente nuevo en el adolescente, sino que depende de ella para socializar y poder incorporarse a una sociedad en que el rol de hombre y el de mujer está determinado por lo que cada uno “debe hacer” y “debe ser”; aspecto que ha estudiado a lo largo de su vida, principalmente en la infancia, mediante los modelos de papá y mamá y a través de la individualización con ellos. Así que la sexualidad depende, en gran parte, de lo que se ha aprendido durante la infancia.

Erikson (1959 en Rice, 2000) asevera que el trabajo integral del individuo es conseguir una identidad propia positiva a medida que avanza de una etapa a la siguiente. Para él, en la adolescencia el problema a solucionar es la lucha de la *identidad frente a la confusión*.

La adolescencia es una crisis normativa, un período normal de conflicto desarrollado, especializada por una fluctuación en la fuerza del *ego*. El sujeto que la aprecia es la víctima de una consciencia de la identificación que es la base de la autoconciencia de la juventud.

El autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por autoridad de las personas características del medio familiar, escolar y social, y como efecto de las adecuadas prácticas de éxito y fracaso (Fernández y Goñi, 2008). Es de suma importancia que el adolescente tome en cuenta la situación que sucede en su cuerpo, ya que si lo reconoce logrará ser más adaptativo a las adversidades del contexto histórico, cultural y social en el que se localiza. Es precisamente como nos indican estos autores: el adolescente debe reconocer los cambios que van surgiendo, admitiendo los inconvenientes que se puedan ir creando.

Ruiz (2015) sugiere que la educación a partir de valores instalan aspectos como son la autonomía, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social o el sentido de compromiso con la acción, como bases de los valores que tendrán un impacto a nivel cognitivo, afectivo, volitivo y conductual en los adolescentes.

El crecimiento o estabilidad de la identidad del adolescente dependerá mucho de su ciclo vital, así como de la manera en que su desarrollo de identidad influirá en los estadios post adolescencia para que se desarrollen favorablemente.

OBJETIVO

La presente investigación tiene como objetivo conocer el grado de identidad del adolescente de nivel medio superior.

MÉTODO

Este trabajo es una investigación de corte mixto, donde predomina fuertemente el enfoque cuantitativo.

PARTICIPANTES

Se trabajó con alumnos de la preparatoria “Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo” de la ciudad de Morelia, Michoacán. La muestra estuvo compuesta por 145 alumnos de ambos sexos entre 15 y 18 años.

INSTRUMENTOS

El instrumento que se utilizó fue el de Autoconcepto Forma-5 (AF5) de García y Musitu (1999), el cual consta de 30 ítems. Esta escala mide el autoconcepto de los sujetos con cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional. La escala utilizada consta de 30 elementos formulados en términos positivos y negativos. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde mayor auto concepto en dicho factor. Configuración de las variables de AF5:

Académico: ítem01+ítem06+ítem11+ítem16+ítem21+ítem26

Social: ítem02+ítem07+ítem17 +ítem27+ (12–(ítem12+ítem22))

Emocional: 36–(ítem03+ítem08+ítem13+ítem18+ítem23+ítem28)

Familiar: ítem09+ítem19+ítem24+ítem29+(12–(ítem04+ ítem14))

Físico: ítem05+ítem10+ítem15+ítem20+ítem25+ítem30

Fiabilidad

La consistencia interna del conjunto global de la escala es de .815 según alfa de Cronbach.

Académico/laboral .880; social .698; emocional .731; familiar .769 y físico .744.

La prueba fue aplicada de manera grupal siendo una muestra no probabilística por conveniencia. Primeramente, después de brindar las indicaciones, se les manifestó brevemente en qué radicaba la investigación y cuál era el objetivo de ésta. A continuación, se les preguntó a los participantes si estaban de acuerdo en participar. Una vez acabada la aplicación, se reconoció su colaboración. Se efectuó una correlación estadística para la elaboración de los resultados llamado Pearson.

RESULTADOS

Correlaciones

	AUT_ACA	AUT_FIS	AUT_SOC	AUT_EMO	AUT_FAM
AUT_ACA Correlación de Pearson	1	.565**	.491**	.015	.268**
Sig. (bilateral)		.000	.000	.861	.001
N	145	145	145	145	145
AUT_FIS Correlación de Pearson	.565**	1	.482**	-.280**	.335**
Sig. (bilateral)	.000		.000	.001	.000
N	145	145	145	145	145
AUT_SOC Correlación de Pearson	.491**	.482**	1	-.135	.297**
Sig. (bilateral)	.000	.000		.106	.000
N	145	145	145	145	145
AUT_EMO Correlación de Pearson	.015	-.280**	-.135	1	.053
Sig. (bilateral)	.861	.001	.106		.529
N	145	145	145	145	145
AUT_FAM Correlación de Pearson	.268**	.335**	.297**	.053	1
Sig. (bilateral)	.001	.000	.000	.529	
N	145	145	145	145	145

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al realizar las correlaciones entre los componentes de esta escala, revelaron correlaciones positivas y significativas por lo cual nos expresan lo siguiente:

En relación al componente de autoconcepto académico/laboral, al surgir una correlación de forma positiva nos expone que los estilos parentales son de gran beneficio para el adolescente, asumiendo buenas relaciones afectivas, y manifestando que los padres son de enorme apoyo en esta fase por la cual están pasando.

Asimismo, el contar con ese gran apoyo y saliendo de igual forma una correlación significativa con la familia y con el área social, nos refuerza que lo que la familia le va inspirando al adolescente, al

mismo tiempo le va ofreciendo herramientas para que él se camine, le ayuda a ir sobrellevando de una forma más grata dentro el área educativa. Es por ello que el autoconcepto académico salió con gran significancia, señalando que los estudiantes de la institución en la que se llevó a cabo esta investigación tienen una buena ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, además de un gran liderazgo pues la responsabilidad que se les instruyó la saben utilizar de una manera satisfactoria.

DISCUSIÓN

El autoconcepto se edifica y precisa a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, como resultado de las adecuadas prácticas de triunfo y frustración (Fernández y Goñi, 2008). Es por ello que, como indican nuestros resultados, la familia persistentemente será una red de soporte de suma importancia para el adolescente, siempre y cuando la familia se encuentre brindándole ese apoyo. Es decir, que si existe este soporte familiar, que varias veces se demanda fundamentalmente en esta etapa por la cual el adolescente está sufriendo diversos cambios, excelentes serán las relaciones sociales.

CONCLUSIÓN

Finalmente, podemos concluir que las buenas relaciones familiares, sobre todo tener el apoyo de cada uno de los miembros pertenecientes de la familia, mejores serán las relaciones sociales en las cuales el adolescente esté inmerso. Y, sobre todo, se verá reflejado en su desempeño en el área educativa, el cual será de carácter satisfactoria.

Además, si los adolescentes frecuentemente son susceptibles al manejo de su identidad por una sociedad de consumo, es posible que, de igual forma, por la persuasión que aquella propicia no tenga la suficiente maniobra o arraigo en otras conveniencias de concebir la comunidad. Es viable concluir que esta representación logra cambiar cuando el joven sea competente de ver y apreciar otras situaciones, otros contextos.

Es importante que la escuela y la familia le brinden al estudiante las herramientas necesarias para que no sea un individuo propenso a influencias externas que cimienten su identidad. Sino, contrariamente, que sea capaz de construir un sujeto valioso que contribuye a terceros y, con ello, poseer un sentido que consiga alimentar su comprensión y colaboración en la vida diaria, social y dentro de su contexto local.

REFERENCIAS

1. Diccionario de pedagogía y psicología (2002) Madrid: Editorial Cultural.
2. Fernández, A., Goñi, E. (2008). *El autoconcepto infantil, una revisión necesaria*. INFAD revista de psicología, 1. 13-22. <http://infad.eu/RevistaINFAD/>
3. Ives, E. (2014). La identidad del adolescente. Como se construye. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*. Barcelona. Volumen II
4. Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
5. Ruiz, J. V. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo*. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
6. Salaberria, K.; Rodríguez, S.; Cruz, S. (2007). *Percepción de la imagen corporal*. 2016, de Fac. De Psicología. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
7. Verano, G. (2002). *Guía para padres y madres*. Oficina de asuntos intergubernamentales e intergencia. Washington.

DE LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EJECUTIVA DE MARINA

Raquel Sinaí Saldaña Sánchez¹, Norma García Jorge²

¹ FFyL Maestría en Educación Superior, BUAP, ² FFyL Maestría de Educación Superior, BUAP.

RESUMEN

Desde la Fenomenología de Husserl la mente se entiende como un conjunto de representaciones las cuales le ayudan al sujeto a establecer una correlación con el mundo. Mientras que para Marina es un acto consciente, pero al mismo tiempo biológico y psíquico que guía el correcto actuar dentro de la sociedad, por lo que, al ser seguidor de la filosofía de Husserl, Marina se cuestiona no solamente cómo se estructuran las representaciones, sino qué mecanismos pueden ayudar a mejorar las estructuras cognitivas y su actuar del sujeto dentro de la sociedad. Sin embargo, la teoría de Marina carece de pruebas científicas en cuanto a su propuesta, es por ello que se intentó la realización de una investigación que pudiera dar resultados a la contribución teórica de la propuesta de Marina, en donde se compara la IE con las FE, obteniendo como resultado algunas similitudes entre la propuesta filosófica y neuropsicología, sin embargo, se requiere de más recursos de los que menciona Marina para mejorar los procesos cognitivos de orden superior.

Palabras claves: Inteligencia Ejecutiva, Funciones Ejecutivas, Fenomenología de Husserl

INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta una reflexión de la propuesta de Inteligencia Ejecutiva (IE) de Marina la cual surge de la fenomenología de Husserl, en donde Marina intenta responder a las interrogantes ¿cómo se construye la inteligencia? y, ¿cómo ayuda a construir la dignidad humana?, de las cuales surgen como base para su propuesta educativa centrada en el desarrollo del talento humano.

DE LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA DE MARINA

La propuesta de Marina (2012) para la fundamentación de una inteligencia práctica se desprende de la fenomenología de Husserl, aunque se encuentran diferencias considerables entre ambas visiones del mundo.

Para Husserl (1984) es a través de la fenomenología que hace una crítica al reduccionismo psicologista, del reduccionismo mecanicista de la mente a procesos automáticos. Mientras que, para Husserl, lo importante era la cuestión de los contenidos de la mente, los cuales son ideas *a priori* o abstracciones de la mente. Esto lo llevó a plantear un procedimiento descriptivo como la primera fase de su método fenomenológico, para ir a la *cosa misma*, por medio de la conciencia.

La conciencia hace aparecer el objeto, la vivencia en la mente. La mente se entiende como un conjunto de representaciones (concepto como representación de algo), que le ayudan al sujeto a establecer una correlación con el mundo. Y es aquí donde aparece el concepto de *conciencia intencional*, el cual designa la correlación de mi existencia con referencia al mundo exterior; lo importante no es *la cosa en sí*, sino la forma de la representación del fenómeno dentro de la conciencia del sujeto. Esto conlleva a pensar al sujeto dentro de un papel consciente del propio poder de aprehender las características de las cosas; se debe de aclarar que no se puede conocer la esencia como tal; pero sí sus cualidades, dado que depende en gran medida de la intencionalidad del sujeto, del contexto y de la historia de la cosa en cuanto a su función y desempeño.

La primera vía para poder aprehender la *realidad* del fenómeno es la percepción a partir de la *intentio* (dirigirse a), ya que "toda vivencia, toda actitud anímica, se dirige a algo" (Szilasi, 1959, p. 32). Entonces la percepción no solo mira lo que se presenta, sino que *percibe algo* intencionalmente, a partir de las conductas del sujeto que se dirigen a algo, porque hay una intencionalidad subjetiva que sitúa al sujeto en relación con el descubrimiento de las características del fenómeno (acciones subjetivas del conocimiento, llamadas actos por Husserl) en cuanto a cuestión particular. Es por esta razón, que la percepción está inmersa en la propia existencia del sujeto, el propio *acto de vivir*.

Realizó percepciones para orientarme, para encontrar mi lugar, para adecuar mis apuntes a los oyentes (...) cuando hablamos de percepción estamos, por tanto, designando una cadena sintética de referencias (...) toda percepción en cuanto tal es percepción de algo que se nos refiere a cosas (*Dinge*) que nosotros miramos, sino a estados de las cosas (*Sachverhalte*) que captamos cognoscitivamente. (Szilasi, 1959, p. 33).

Husserl (1984), según Szilasi (1959), no se refiere al *ver* de lo *simple*, de lo que se presenta, lo encontrable; sino al acto atencional-intencional de dirigir la percepción a algo, y no solo a lo circundante. Ahora bien, la intención no es una acción o relación entre el sujeto y el objeto; sino que, es un carácter de ser de la conciencia vivida. El proceso de percepción intencionada ayuda a la construcción y reconfiguración de la propia conciencia, dado que está, es vivencial de la cosa del mundo circundante. La intencionalidad (dinamismo que conduce a la conciencia) como facultad del sujeto cognoscente hace posible sus acciones productivas, es la posibilidad de interpretar el fenómeno, teniendo en cuenta las categorías de las cosas, desde la historia de las cosas y sus funciones de desempeño, sin desprender su relación con el sujeto. Por lo que, podemos conocer las cualidades de las cosas, la cuestión ontológica, a partir de categorías.

Las categorías de las cosas son contenidos que residen en la cosa, y mediante el análisis de la intencionalidad se puede distinguir lo categorial; y es donde según Husserl se muestra la relación entre el pensar y el intuir, y así se hace comprensible el conocimiento mismo. Por tanto, la intuición categorial consiste en tres actos según Szilasi (1959):

Actos fundados. Presuponen algo previamente dado, y solo son posibles sobre la base de la captación previa de algo dado. 2) Los actos categoriales, en su carácter de actos de intuición, son actos donantes, es decir, indican nuevos objetos intuitivos que no están contenido en los actos fundantes. 3) En los actos categoriales están conmensurados los objetos fundantes de manera diversa en cada caso. (p. 59).

Entonces, los actos de la intuición en general, nos proporciona los datos que se perciben primero y que son captados de manera simple; mientras que las intuiciones categoriales permiten al sujeto vincular y analizar la cosa desde la relación, la unidad y la pluralidad, que lo lleva a una interpretación sensible de la subsistencia del ente, a partir de la descripción de sus categorías, es aquí que las *características* del ente pueden fundamentar ciencias objetivas, lo que para Husserl (1984), será una ontología científica, una fenomenología descriptiva; pero Husserl (1988), va más allá e intenta plantear una fenomenología trascendental, “tiene que ver directamente con lo a priori en la esfera de los orígenes, es decir, de los datos absolutos [su tarea consiste en] la comprobación de las formas y estados de las cosas originarias, que se dan (...) por medio de la donación originaria” (Husserl, 1984, p. 52). Entonces, el sujeto debe de dirigirla *intentio* como *noesis* al estado de las cosas, para obtener *noemas*, que es el producto aprehendido por el acto consciente. Ya no solo se captan los elementos sensibles y categoriales, sino que también lo *a priori*, lo que permite generar una idea verdadera de la cosa, en la realidad por medio de la aprehensión de las reglas apriorísticas.

Para Szilasi (1959), se pueden distinguir tres ámbitos de realización de la intuición: a) captabilidad de lo general, la cual posibilidad la cognoscibilidad de las cosas; b) la captabilidad de las reglas de referencia -ejemplo: capacidad de entender la geometría pura, para posteriormente la comprensión de la física pura-; y c) intuitividad neomáticas posibles. Estas tres formas de intuir llevan al sujeto al problema de la evidencia como acto de verificación de la realidad; dado que la “cosa es evidente cuando es real, es decir, cuando de ella está contenida todo lo que en ella se capta o, inversamente, en ella se capta todo lo que está contenido” (Szilasi, 1959, p. 80), aquí surge la interrogante de Husserl (1988) y que retoma Szilasi (1959), ¿qué condiciones llevan al sujeto a un acto de *cogitatum* (aquello que es pensado), más que el de *cogito* (pensamiento) para tener la seguridad que lo pensado es real? A partir de la reducción fenomenológica (*Epojé*); primeramente, el examen de las condiciones de posibilidad de las proposiciones, posteriormente utilizar el examen de evidencia como criterio correspondiente del estado de la cosa a partir de la racionalidad del sujeto. Poniendo al Sujeto en un camino que lo obligue a abstenerse de abordar el fenómeno a partir de prejuicios, conocimientos y teorías previas. Se requiere un mirar de manera objetiva a partir de las observaciones, la racionalidad, llevándolo a una filosofía de la autorreflexión de la humanidad.

El camino entonces parte de la descripción, pero llevándolo a una reflexión del acto de percepción existencia, para fundamentar las reglas de verificación a partir de *noema* y llegar así a la aprehensión

del fenómeno. La fenomenología de Husserl (1988), intenta mostrar un camino metodológico para poder aprehender la realidad y su relación con la subjetividad del pensante. Marina (2014), intenta comprender cómo se dan esos mecanismos mentales, no como procesos fisiológicos, sino cómo el ser consciente de su propio pensar.

Para Marina (2014), el ser humano conoce a partir de la propia experiencia constituye que constituye la subjetividad y la objetividad. El ser humano, al enfrentarse a los fenómenos tiene la obligación de ir más allá de la apariencia objetiva; poniendo en duda las creencias del propio sujeto como del colectivo, deja de lado la superficialidad de los hechos a partir de criterios de evaluación. Es aquí donde Marina (2014), retoma la premisa de Husserl (1988), el cual es *ir a la cosa misma*. La conciencia para Marina (2009), se construye a partir de la experiencia que dota al ente cognoscente de contenidos dinámicos y que le ayuda a generar su propia inteligencia.

El hecho relevante, dentro de sus reflexiones filosóficas en cuanto al pensamiento, es el desarrollo de la inteligencia del ente cognoscente, ya que es lo que lo constituye como ser humano, desde su capacidad emocional, racional y sobre todo social. Para Marina (2009), la inteligencia, se desarrolla mediante el entrenamiento, la disciplina del pensar consciente del propio sujeto; sin dejar de pensarse como un ser social- histórico y cultural. El sujeto parte de la concepción privada, la cual ayuda, a la construcción de su personalidad y su constructo de realidad en sí. A partir de ello, se enfrenta a un mundo fenoménico, y es aquí el sujeto tiene su propia forma de ser inteligente. Las preguntas fundamentales de la teoría de Marina (2012), es ¿cómo se construye la inteligencia? e inteligencia ¿cómo ayuda a construir la dignidad humana?

La inteligencia en un primer momento como “la inteligencia animal transfigurada por la libertad” (Marina, 1993, p. 277), no solo como un animal racional que reconoce y analiza los fenómenos; sino como un ser que se cuestiona y reflexiona en la utilización de su propia existencia. La inteligencia es estructural entendida como capacidad básica del intelecto intencionado, que son la referencia de los procesos cognitivos del cerebro reptil y mamífero; siendo monitoreado por una inteligencia mecánica, nombrado por la Inteligencia Artificial (IA), como inteligencia computacional; en donde entra un estímulo y se genera una respuesta a nivel mental, no necesariamente expresa de manera física, fuera del sujeto.

Los mecanismos básicos de pensamiento son regulados por las Funciones Ejecutivas (FE), las cuales guardan estrecha relación con la funcionalidad de los lóbulos frontales. En donde se lleva a cabo la direccionalidad del pensamiento, poniéndolo en marcha a partir de la acción y el comportamiento.

Las FE ayudan al proceso de autodeterminación y autorregulación del propio sujeto cognoscente. La autodeterminación es la que posibilita al ser humano su direccionalidad y control de su actuar, la cual es parte fundamental de la Inteligencia Ejecutiva (IE); de esta manera el sujeto actúa de responsablemente y libre, encaminado hacia una ética.

La libertad es ejercida a partir de una triada subjetiva de procesos mentales; según Marina (1993), el *yo ocurrente*, envía la información al *yo ejecutivo*, el cual se encarga de evaluar, o corregir si es necesario la acción antes de ser ejercida, por medio del *yo negociador*, para posteriormente ejecutar la acción.

Entonces, la libertad es “la elemental capacidad de guiar la atención, iniciar el movimiento, dirigir la mirada, elaborar el plan y mantenerlo en la conciencia; y evocar el recuerdo” (Marina, 1993, p. 117). El sujeto se encuentra íntimamente relacionado con el contexto desde el *yo pensante* frente a la realidad, y entonces el sujeto es posibilidad fecundadora de lo real, convirtiéndose en inteligencia creadora.

El ser humano utiliza la inteligencia creadora, no solo para la resolución de conflictos y toma de decisiones; sino también, para la creación de irrealidades. La irrealidad, es una “información que se puede actualizar, elaborarse y manejarse fuera de contextos, es un acto libre” (Marina, 1993, p. 21). La creación de la irrealidad es una característica propiamente humana, dado que se proyecta hacia el futuro, ya que es un ser en potencia de organizar su propia vida, conducta por medio de proyectos. La inteligencia proyectiva, según Marina (1993), opera a partir de tres actividades básicas: a) objetivos, b) metas y c) búsqueda. Por medio de las operaciones de las FE; adaptando los esquemas subjetivos a la realidad.

Por lo tanto, Marina se desprende de la propuesta filosófica de Husserl, al buscar los procesos psicológicos que ayudan al ser humano a proyectarse hacia el futuro, redefiniendo estos procesos al acto voluntario del ser consciente de sus propios procesos y así, aprehender y transformar la realidad.

Y es aquí surgen las interrogantes de la teoría propuesta por Marina ¿Qué funciones cognitivas intervienen en estos procesos de autoconstrucción del sujeto?, ¿se pueden desarrollar?, si es así ¿cómo?, ¿con qué finalidad?

Marina (2014), plantea que el movimiento de la inteligencia se puede desarrollar a partir de dos aristas: a) la voluntad que posee el ser humano y, b) la posibilidad del desarrollo de habilidades, las cuales se desarrollan a partir de la filogénesis, antropogénesis y ontogénesis. A lo largo de sus estudios y obras publicadas, retoma los procesos cognitivos de orden superior, nombradas Funciones Ejecutivas (FE); y es por ello, que su propuesta gira a partir de “una teoría de la inteligencia que comienza con la neurología y termine en la ética” (Marina, *Inteligencia Ejecutiva*, 2012, p. 12). Donde la inteligencia le sirve al ser humano como conducto para evaluar y ejercer acciones.

La inteligencia es conceptualizada desde el enfoque de Marina (2012), como la habilidad que tiene el ser humano para la resolución de problemáticas, aprovechando la información y la experiencia con la que cuenta. Entonces, la inteligencia es la capacidad de despegue y liberación del ser humano para su actuación dentro de una comunidad.

Marina (2013), distingue dos niveles funcionales de la inteligencia; el primero lo denomina *Inteligencia Computacional (IC) o Generadora (IG)*, la cual “capta información, la interpreta, elabora, guarda, modifica y todo esto [sin que el ser humano sea consciente del proceso]. Una parte del resultado de tan incesante tarea pasa a «estado consciente» de la sala de máquinas del barco sube al puente de mando” (Marina y Pombo, p. 93). Éste primer funcionamiento podemos entenderlo como la entrada y procesamiento de la información a partir de las habilidades cognitivas básicas, antes de la ejecución de la acción del propio sujeto; como por ejemplo la entrada de información de alguna temática, la cual pasa por el canal fonológico, visual, del lenguaje, táctil; los cuales procesan rápidamente la información para ser enviada a funciones cognitivas superiores; mientras que el según nivel es “la inteligencia que supervisa, evalúa y dirige la acción, la llamaré, siguiendo la terminología habitual en neurociencias, *Inteligencia Ejecutiva*.” (Marina, *La educación del talento*, 2014, p. 22), la cual se encarga de llevar toda la información, emociones y actitudes a la acción.

La IE, se encarga de comparar a partir de criterios de evaluación los procesos cognitivos para aceptar, rechazar o devolver la información a las funciones básicas del pensamiento para ser nuevamente ejecutivas y posteriormente devueltas a la IE. “Esta «inteligencia ejecutiva» puede promulgar un proyecto, que es un modelo de dirigir -hasta cierto punto- a la inteligencia generadora que es el «otro» del que habla Rimbaud [:] el sujeto descubre aspectos nuevos de la realidad, los busca desde sus proyectos o desde su sensibilidad.” (Marina y Pombo, p. 93). La *Inteligencia Ejecutiva (IE)*, es una actividad cognitiva única o como afirma Marina y Pozo (2008), una capacidad metarrepresentacional, la cual, “representa las propias representaciones, para poder acceder a ellas de un modo consciente y de esta forma modificarlas” (Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje., p. 64); la estrecha relación que la IE guarda con los lóbulos frontales y las FE, está precisamente aquí, el ser humano puede ser consciente de su propio actuar a partir de los procesos de autorregulación, metacognición y mentalización, los cuales son los que se encuentran en mayor jerarquía en las FE. La diferencia de FE e IE, es que esta última no le interesan sólo los procesos cognitivos, sino también la acción ética del sujeto para consigo mismo como con la sociedad.

La IE, es también la capacidad de “dirigir el comportamiento mediante metas elegidas” (Marina, 2012, p. 12), ejecutarlas y concluir las. Por otro lado, y retomando el término de comportamiento, todas las acciones que realiza el sujeto cognoscente tienen que ver con la IE; dado que el comportamiento se encuentra al servicio de la acción, y al mismo tiempo, las emociones al servicio de la acción. El cerebro se activa para trabajar frecuentemente en las acciones preelaboradas y ejercidas por el sujeto, las cuales son evidentes a partir de su comportamiento.

Un elemento importante que pertenece a la inteligencia es el lenguaje, y a su vez sin el lenguaje no habría inteligencia; esto es parte de lo que Marina denomina bucle prodigioso, puesto que la cultura crea el lenguaje al mismo tiempo el lenguaje recrea a la cultura. Nuestra “inteligencia es lingüística,

pensamos con palabras, hacemos planes con palabras, [y] nos comunicamos con ellas.” (Marina Torres J. A., 2005, p. 49); gracias al lenguaje creamos podemos entender de manera compleja y crear al mismo tiempo el mundo que habitamos. El lenguaje forma parte de del proyecto de inteligencia de Marina (2014), ya que permite la búsqueda del recuerdo y concreta lo que queremos conocer. “Lo que parecía ser una función estrictamente social se ha convertido en una herramienta muy personal (...) el lenguaje se ha convertido en el gran protagonista del vuelo de la inteligencia. Funciona como combustible, pero también permite llevar el rumbo, como los alerones y el timón de una aeronave. (Marina, 2005, p. 54). El lenguaje no sólo nos ayuda a transmitir la interpretación del mundo de una cultura o de lo que se nos presenta, sino nuestra experiencia “ancestral que el hombre ha adquirido sobre sí mismo.” (Marina, Teoría de la inteligencia creadora., 2014, p. 63), a partir de la filogénesis y antropogénesis. El lenguaje tiene muchas funciones y una de ellas es la interiorización de nuestro mundo y de la ejecución de las acciones, dado que nos damos órdenes, siendo conscientes o no de ello, y eso es gracias al lenguaje; el cual guarda estrecha relación también con las FE.

La transfiguración de la inteligencia, para Marina (2005), se da cuando el ser humano es capaz de controlar y dirigir sus propias operaciones mentales a partir de la educación de las FE y de los lóbulos frontales. La IE, tiene que saber aprender, pero va más allá del solo conocimiento, tiene que aprender a sentir y a disfrutar lo que aprende; y esto solo puede ser posible, mediante el entrenamiento; la cual tiene sus propias técnicas y estrategias. Por tanto, la IE que propone Marina (2014), es una inteligencia práctica, no solamente remitida al aspecto teórico. Porque esta inteligencia es la que nos ayuda a gestionar y administrar nuestros tiempos, información; pero, sobre todo, los talentos, para guiar la propia vida, y esta se realiza a través de proyectos, emociones, éxitos y fracasos. Hay que considerar “que la función de la inteligencia humana es dirigir bien el comportamiento, aprovechando la información y gestionando las emociones abre ante nosotros grandes posibilidades [para la vida y la felicidad, fundamentada en una ética personal].” (Marina, 2012, p. 184). Esta inteligencia práctica, moviliza recursos para con el sujeto cognoscente como para con la sociedad.

La Inteligencia Ejecutiva se encarga de dirigir las habilidades y funciones cognitivas de orden superior; Marina (2014), parte de la teoría neuropsicológica con el enfoque sociocultural; el cual determina como funciones cognitivas de orden superior a las FE, las funciones que rescata y que desglosa, son: a) activación; b) autocontrol; c) atención; d) motivación; e) elección y ejecución de metas; f) flexibilidad cognitiva; g) gestión de la memoria; h) habilidades emocionales, e i) metacognición.

CONCLUSIÓN

Para Marina (2012), la educación basada en el talento es la potencialización de todas las habilidades cognitivas, la forma de actuar ante los demás y consigo mismo desde una creación personal como ser humano. Dentro de sus obras, la potencialización del talento se enfoca a edades tempranas desde preescolar a educación media superior, por lo que se deja del lado a los estudiantes universitarios; puesto que para él ya deberían de estar formados como seres los cuales pueden decidir y ejecutiva proyectos efectivos para sus vidas, y lo cierto es que se requiere de un acompañamiento más meticulosos con los universitarios para poder proyectar sus talentos a niveles de posgrado, laborales y personales, para poder hacer frente a las contingencias a las cuales hoy en día nos encontramos.

Otro aspecto importante hay que destacar desde la cuestión de los procesos cognitivos superiores y que se dejan de lado dentro de la propuesta de Marina (2014), pasa por alto, que el desarrollo de las FE las cuales son de suma importancia para la fundamentación de la IE se da después de la segunda mitad y termina de madurar hasta aproximadamente los 29 año; por lo que, se debería tener en cuenta estrategias y procesos de aprendizajes que ayudarán a potencializar los talentos de los universitarios.

El desarrollo de talentos como se ha podido observar dentro de la propuesta de Marina (2014), tiende a la creación de la propia vida de manera feliz siguiendo actitudes virtuosas ante la vida y la relación con los demás; sin embargo, al momento del análisis de las obras no se encuentran estrategias que muestren realmente el camino de cómo enseñar ese tipo de actuar y mucho menos de la potencialización de la IE, a partir de cuestiones prácticas dentro del aula. Su propuesta sigue

quedando en plano teórico, mencionando simplemente los mecanismos que el ser humano tiende a ejercer y los cuales son parte de su personal y construcción cognitiva.

Su propuesta de potencialización de la IE menciona que se puede dar a partir de la creación de proyectos, con tendencia a un proyecto personal enfocándose más a la proyección del ser a su potencialización de lo que es y puede lograr ser, ejerciendo actitudes y acciones que sean positivas para él y su entorno. No obstante, no hay mención de las estrategias que se deben seguir para la creación de proyectos y mucho menos para el favorecimiento de cada una de las habilidades de la IE; lo que complica la visualización 'tangible' del desarrollo de la IE. Que encamine al ser humano a una vida feliz

Ahora bien, el ideal filosófico que plantea ha sido recogido a partir de la larga tradición filosóficas; sin embargo, al no mostrar con claridad el cómo trabajar las FE y la IE, dificulta poder llevar a la práctica su teoría, por lo que surge la interrogante ¿a partir de qué tipo de proyectos se puede realmente desarrollar las FE y por consiguiente la IE?, seguida de ¿cualquier tipo de proyecto y estrategias puede ayudar a encaminar a los estudiantes de licenciatura a una vida virtuosa y feliz? Lo cual tampoco resta relevancia a la postura educativa que plantea, pero que sin embargo es importante corroborar con la práctica por que el ser humano es tan complejo que tiende a actuar de formas diversas ante situaciones inesperadas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Husserl, E. "Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental". México: Folios, 1984.
2. Husserl, E. "Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascendental". México: UNAM. México: Folios, 1984.
3. Marina A. "Teoría de la inteligencia creadora". Barcelona, España: Anagrama. 1993.
4. Marina A. "Aprender a Vivir". Barcelona, España: Ariel. 2005.
5. Marina A. "El Vuelo de la Inteligencia". España: Debolsillo. 2005.
6. Marina A. "Precisiones sobre la Educación Emocional. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*",pp 27-43.2005
7. Marina A. "El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ Aprender a convivir" (Segunda ed.). España: Ariel. 2009
8. Marina A. "La arquitectura del deseo". España: Anagrama. 2009
9. Marina A. "Inteligencia Ejecutiva" España: UP, Ariel.2012
10. Marina A. "El talento de los adolescentes" España: Anagrama. 2014
11. Marina A. "La educación del talento" (Octava impresión ed.). España: Anagrama. 2014
12. Marina A. "Teoría de la inteligencia creadora". (Décima ed.). España: Anagrama. 2014
13. Wilhem. "Introducción a la fenomenología de Husserl". Argentina: Buenos Aires. 1959.

HERRAMIENTA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE TIPOS DE LÍDER EN UN SALÓN DE CLASES PARA LA CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO EFICIENTES.

Alejandra Ibarra Morales, Leonor Pérez Trejo, Luz Ma. de Guadalupe González.

Escuela Superior de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional.

RESUMEN

En el ámbito académico existen diversas habilidades que se desea que el alumno aprenda para aplicarlas a su vida. Dentro de estas habilidades se encuentra el trabajo en equipo, cuyo éxito depende de la integración de las habilidades de cada miembro. Las aptitudes de los integrantes de un equipo deben ser tanto diversas como complementarias. Dentro de las propuestas que existen para la creación de equipos, encontramos la opción que ofrece la Dra. Patricia Camarena, quien nos habla de equipos conformados por tres tipos de líder: el académico, el de trabajo y el afectivo. Sin embargo, esta propuesta no nos aporta una herramienta que nos permita identificar qué tipos de líderes son nuestros estudiantes. En el presente trabajo se expone la creación de una lista de cotejo la cual apoya al profesor para diagnosticar el tipo de liderazgo que presentan sus alumnos a partir de observaciones inmediatas en el salón de clases. Este instrumento se generó a partir de la observación participante en un grupo de segundo semestre de una licenciatura en Ciencias. Una vez identificando los tipos de líderes, se conformaron equipos y se llevaron a cabo actividades en la asignatura de Física II para evaluar la pertinencia de los equipos. Se pudieron observar resultados positivos en el aprovechamiento general, muestra de ello fue la duplicación del promedio de calificación grupal. Lo anterior nos lleva a concluir que el trabajo en equipo basado en los tipos de liderazgo tiene resultados favorables. Finalmente, se propone usar este tipo de herramientas en los diversos niveles educativos para mejorar el rendimiento y aprovechamiento académico, así como el desarrollo personal de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la solución a problemas científicos y tecnológicos se tiene que dar desde un enfoque multidisciplinario, es decir, es necesaria la interacción de personas con diferentes formaciones profesionales y características personales. Por lo que en la formación de nuevos profesionales se necesita desarrollar en los estudiantes, además de las habilidades propias de la disciplina, ciertas habilidades y actitudes que les permitan comunicarse y expresarse adecuadamente. Dentro de estas habilidades se encuentra el de trabajar en equipo. Sin embargo, trabajar en equipo suele ser un gran reto cuando se trata de formar profesionales en el área de las ciencias naturales como la Física, debido a la percepción que se tiene de que los conocimientos científicos aparecen como obra de genios aislados, ignorándose el papel del trabajo colectivo [1]. Es en este sentido que las universidades y escuelas de nivel superior tienen el desafío de redefinir las habilidades y competencias que sus egresados requieren para ser profesionales más universales, aptos para afrontar los rápidos cambios que el mundo presenta [2].

El trabajo en equipo es diferente al trabajo en grupo, en las escuelas lo que regularmente hacen los estudiantes, es repartir actividades y luego unirlos para presentar un solo trabajo, eso es trabajar en grupo. Para trabajar en equipo se requiere una comprensión de las interdependencias que se dan entre los miembros del equipo. Las distintas personalidades, habilidades, conocimientos, cualidades y experiencias que distinguen a cada miembro, combinadas, permiten sacar el máximo provecho para llegar a la meta común. Todas las aptitudes y posiciones han de usarse para cumplir el objetivo [3]. El trabajo en equipo "supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo" [4]. El trabajar sin tener en cuenta las aptitudes propias y del resto no proporcionará resultados tan eficientes. En todo trabajo existen distintas fases, cada una requiere de una dinámica diferente, es necesario coordinar estas fases con las diferentes cualidades de los diversos miembros.

Dentro de la teoría educativa "Matemática en el contexto de las ciencias"[5] para educación superior, en su fase didáctica se utiliza como estrategia plantear a los estudiantes problemas o proyectos en

los que se vea una matemática contextualizada en las áreas del conocimiento de su futura profesión en estudio, en actividades de la vida cotidiana, profesionales y laborales. Se sugiere que los problemas o proyectos se trabajen en el ambiente de aprendizaje en equipos de tres estudiantes — líder académico, líder emocional, líder de trabajo.

Debido a que en la fase didáctica de la teoría educativa Matemática en el contexto de las ciencias no se especifica las características que debe tener cada tipo de líder, en este trabajo se presenta una herramienta para que el docente pueda identificar el liderazgo que presentan cada uno de sus estudiantes y promover el trabajo en equipo como ambiente de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se llevó a cabo con un grupo de 30 alumnos en la unidad de aprendizaje de Física II perteneciente al segundo semestre de la Licenciatura en Física y Matemáticas de la Escuela Superior de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional. La principal motivación fue diseñar estrategias para que los estudiantes eliminen conceptos alternativos principalmente en el tema de Ondas mecánicas. Dentro de las estrategias a utilizar surgió la de explorar el trabajo en equipo como ambiente de aprendizaje.

A partir de la observación participativa durante las clases y con base en las características de tipo de líder sugerido por Camarena (2009), se fue clasificando la personalidad de cada uno de los estudiantes. Esta actividad llevó alrededor de 2 meses con 3 clases por semana de dos horas cada una. Cabe mencionar que mientras se desarrollaba la clase, una de nosotras estuvo exclusivamente observando el comportamiento de los estudiantes.

Como primer punto y debido a que en el trabajo de Camarena (2009) no se especifican las características que deben presentar los diferentes tipos de líderes, en la tabla I se resumen las cualidades que obtuvimos a partir de consultar diferente bibliografía [6, 7, 8]. En general, un líder es una persona que tiene influencia en su equipo de trabajo, para que el liderazgo exista es necesario que esta influencia sea aceptada y compartida por los demás miembros.

Tabla I.- Cualidades de los tres tipos de liderazgo

INTELLECTUAL (ACADÉMICO)	DE TRABAJO	AFECTIVO
Encarna el modelo de identidad del grupo	Enfrentan con acierto trabajos urgentes	Su nivel de razonamiento moral es elevado
Obtiene reconocimiento por la calidad de sus contribuciones	Deciden de manera oportuna y acertada	Posee habilidades para socializar
Influye en el desarrollo del grupo	Poseen capacidad de analizar rápido	Su autoconocimiento es profundo
Propone nuevos problemas que llevan a innovar	Involucra a los demás en la tarea	Identifica emociones en sí mismo y los demás
Acepta a otro líder cuando una tarea requiere una especialidad diferente a la suya	Apoya a los demás en el desarrollo de sus habilidades	Regula sus emociones
Son persuasivos, generalmente más por el ejemplo	Escucha opiniones	Apoya a los demás en la regulación de sus emociones
Son forjadores de formas de ver que encausan deseos y movilizan energías de los demás	Enriquece los procesos	Inspira confianza

Una vez identificadas las características de cada estudiante, es decir, se identificó el tipo de líder que es cada estudiante, se formaron equipos de por lo menos 3 integrantes, sin develar a los alumnos qué tipo de líder era cada uno, y se llevó a cabo una serie de actividades en el marco de la unidad didáctica Ondas Mecánicas perteneciente a la unidad de aprendizaje Física II.

Cabe mencionar que algunos estudiantes presentaron las tres variedades y a ellos se les ubicó en equipos donde se podía equilibrar mejor el trabajo. Una vez conformados los equipos se implementaron actividades para poder observar el desempeño de los estudiantes en el equipo que les fue asignado. A continuación se describen las actividades que se diseñaron para la observación. *Clase con experimentos demostrativos:* en esta clase se distribuyeron en el salón estaciones de trabajo en las cuales había material y una hoja con instrucciones precisas de lo que el equipo tendría que realizar.

Clase de análisis: esta clase se llevó a cabo en una sesión posterior en la cual a los equipos se les pidió que discutieran sobre las observaciones que habían hecho en cada una de las estaciones de trabajo de la sesión experimental.

Clase de resolución de problemas: Se les proporcionó una lista de ejercicios y se les pidió que trabajaran en su solución.

Para poder tener una idea de la influencia de esta estrategia en el aprovechamiento de los estudiantes, se hizo una comparación entre las calificaciones que obtuvieron antes y después de que se implementó esta forma de trabajo.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Al inicio de la etapa de desarrollo se les avisó a los estudiantes que nosotros formaríamos los equipos. Al principio se veían desconcertados porque se les indicó con quien trabajar, esto fue entendible porque de manera general cuando se les pide trabajar en equipo ellos lo forman con sus amigos cercanos, ese es el principal criterio que utilizan, o con quien les quede más cercano a su butaca.

En todas las actividades que se propusieron pudimos observar que al inicio de estas los integrantes de los equipos mostraban cierta timidez, en este momento fue cuando el líder afectivo tomó el control y gracias a su perfil pudo hacer que rápidamente los integrantes se sintieran cómodos y relajados. El líder de trabajo es quien tiene la capacidad de organizar las tareas dentro del equipo, los estudiantes con este perfil inmediatamente empezaron a preguntar qué se iba a hacer y empezaron a sugerir procedimientos. En el caso del líder académico, una vez elegido el procedimiento a seguir, es quien aportó las principales ideas para hacer los análisis correspondientes. En general, podemos afirmar que se creó un ambiente de trabajo armonioso.

Para el cierre de la unidad didáctica se les pidió desarrollar un proyecto en equipo, sin embargo en esta etapa se interpuso un período vacacional por lo que la indicación fue que podían trabajar con quien quisieran. Para nuestra sorpresa, varios de los proyectos se realizaron con los integrantes que habíamos propuesto y también hubo quienes por diferentes circunstancias entregaron su proyecto de forma individual. Lo anterior contradice la creencia de que en el área de ciencias el trabajo en equipo no es bien visto [1]. Encontramos que cuando se hace conscientes a los estudiantes de sus fortalezas y de lo que pueden aportar para el beneficio común, ellos prefieren trabajar en equipo.

Por otro lado, el grupo tenía un promedio general de 3.0 antes de implementar el trabajo en equipo, después de las sesiones en las que estuvieron conviviendo con los diferentes tipos de líderes, el promedio que obtuvo el grupo en la evaluación correspondiente subió a 6.7, por lo que podemos pensar esta es otra muestra de lo positivo que fue la estrategia.

Finalmente, sabemos que en un grupo numeroso y con la presión que tiene el profesor de cumplir en un tiempo limitado con los contenidos de las unidades de aprendizaje, que suelen ser muy amplios, no es posible dedicar el tiempo necesario para identificar las fortalezas de los estudiantes y poder hacer un diagnóstico profundo del tipo de líder que es cada uno. Es por eso que a partir de lo que se obtuvo en esta investigación podemos proponer una lista de cotejo que puede servir como herramienta que permita identificar de una forma rápida el tipo de líder que es cada estudiante y poder armar equipos de trabajo lo más equilibrados posible. En la tabla II se presenta la lista de cotejo sugerida.

Tabla II.- Propuesta de lista de cotejo para la identificación del tipo de líder

Tipo de Líder	Cualidades	Marcar
Académico	Presentan soluciones y trabajos ordenados.	
	Participan mucho y con intervenciones correctas.	
	Les gustan las tareas complejas.	
	Resuelven con facilidad los problemas o temas del curso.	
	Explican a sus compañeros los temas.	
Afectivo	Son entusiastas.	
	Tienen muchos amigos.	
	Practican actividades artísticas.	
	Realizan actividades extraescolares que se llevan a cabo en grupo.	
Trabajo	Aceptan retos que los sacan de su zona de confort	
	Proponen actividades nuevas en la clase.	
	Analizan con rapidez.	
	Involucran a los demás en las tareas.	

CONCLUSIONES

Se establecieron las características que debe tener un líder académico, afectivo y de trabajo, respectivamente, para la conformación de equipos de trabajo en el salón de clases.

A partir de la observación participativa se pudo identificar en un grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Física y Matemáticas, los diferentes tipos de líderes y se organizaron equipos de trabajo.

Se implementaron actividades en el salón de clases que permitieron validar la pertinencia de los equipos y se llevó a cabo un registro de las actitudes de los estudiantes. En general, hubo buena aceptación de los estudiantes a trabajar con elementos que ellos no habían elegido.

El promedio general de calificación pasó de 3.0 antes de implementar el ambiente de trabajo en equipo a 6.7 después de la implementación.

De los resultados obtenidos en esta investigación se propone una lista de cotejo que permita al profesor diagnosticar el tipo de liderazgo que presentan sus alumnos a partir de observaciones inmediatas en el salón de clases.

Es importante que los estudiantes estén conscientes de que el trabajo en equipo va más allá de solo sumar esfuerzos, que es una oportunidad de fomentar simultáneamente habilidades como la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con los restantes miembros del equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto a la toma de decisiones grupales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J., "Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza" Enseñanza de las Ciencias: Historia y Epistemología de las Ciencias, Vol. 20 (3), 2002, pp.477-488.
2. Carvajal, Y. "Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación", revista. Luna Azul.Vol.31, 2010, pp.156-169.
3. Barraycoa, J., Lasaga, O., "La competencia del trabajo en equipo: más allá del corte y pega", Vivat Academia No. 111, 2010, pp:1-5.
4. Torrelles, C., Coiduras, I., Carrera, S.X., París, G. y Cela, J. M. "Competencias de Trabajo en equipo: definición y categorización", Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 15 No. 3, 2011, pp 329-344.

5. Camarena,P., "La Matemática en el contexto de las ciencias", Innovación Educativa, Vol. 9, núm. 46, enero-marzo, 2009, pp. 15-25.
6. Jovell, A. J., "Liderazgo afectivo", 2007, Grupo Planeta (GBS).
7. Hernández Yáñez, M. L., "Liderazgo académico", Revista de la Educación Superior, 42(167) (2013), pp. 105-131.
8. Instituto Argentino de Administración de Proyectos El Liderazgo Orientado a las Tareas y el Liderazgo Orientado a las Personas. <http://www.deltaasesores.com/articulos/autores-invitados/iaap/2288-el-liderazgo-orientado-a-las-tareas-y-el-liderazgo-orientado-a-las-personas>

PERCEPCIÓN DE LA MUJER ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

Sandra Luz Ruiz-Quezada, María Inés Ramírez-Cordero, Laura Ofelia Orozco-Hernández, Sara Maricela Ponce Castellanos, Griselda Guadalupe Macías López, Lorena Berenice Godoy-Mejía.

Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI) Departamento de Farmacobiología, Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

Introducción: Vivimos un momento histórico en el que las mujeres víctimas de un delito son violentadas y juzgadas por la misma sociedad.

Método: Se leyó la historia hipotética de María, una mujer casada que salió de su casa en la noche, cuando su marido no estaba. Al volver a su casa tuvo que elegir entre dos caminos. Por un lado se encontraba un lanchero que se le propuso ayudarla a cruzar el río a cambio de sostener relaciones sexuales. En el otro camino, se encontraba un bandido. Ella decidió tratar de pasar por donde se encontraba el criminal y murió en el intento. A los encuestados se les preguntó: “¿Quién es el culpable de la muerte de María?” Y “¿Por qué?” La encuesta se aplicó de forma anónima a 313 personas entre los 14 y 80 años. Para el análisis se utilizó estadística descriptiva y ji cuadrada con una nivel de significancia de $p < 0.05$.

Resultados: En general el 38.3% de la población culpó a María, el 4.5% al esposo, el 11.2% al lanchero, 30% al bandido y el 16% contestó: “varios” (las circunstancias, la inseguridad, todos). Al analizar las respuestas por género y por edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (NS). El 35.4 % de los universitarios culparon a María de su muerte, dicho valor se incrementó a 54% en la población general ($p < 0.05$). Cabe destacar que al preguntarles por qué la consideraban culpable, la respuesta general fue por qué ella estaba sola en la calle de noche.

Conclusiones:

Un porcentaje importante de la población (del 35.1 al 58.3%) consideran que la víctima es culpable de lo que le sucedió. No encontramos diferencias con respecto a rangos de edad, ni género, pero sí al nivel de estudios ($p < 0.05$).

INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos de la mujer, sea cual sea su edad, condición social, raza o religión (entre otras variables) es parte inalienable, indivisible e integral de los derechos universales (3), pero ¿Qué podemos esperar si la discriminación viene por parte de la misma sociedad?

En nuestra cultura se ha ido heredando un trato discriminatorio ligado al género, especialmente en lo que nuestra herencia cultural se refiere. De hecho, el Instituto Jalisciense de las Mujeres señala: “Felizmente las mujeres han ido rompiendo estas estructuras generando una nueva dinámica social” (3). ¿En verdad, son las mujeres las que han ido rompiendo estas estructuras de discriminación? ¿Son los hombres los principales promotores de la discriminación contra la mujer? ¿Hasta qué punto las mujeres víctimas de un delito son violentadas y juzgadas por la misma sociedad?

Para analizar estas situaciones decidimos realizar la siguiente investigación.

Se planteó un dilema social sobre la muerte hipotética de una mujer. Posteriormente se realizó una encuesta para evaluar el nivel de razonamiento moral que presenta una muestra de personas para conocer la percepción de la mujer ante la violencia de género.

TEORÍA

El concepto de género, suele emplearse como opuesto al de sexo, justamente para enfatizar el carácter de construcción social y no biológico de la desigualdad entre hombres y mujeres. La idea de desigualdades de género supone considerar que las mujeres tienen un menor acceso a los recursos materiales, estatus social, poder y oportunidades que los hombres de su misma posición social. Su origen tiene que ver con la división sexual del trabajo y con el patriarcado, siendo la familia el lugar privilegiado pero no único donde se genera y se reproduce dicha desigualdad (5).

Para clarificar estos conceptos es necesario precisar que “sexo” se refiere a las características anatómicas y fisiológicas que identifican a una persona como mujer o como hombre, estas pueden ser clasificadas en los siguientes niveles: genético, cromosómico, hormonal, afectivo y genital. Es

decir, el concepto “sexo” hace referencia a las diferencias biológicas entre mujeres y hombres; por su parte, el concepto “género” remite a las relaciones entre mujeres y hombres construidos como feminidad y masculinidad y que se entienden sociocultural y afectivamente. Por lo tanto, el género es una construcción social que puede ser modificada cuando ésta es inhumana y atenta contra la dignidad de las personas (3).

En cambio, la “perspectiva de género” aborda de manera histórica, multidisciplinaria e integral, las relaciones entre mujeres y hombres con sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros. De estas expectativas de comportamiento las personas generan estereotipos de género; estos se refieren a las creencias y atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas. De acuerdo a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Ley publicada el 1º de febrero de 2007) textualmente define la perspectiva de género como: “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones” (3).

PARTE EXPERIMENTAL

Se leyó la siguiente historia hipotética de María.

“María era una mujer casada con Sergio, velador de una fábrica. Todas las noches María salía de su casa a un pueblo vecino y regresaba a casa por la madrugada, unos minutos antes de su esposo volviera a casa. En una ocasión cuando de madrugada regresaba María a su casa, se le apareció un bandido que pretendía matarla. Ella huyó y tomó la decisión de irse por el río a casa. El lanchero le dijo que la llevaba a casa siempre y cuando ella cediera a sus deseos carnales. María no accedió e intentó pasar por donde estaba el bandido. María murió en el intento.” (2).

A los encuestados se les preguntó: “¿Quién es el culpable de la muerte de María?” Y “¿Por qué?” La encuesta se aplicó a 313 personas en un rango de edad entre los 14 y 80 años. La encuesta fue anónima y se les preguntaron datos de edad, género y escolaridad.

Se utilizó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y para la estadística inferencial se utilizó ji cuadrada con una nivel de significancia de $p < 0.05$.

RESULTADOS

Al analizar la muestra en general se encontró que el 38.3% de la población culpó a María, 30% al bandido, 11.2% al lanchero, 4.5% al esposo, y el 16% señaló “varios”. Entre estos planteamientos mencionaban: “las circunstancias”, “la inseguridad”, “todos fueron culpables”, etc.

Cabe destacar que el mayor puntaje se obtuvo al culpar a María en primer lugar. Al preguntarles por qué la consideraban culpable, la respuesta general fue “porque ella estaba sola en la calle de noche”. El instituto Jalisciense de las Mujeres señala: En nuestra cultura se ha ido heredando un trato discriminatorio ligado al género, especialmente en lo que nuestra herencia cultural se refiere. “Felizmente las mujeres han ido rompiendo estas estructuras generando una nueva dinámica social” (3). Con este planteamiento se podría pensar que existe mayor discriminación entre hombre que entre mujeres, así que separamos la muestra por sexo y la analizamos, pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas (Tabla 1).

Tabla 1 Respuestas por género al planteamiento ¿Quién es el culpable de la muerte de María?

Culpable:	General (%)	Mujeres (%)	Hombres (%)
María	38.3	38.7	38.7
Esposo	4.5	3.7	5.3
Lanchero	11.2	11.7	10.7
Bandido	30.0	31.3	28.7
Varios	16.0	14.7	18

Al analizar las respuestas por edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (NS) (Tabla 2). Sin embargo, al analizarlos por escolaridad, encontramos que el 35.4 % de los universitarios culparon a María de su muerte, dicho valor se incrementó a 54% en la población general ($p < 0.05$). (Tabla 3)

Tabla 2 Respuestas por edad, al planteamiento ¿Quién es el culpable de la muerte de María?

Culpable:	De 21 a 40 años (%)	De 41 a 60 años (%)	Más de 61 años (%)
María	35.1	58.3	53.8
Esposo	5.2	4.2	0
Lanchero	9	16.7	15.4
Bandido	35.8	8.3	15.4
Varios	14.9	12.5	15.4

Tabla 3 Respuestas por escolaridad, al planteamiento ¿Quién es el culpable de la muerte de María?

Culpable:	Universitarios (%)	Población general (%)
María	35.4	54.0
Esposo	4.6	4.0
Lanchero	1.1	18.0
Bandido	33.5	12.0
Varios	16.7	12.0

En esta muestra, el número de estudiantes universitarios que culpó a María fue menor que en la población general, pero nos llamó la atención que al entrar al salón y hacer el planteamiento, las maestras fueron las primeras en culpar a María. Sabemos que la moral de cada docente y el desarrollo del juicio moral plantean al maestro un compromiso con los valores universales (4). Sin embargo, es necesario revalorar estos juicios morales cuando son discriminatorios.

La perspectiva de género propicia nuevos conocimientos y ayuda a desarrollar comportamientos y maneras de pensar y de vivir las relaciones entre mujeres y hombres con mayor profundidad. Pero la perspectiva de género no sólo se refiere a las mujeres, sino a las relaciones entre mujeres y hombres, entre mujeres y mujeres y entre hombres y hombres, para que todas y todos cambien sus valoraciones y el sentido de sus vidas, para avanzar hacia una humanidad más equitativa e igualitaria.” (3). Consideramos que tenemos que trabajar tanto a nivel familiar como escolar para propiciar una cultura de equivalencia de género.

CONCLUSIONES

Un porcentaje importante de la población (del 35.1 al 58.3%) consideran que la víctima es culpable de lo que le sucedió. No encontramos diferencias con respecto a rangos de edad, ni género, pero sí en cuanto al nivel de estudios ($p < 0.05$). Por lo tanto, tenemos que seguir trabajando en buscar la equivalencia de género tanto a nivel familiar y escolar para construir un futuro mejor.

BIBLIOGRAFÍA

1. A. Cortes-Pascual, “Un estudio sobre el desarrollo moral de los adultos”, *Revista de Psicodidáctica*, 10, 2000, pp5-16.
2. “Boletín de Pastoral” *Revista Diocesana Mensual*. No. 451. Febrero de 2018.
3. M. González-Ramírez, M. R Cardiel-Ramos, “Mujeres y hombres ¿Qué tan diferentes somos? Manual de Sensibilización en Perspectiva de Género” Instituto Jalisciense de las Mujeres. 2008. 3ra edición.
4. M. Pérez-Ferra, J.A. Callado-Moreno, “Percepción del profesorado sobre el desarrollo moral docente”, *Magister*, 2016, 28, 7-15
5. P. Carrasquer-Oto, “Jóvenes, empleo y desigualdades de género” *Cuadernos de Relaciones laborales*, No. 11, Serv. Publ. UCM Madrid, 1997. Universidad Autónoma de Barcelona.

IDENTIFICACIÓN DE ACTIVIDADES TRADICIONALES CON POTENCIAL PARA LA PRÁCTICA DEL TURISMO RURAL EN LA COMUNIDAD DE POTOICHÁN MUNICIPIO DE COPANAToyAC, GUERRERO.

Alejandra González Cantú¹, Itzel Guerrero Morales² y Eugenia Pacheco Cantú³

¹Universidad Intercultural del Estado Guerrero, ²Universidad Intercultural Del Estado de Guerrero, ³Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

RESUMEN

Las actividades tradicionales que se realizan en la comunidad de Potoichan son un potencial para la implementación del turismo rural para que puedan ser aprovechadas de manera racional para su conservación y desarrollo.

El objetivo de este trabajo fue Identificar y registrar las actividades tradicionales con potencial para la práctica del “turismo rural” en la comunidad antes mencionada, de igual forma se describe acerca del proceso de producción y práctica de dichas actividades, se menciona su importancia social y económica, por lo que se pudo conocer la percepción que tienen los habitantes sobre la implementación del turismo rural.

INTRODUCCIÓN

El turismo rural se define en clima.com (s/f) como un sector de bajo impacto tanto ambiental como sociocultural que tiene como finalidad realizar actividades de convivencia e interacción con una comunidad rural, de tal manera que se pueda conocer sus expresiones sociales, culturales y productivas; un acercamiento a las tradiciones de la comunidad, su folclore, ferias, fiestas, gastronomía y artesanías. Por lo tanto, considero que esta segmentación ofrece diversos beneficios como son: la capacitación de los pobladores para revalorar, revivir y conservar sus actividades tradicionales, generando ingreso económico para el desarrollo sustentable de la comunidad.

El presente trabajo se realizó en la comunidad de Potoichan, con la finalidad de identificar las actividades con potencial para la práctica del turismo rural, ofreciendo actividades como: el etnoturismo, agroturismo, talleres gastronómicos, y artesanales, vivencias místicas, aprendizaje de lenguas, eco-arqueología, fotografía rural, y preparación y uso de la medicina tradicional, posteriormente se diseñaron paquetes turísticos como alternativa para dar a conocer y seguir conservando las actividades que son practicada de manera tradicional.

TEORÍA

Turismo

Cabe señalar que el turismo fuera de ser solo un sector que organiza viajes turísticos, es también un factor muy importante para las comunidades rurales que tienen las características necesarias para atraer a los turistas, desarrollar de manera sustentable sus actividades y ser explotadas de manera racional.

Turismo alternativo

el turismo alternativo es diferente a lo que es el turismo convencional, la discrepancia es que esta segunda solo planifica viajes turísticos en ciudades, en donde el turista no toma conciencia en la conservación del medio ambiente, en cambio el turismo alternativo ofrece al turista diversas segmentaciones en donde el turista convive en armonía con la naturaleza y los pueblos originarios además concientiza la valorización de las riquezas naturales y culturales que México tiene, es así como promueve más proyectos enfocados en la conservación y convivencia mutuo de turistas y los grupos étnicos.

Turismo rural

En mi consideración el turismo rural ofrece actividades encaminados a mejorar el desarrollo de las comunidades rurales, además, de ofertar al turista vivencias inolvidables desarrollando prácticas y conocimientos que los habitantes poseen.

Antecedentes del turismo rural

El turismo rural da su origen en Europa como una necesidad por la guerra mundial, por lo que en poco tiempo fue desarrollándose en países tras países hasta llegar a América Latina. Esto es porque

es una actividad que ofrece al turista o visitante la oportunidad de conocer nuevas experiencias, revivir el pasado, también le permite convivir e interactuar mutuamente con la naturaleza y los grupos étnicos, aprendiendo sus lenguas y cultura, por ello, es conocida como el lado humano del turismo alternativo.

El turismo rural en México

De cierta forma México es un país con una gran diversidad sobre actividades, tanto naturales como culturales, que aún no han sido explotados, por lo que es importante mencionar que si en un futuro no se aprovechan estos recursos de manera racional pueden estar en peligro de extinción, por tal razón, es importante mencionar que el turismo rural es una de las segmentaciones que benefician en cuando a preservar, conservar y dar a conocer aquellas actividades tradicionales o como se mencionaba los recursos naturales y culturales que poseen las culturas originarias, sin embargo, muy pocas empresas o personas se han dado la tarea de investigar y rescatar dichos conocimientos, por lo que este tipo de turismo es una fuente viable para la solución de este problema.

PARTE EXPERIMENTAL

Para la realización de la presente Investigación se guió del **método descriptivo** planteado por Tamayo (2003) como: “La descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. Trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta”.

La muestra que se aplicó en este paso es: *la técnica de informantes claves*, que lo define Taylor, S. y Bogdan, R (1986). “Como aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de relaciones pueden ayudar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información y a la vez les va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Un informante clave también ayuda al indagador a tener una idea clara de los temas pertinentes”.

En el trabajo de campo se ayudó de la “encuesta descriptiva” como herramienta para la identificación de actividades turísticas para la implementación del turismo rural, definida por García F. (s/f) como “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”. Otra de las técnicas con que se auxilió este trabajo fue la observación directa que lo define Wilson, (2000) como la técnica que consiste en “observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos”. Dicho esto, se fue a campo utilizando los siguientes materiales: una cámara digital, un cuaderno y una pluma, un guía del pueblo que fue don Anastasio Cantú León, donde explica con detalle los lugares de siembra, los lugares sagrados, los canales de riego y algunas floras y faunas endémicas del lugar de estudio.

Para el diseño de los paquetes turísticos se guio del método planteado por E. Silvia (2010), tales como: esquemas de programación, el itinerario, definir proveedores, variaciones de la programación, precio de venta al público, inducción al personal sobre el producto final.

RESULTADOS

Se pudo comprobar que los habitantes de la comunidad de Potoichan poseen un amplio conocimiento acerca de las actividades tradicionales que se practican dentro de la comunidad. Ya que muchos de ellos aún siguen practicando estas actividades de manera artesanal, recalcando que son prácticas que forman parte de la identidad cultural de esta población, por lo que, tanto hombres como mujeres aportaron todos sus conocimientos al momento de encuestarlos.

Dicho lo anterior, se pudieron identificar 31 actividades tradicionales en total, mismas que se clasificaron de acuerdo a la división de las actividades que ofrece el turismo rural; 3 Etnoturismo, 4 agroturismo, 4 talleres gastronómicos, 2 vivencias místicas, 1 aprendizaje de lenguas, 3 eco-arqueología, 4 preparación y uso de la medicina tradicional, 3 talleres artesanales, y por ultimo 7 fotografía rural.

La mayoría de los habitantes de la comunidad expresaron que no conocen los beneficios del turismo rural, ya explicándoles los objetivos de este sector, ellos aceptan participar en la práctica de las actividades que el turismo rural oferta.

CONCLUSIÓN

El presente estudio permitió identificar las principales actividades con potencial para la práctica del turismo rural, mismas que se pudieran implementar para un mejor desarrollo social y económico en la comunidad de Potoichan, se pudo obtener información sobre los valiosos saberes tradicionales con las que cuentan algunos habitantes, así también sobre la importancia social y económica que tienen las actividades.

En base a las actividades que se identificaron se diseñaron tres propuestas de paquetes turísticos con la finalidad de impulsar el desarrollo del turismo rural en la comunidad de estudio como una manera de generar ventajas en la conservación de las actividades que los habitantes practican de manera tradicional.

La mayoría de los habitantes de la comunidad expresaron que no conocen los beneficios del turismo rural, ya explicándoles los objetivos de este sector, la mayoría coincide que participarían en la práctica de las actividades que el turismo rural oferta.

Cabe mencionar que nunca antes les habían hecho reflexionar, la viabilidad de implementar el turismo rural en esta comunidad, con la información obtenida se pueden desarrollar muchos proyectos que traerán consigo beneficios para los habitantes y el entorno que lo rodea, siempre y cuando reciban una buena capacitación para el logro de los objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Baja california, (s/f). Bahía de los ángeles. Recuperado en: <https://www.descubrebajacalifornia.com/index.php/que-hacer-bahia-de-los-angeles>
2. Barrera, E., (2006). Turismo rural: nueva ruralidad y empleo rural no agrícola, Montevideo, UY, CINTERFOR-OIT.
3. SECTUR, (2004). Turismo alternativo: una nueva forma de hacer turismo. Recuperado en: <http://www.entornoturistico.com/wp-content/uploads/2017/03/Turismo-Alternativo-una-nueva-forma-de-hacer-turismo.pdf>
4. Silva, E. (2010) Elaboración de paquetes turísticos. Recuperado de <http://www.slideshare.net/elysilva86/elaboracion-de-paquetes-turisticos>.
5. Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) "Introducción: ir hacia la gente", en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado en: <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2>
6. Tamayo Mario y Tamayo, (2003). El proceso de la investigación científica. Investigación descriptiva. Editorial Limusa. Cuarta edición. País México.

LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS FUNCIONES DEL PERSONAL MÉDICO Y DE ENFERMERÍA DE HOSPITALES PRIVADOS

Lizbeth Hernández Miguel, Adolfo Maceda Méndez, Mónica Teresa Espinosa Espíndola, Luz del Carmen Álvarez Marín, Martín Reyes García, Yannet Paz Calderón y Martha Angélica Ruiz González

Universidad Tecnológica de la Mixteca

RESUMEN

Los usuarios de servicios hospitalarios, como cualquier otro consumidor de bienes o servicios, evalúan de manera informal la calidad del servicio que reciben, a partir de su percepción. Esto lo hacen considerando como todo consumidor una serie de aspectos tales como los conocimientos técnicos y la capacidad del personal médico y de enfermería para resolver los problemas que se presenten, la información que reciben en relación con su estado de salud y su tratamiento, además de los aspectos afectivos de la relación entre ellos y el personal médico y de enfermería. En este sentido, la Inteligencia Emocional (IE), entendida como la habilidad para reconocer y manejar las propias emociones, a la vez que se interpretan las de los demás, es especialmente importante en el establecimiento de buenas relaciones médico-paciente y enfermera-paciente. Se hizo un análisis de las funciones del personal médico y de enfermería que laboran en hospitales privados. Se hizo una revisión de la literatura a fin de determinar cuáles son los aspectos que conforman la IE. El objetivo de esta investigación fue analizar la importancia de la IE en la realización de las funciones del personal médico y de enfermería en hospitales privados. A partir de esta información se determinó cuáles de estas funciones requieren de un mayor uso de la IE. Entre los principales resultados se tienen los siguientes: los aspectos que conforman la IE pueden dividirse en básicos (el asertividad, la empatía y la tolerancia al estrés, entre otros) y secundarios (la independencia, la autorrealización y la flexibilidad). Se determinó que más del 80% de las funciones del personal médico y de enfermería se relacionan con los aspectos básicos de la IE, mientras que sus otras funciones se relacionan con los aspectos secundarios. Se concluye que es necesario concientizar al personal médico y de enfermería sobre la importancia de incorporar los aspectos básicos de la IE en su trato con los pacientes, a fin de garantizar la calidad del servicio que estos últimos esperan recibir en un hospital privado.

INTRODUCCIÓN

Debido a la creciente competencia entre empresas que otorgan productos o servicios similares, las empresas exigen a su personal contar con aptitudes y actitudes, más allá de las cognitivas, que les permitan desempeñarse eficientemente en sus puestos de trabajo. En este sentido, Frago (2015) expone que para enfrentar con éxito las demandas del mercado laboral es necesario que las personas cuenten con una formación integral, es decir, que además de sus conocimientos académicos también tengan un valor agregado proveniente de un buen desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, lo cual puede lograrse a través del desarrollo de la IE y de las competencias emocionales, las cuales, según la misma autora, contribuyen a preparar seres humanos más plenos y colaboradores más eficientes.

La IE está compuesta por una serie de habilidades emocionales, las cuales pueden entenderse como aquellas capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre. Por lo tanto, si cada persona conoce qué pensamientos y comportamientos provocan sus estados de ánimo, puede manejarlos adecuadamente para solucionar los problemas que se presenten. Esto se relaciona con la capacidad de hacer uso de las emociones, dirigiéndolas hacia actividades constructivas y el desempeño personal.

La importancia de la incorporación de los aspectos básicos de la IE en las funciones del personal médico y de enfermería reside en el fortalecimiento de las relaciones con los pacientes, para que a partir de ellas se creen vínculos que, por una parte, mejoren el estado de salud de las personas y por otra, garanticen una percepción de calidad del servicio. De igual manera, cabe señalar que las relaciones que se mejoran no solamente van dirigidas hacia los pacientes, ya que también existe

una fuerte interacción entre médicos y enfermeras al trabajar conjuntamente para la atención, diagnóstico y recuperación de las personas. Además, los beneficios del manejo de la IE se perciben en todas las áreas de los hospitales y, sobre todo, en la atención al cliente final. Aunado a lo anterior, el manejo de la IE en un hospital privado se vuelve fundamental para sus actividades, ya que en la mayoría de las ocasiones las personas acuden a estas organizaciones en un estado físico y emocional desequilibrado debido a la enfermedad. Esto provoca que se encuentren agotados, mal humorados o con una visión pesimista acerca de su condición de salud, por lo que buscan ayuda para recuperarse. El afrontar situaciones tan difíciles conduce al personal médico y de enfermería a tener niveles altos de estrés. Por lo tanto, si el personal médico y de enfermería domina las áreas que conforman la IE, podrá brindar un servicio de mejor calidad a partir de una eficiente gestión de sus emociones a la vez que generan confianza en los pacientes y en los servicios que le brindará el hospital, lo cual ayudará a mejorar su condición emocional (Limonero, et al., 2004).

En este sentido, la Inteligencia Emocional (IE), entendida como la habilidad para reconocer y manejar las propias emociones, a la vez que se interpretan las de los demás, es especialmente importante en el establecimiento de buenas relaciones médico-paciente y enfermera-paciente. Como parte de esta investigación se hizo un análisis de las funciones del personal médico y de enfermería que laboran en hospitales privados. Se hizo una revisión de la literatura a fin de determinar cuáles son los aspectos que conforman la IE. El objetivo de esta investigación fue analizar la importancia de la IE en la realización de las funciones del personal médico y de enfermería en hospitales privados. A partir de esta información se determinó cuáles de estas funciones requieren de un mayor uso de la IE. Entre los principales resultados se tienen los siguientes: los aspectos que conforman la IE pueden dividirse en básicos (la asertividad, la empatía y la tolerancia al estrés, entre otros) y secundarios (la independencia, la autorrealización y la flexibilidad). Se determinó que más del 80% de las funciones del personal médico y de enfermería se relacionan con los aspectos básicos de la IE, mientras que sus otras funciones se relacionan con los aspectos secundarios. Se concluye que es necesario concientizar al personal médico y de enfermería sobre la importancia de incorporar los aspectos básicos de la IE en su trato con los pacientes, a fin de garantizar la calidad del servicio que estos últimos esperan recibir en un hospital privado.

MARCO TEÓRICO

Servicio al cliente

De acuerdo con Fischer y Espejo (2004), “el servicio al cliente consiste en satisfacer sus necesidades, resolver sus problemas y ayudarlo a elegir el producto que desea” (p. 431). Los autores explican que, para que se lleve a cabo esta transacción, el cliente debe estar dispuesto a pagar una determinada cantidad a cambio de un servicio o un producto; y a cambio espera que tales productos o servicios sean de buena calidad, que el lugar esté limpio, con instalaciones agradables, que se encuentre en una zona segura y tranquila, y que haya personal capacitado y amable que le atienda. Por lo tanto, si se combinan estos elementos de manera armoniosa el cliente estará satisfecho. El servicio al cliente también está definido como un conjunto de actividades que los clientes esperan y que originan una relación entre la empresa y el consumidor (Quintero, 2017).

Aunado a todo lo anterior, es importante que el servicio al cliente dé valor agregado a los esfuerzos de la empresa con instalaciones adecuadas y agradables, publicidad, tecnología de punta y personal altamente calificado, de lo contrario, no se lograrán los objetivos de la organización.

Kotler y Armstrong (2012) afirman que, “cuando se hace una evaluación de una institución médica la mayor parte de los consumidores se convierten en detectives y buscan evidencias de capacidad, cuidados e integridad” (p. 237). Por lo tanto, en los servicios médicos y de enfermería de un hospital, de acuerdo con estos autores, se revisan las experiencias de otros pacientes, se observa el cuidado que se tiene y la higiene de las instalaciones físicas de la clínica, además se presta especial atención en si existe el personal con el deseo de tratar al paciente con cuidado, respeto y competencia.

Por lo tanto, el reto de un hospital es mayor que el de otras empresas, ya que en éstas últimas los bienes tangibles son producidos para después ser vendidos y una vez que alguien los ha adquirido entonces se consumen (Kotler & Armstrong, 2012). En el caso de los servicios de salud la mecánica es distinta, puesto que los servicios primero se venden, luego se producen y se consumen al mismo tiempo. Es importante señalar que, al tratarse de servicios hay una mayor interacción proveedor-

cliente y ambos influyen en el resultado del servicio. Así mismo, ambos autores hablan de la variabilidad en el servicio, que se refiere al hecho de que la calidad de éste depende de quién lo proporciona, así como de cuándo, dónde y cómo lo hace.

Calidad en el servicio

Analizar el concepto de calidad en el servicio permite comprender de mejor manera la satisfacción, la cual está fuertemente ligada a la calidad. Ésta ha tenido diferentes acepciones de acuerdo con la perspectiva que se tome. De acuerdo con Vázquez, et al. (1996), la calidad puede ser definida desde dos perspectivas: la objetiva y la subjetiva. La primera hace referencia a una visión interna de la calidad, pues es vista desde un enfoque de producción, cuyo propósito es la eficiencia mediante actividades estandarizadas. La calidad subjetiva, al contrario de la objetiva, tiene una visión externa, en la medida en que dicha calidad se obtiene a través de la determinación y el cumplimiento de las necesidades, deseos y expectativas de los clientes, dado que las actividades del servicio están sujetos al contacto con los mismos.

Por lo tanto, para efectos de la presente investigación, se entenderá por calidad en el servicio a aquello que iguale o supere las expectativas del cliente, logrando así, su satisfacción.

Enfermería

Sánchez (2013) señala que la enfermería “abarca los cuidados, autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, que incluyen la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados en los enfermos, discapacitados y personas moribundas” (p. 23). En consecuencia, el papel del personal médico y de enfermería es de gran importancia, ya que como afirman Kotler y Armstrong (2012), la tarea del prestador del servicio consiste en lograr que éste sea tangible de una o varias maneras y de enviar las señales correctas sobre la calidad. Por lo tanto, los médicos y enfermeras son los principales encargados de presentar a los pacientes “evidencias organizadas y honestas de sus capacidades” (Kotler y Armstrong, 2012, p. 236).

Profesional médico

De acuerdo con el Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos (CGCOM), la profesión médica es una ocupación basada en el desempeño de actividades encaminadas a promover y restablecer la salud; identificar, diagnosticar y curar enfermedades aplicando conocimientos especializados propios, donde la práctica profesional se oriente hacia las necesidades de salud y de bienestar de las personas y de la comunidad (Rodríguez, 2010).

El realizar una atención sanitaria de calidad implica que cada médico/a que ejerce, no sólo debe poseer los conocimientos y habilidades necesarios en el máximo grado posible, sino que además debe comprometerse con un conjunto de valores, manifestar una serie de actitudes y mantener unas conductas acordes con lo que espera la comunidad científica internacional. De los valores más importantes dentro de la práctica médica, se destaca la confianza que se establece entre el médico y el paciente, ya que es consustancial y necesaria para la efectividad del acto médico

Inteligencia emocional

El estudio de la inteligencia se ha realizado, por muchos años, a partir de la medición del Coeficiente Intelectual (CI), asumiendo que, quienes tienen un alto CI serían más exitosos. Esta idea se cuestionó posteriormente, ya que esto no garantizaba tal éxito, prosperidad o prestigio en la vida. En consecuencia, se ha planteado que no existe una sola inteligencia sino múltiples manifestaciones de ésta, lo que ha derivado en una recategorización de la inteligencia en un constructo denominado inteligencia emocional (IE).

La IE es un constructo que contempla la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones (Cortés, et al., 2002). Es decir, que a partir del reconocimiento y manejo de las propias emociones, a la vez que se interpretan las de los demás, se generan relaciones más eficientes y de mayor valor.

Desde la primera definición del constructo de IE, diferentes autores han aportado sus conocimientos que derivan en distintos modelos teóricos acerca del tema. Dentro de los más importantes se destacan: El Modelo de habilidades de Salovey y Mayer, el Modelo de las competencias emocionales de Goleman, y el Modelo de la inteligencia emocional y social de Reuven Bar-On.

Para llevar a cabo la presente investigación se elegirá el modelo propuesto por Bar-On, ya que las habilidades y competencias que se analizan se ajustan mejor al estudio de la mejora de la calidad del servicio ofrecido por el personal médico y de enfermería de hospitales privados.

Modelo de Bar-On

Reuven Bar-On define a la inteligencia emocional como el “conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen para afrontar exitosamente presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 2006). Su modelo, denominado *Emotional Social Intelligence (ESI)*, se conforma de cinco dimensiones básicas, conformadas de distintas competencias, las que a continuación se mencionan:

1. Intrapersonal
 - a. Autoreconocimiento
 - b. Autociencia emocional
 - c. Asertividad
 - d. Independencia
 - e. Autoactualización
2. Interpersonal
 - a. Empatía
 - b. Responsabilidad social
 - c. Establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
3. Manejo del estrés
 - a. Tolerancia al estrés
 - b. Control de impulsos
4. Adaptabilidad
 - a. Chequeo de realidad
 - b. Flexibilidad
 - c. Resolución de problemas
5. Humor
 - a. Optimismo
 - b. Felicidad

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En el desarrollo de esta investigación, en una primera etapa se llevó a cabo la investigación documental mediante una revisión de la literatura. Se abundó en los conceptos de servicio al cliente, calidad en el servicio, personal de enfermería, personal médico e inteligencia emocional. Con la finalidad de complementar la investigación, se eligió un hospital privado ubicado en la H. Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca. Dicha ciudad se localiza al noroeste de la región mixteca oaxaqueña. Es la quinta ciudad más importante en el Estado al poseer una superficie de más de 361 km² y contar con una población de 77,547 habitantes distribuidos en 60 colonias.

El hospital elegido cuenta con más de 20 médicos especialistas y ofrece al público los siguientes servicios: consulta externa, hospitalización y estudios de laboratorio. Esto lo ha posicionado como uno de los hospitales más importantes e integrales de la región. Se realizó una entrevista semiestructurada con los directivos del hospital sujeto de análisis, en la que, además de conocer los aspectos más relevantes del hospital, también fue posible definir las principales funciones que el personal médico y de enfermería llevan a cabo, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1 Principales funciones del personal médico y de enfermería en el hospital analizado.

Personal de enfermería	Personal médico
Ofrecer atención inmediata a todas las personas que requieran los servicios brindados en el hospital	Recibir a las personas que por su padecimiento requieren la atención de su especialidad
Ejecutar las actividades de atención primaria como: toma de presión, peso, talla y temperatura	Revisar los datos de atención primaria brindada por el personal de enfermería
Identificar signos y síntomas del paciente	Revisar el expediente del paciente y realizar entrevista de prediagnóstico
Canalizar al paciente con el médico especialista competente en relación con su padecimiento	Realizar auscultación y revisión necesaria al paciente
Preparar a los pacientes para los estudios de laboratorio que se le hayan asignado o solicite	Realizar orden de estudios de laboratorio, según sea el caso
Ejecutar la preparación y administración de fármacos por diferentes vías	Brindar al paciente el diagnóstico del padecimiento a partir de los estudios realizados o del conocimiento de personal médico
Cumplir con el tratamiento médico	Ofrecer el tratamiento médico farmacológico necesario
Identificar reacciones producidas por los fármacos y otras sustancias, comunicarlo y cumplir acciones indicadas	Ofrecer la opción de intervención quirúrgica, si así se requiere
Realizar la preparación física preoperatorio del paciente	Realizar intervenciones quirúrgicas satisfactorias y apegadas a las disposiciones sanitarias y de cuidado al paciente
Cumplir indicaciones de alimentación para los pacientes	Indicar al personal de enfermería los cuidados, alimentación y tratamiento posoperatorio de los pacientes
Realizar la preparación del paciente para el alta del mismo	Informar a familiares sobre el proceso de diagnóstico, tratamiento y resultados de la operación
Realizar los cuidados necesarios con el fallecido	Informar a familiares de posibles riesgos de intervenciones quirúrgicas, resultados exitosos o defunciones
Asistir a médicos de turno en la atención de emergencias	Intervenir en la atención de emergencias cuando así lo requiera

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos con los directivos del hospital analizado.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque de la presente investigación fue de tipo cuantitativo, ya que se midió la relación que existe entre los aspectos básicos y secundarios de la IE en las funciones que realiza el personal médico y de enfermería en un hospital privado. El alcance de la investigación fue exploratoria, descriptiva y correlacional. Exploratoria, ya que el tema de IE no se había analizado anteriormente en los hospitales privados de dicha ciudad. Descriptiva, dado que se llevó a cabo una caracterización de los principales aspectos que integran IE con el que cuenta el personal médico y de enfermería del hospital privado elegido. Y, finalmente, correlacional porque se basa en el análisis de correlación entre el nivel de IE del personal y la calidad del servicio que se brinda dentro del hospital.

RESULTADOS

Para el análisis de la relación entre los aspectos básicos y secundarios de la IE, y las funciones que llevan a cabo el personal médico y de enfermería del hospital analizado, se realizó lo siguiente: a las funciones de enfermería se les asignó el código FE, seguido de un número consecutivo de acuerdo con lo mostrado en la Tabla 1. De igual manera, para las funciones del personal médico se asignó

el código FM. Posteriormente, de acuerdo con la revisión de la literatura, se definieron siete aspectos básicos (AB) y siete secundarios (AS) de la IE, los cuales también fueron codificados alfabéticamente, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos básicos y secundarios de la IE.

Código	Aspectos básicos	Código	Aspectos secundarios
a	Comprensión emocional de sí mismo	h	Autoconcepto
b	Asertividad	i	Independencia
c	Empatía	j	Autorrealización
d	Responsabilidad social	k	Flexibilidad
e	Tolerancia al estrés	l	Relaciones interpersonales
f	Control de los impulsos	m	Felicidad
g	Solución de problemas	n	Optimismo

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de la inteligencia emocional y social de Bar-On.

Todos los elementos antes mencionados se tabularon y se obtuvo un porcentaje de influencia de cada aspecto en dichas funciones. Se muestran los resultados a continuación.

Tabla 3 Relación entre los aspectos básicos y secundarios de la IE en el personal de enfermería del hospital analizado.

PERSONAL ANALIZADO	TOTAL POR FUNCIÓN			% DE RELACIÓN		
	AB	AS	Suma	AB	AS	Suma
Enfermería						
FE1	5	1	6	83%	17%	100%
FE2	7	1	8	88%	13%	100%
FE3	5	1	6	83%	17%	100%
FE4	5	1	6	83%	17%	100%
FE5	6	1	7	86%	14%	100%
FE6	4	1	5	80%	20%	100%
FE7	5	1	6	83%	17%	100%
FE8	5	0	5	100%	0%	100%
FE9	6	1	7	86%	14%	100%
FE10	6	1	7	86%	14%	100%
FE11	5	2	7	71%	29%	100%
FE12	7	2	9	78%	22%	100%
FE13	7	2	9	78%	22%	100%
			Promedio general	83%	17%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Tabla 4 Relación entre los aspectos básicos y secundarios de la IE en el personal médico del hospital analizado.

PERSONAL ANALIZADO	TOTAL POR FUNCIÓN			% DE RELACIÓN		
	Médico	AB	AS	Suma	AB	AS
FM1	4	1	5	80%	20%	100%
FM2	5	1	6	83%	17%	100%
FM3	7	2	9	78%	22%	100%
FM4	4	1	5	80%	20%	100%
FM5	4	1	5	80%	20%	100%
FM6	3	1	4	75%	25%	100%
FM7	5	2	7	71%	29%	100%
FM8	3	0	3	100%	0%	100%
FM9	5	1	6	83%	17%	100%
FM10	4	2	6	67%	33%	100%
FM11	7	1	8	88%	13%	100%
FM12	7	2	9	78%	22%	100%
FM13	7	1	8	88%	13%	100%
	Promedio general			81%	19%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Como puede observarse, los aspectos básicos se encuentran mayormente relacionados tanto en las funciones del personal de enfermería como del personal médico. Esto en promedio representa el 82% del total de sus funciones. Caso contrario con los aspectos secundarios de la IE, que en promedio sólo se relacionan el 18%. Cabe señalar que las habilidades más importantes para ambos grupos de personal son: la comprensión emocional de sí mismo, el asertividad, la empatía, la responsabilidad social y la solución de problemas.

CONCLUSIONES

Es fundamental que en el desarrollo personal y profesional de las áreas médicas y de enfermería se considere el manejo de los aspectos básicos y secundarios de la IE, en primer lugar, porque garantiza que se brinde un servicio de calidad para los pacientes del hospital; en segundo, porque como lo señala la literatura, en el desempeño de las actividades diarias surgen situaciones críticas que requieren un estado emocional fuerte y en consecuencia tomar decisiones de manera responsable. En esta investigación se analizó la relación de los aspectos que conforman la IE en un hospital privado porque, en comparación de los hospitales públicos, los usuarios centran sus expectativas sanitarias en la relación más inmediata, en las atenciones y en los servicios que reciben de los profesionales. En la salud, las personas buscan un servicio que les dé garantías, en el que puedan confiar, es decir, se les preste un servicio de calidad. Por lo tanto, suelen acudir con especialistas que les proporcionen un servicio satisfactorio y de confianza.

Se puede ver entonces que para cubrir o sobrepasar las expectativas de los pacientes respecto a la atención, tratamiento e infraestructura es necesario que el personal médico y de enfermería se prepare profesionalmente y que el desarrollo de la IE les permitirá ser emocionalmente estables. Como se puede observar, la comprensión emocional de sí mismo, el asertividad, la empatía, la responsabilidad social y la solución de problemas son aspectos básicos que se relacionan en mayor parte con las funciones que diariamente desempeña el personal médico y de enfermería. Dentro de los aspectos secundarios más importantes se encuentran la flexibilidad, la independencia y el optimismo, lo cual puede ayudar a tener un mejor control de los impulsos y en consecuencia establecer mejores relaciones médico-paciente, enfermera-paciente y médico-enfermera.

Cabe señalar, que la incorporación de ciertos aspectos de la IE en las funciones del personal médico y de enfermería, está estrechamente relacionada con la especialidad que en ese momento este atendiendo. Es complejo aplicar el optimismo cuando se trata de un oncólogo tratando a un paciente en etapa terminal. O un geriatra requerirá más empatía y tolerancia al estrés al atender a un paciente

de edad avanzada que tenga problemas auditivos o de la vista. Se determinó que más del 80% de las funciones del personal médico y de enfermería se relacionan con los aspectos básicos de la IE, mientras que sus otras funciones se relacionan con los aspectos secundarios. Se concluye que es necesario concientizar al personal médico y de enfermería sobre la importancia de incorporar los aspectos básicos de la IE en su trato con los pacientes, a fin de garantizar la calidad del servicio que estos últimos esperan recibir en un hospital privado.

Finalmente, la presente investigación forma parte de un proyecto que actualmente se encuentra en desarrollo, por lo que la investigación será más amplia y susceptible de aplicación a distintos hospitales privados.

BIBLIOGRAFÍA

1. R. Bar-On, "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", *Psicothema*, Vol. 18, 2006, pp. 13-25.
2. J. F. Cortés, C. Barragán y M. Vázquez, "Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad", *Salud mental*, Vol. 25,5, 2002, pp. 50-60.
3. L. Fischer y J. Espejo, "Mercadotecnia", 3a ed. McGraw Hill, México, 2004.
4. R. Fragoso, "Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol.VI, 16, 2015, pp. 110-125.
5. P. Kotler y G. Armstrong, G., "Marketing". 14a ed. Pearson, México, 2012.
6. J. Limonero, J. Tomás-Sábado, J. Fernández-Castro y J. Gómez-Benito, "Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería", *Ansiedad y estrés*, Vol.10, 1, 2004, pp. 29-41.
7. A. Quintero, "Propuesta de fidelización de los alumnos de una institución de educación superior a partir del análisis de su satisfacción actual con un modelo de ecuaciones estructurales", Tesis inédita-Universidad Tecnológica de la Mixteca, México, 2017.
8. J. J. Rodríguez, "Definición de Profesión médica, Profesional médico/a y Profesionalismo médico", *Educación médica*, Vol.13, 2, 2010, pp. 63-66.
9. G. Sánchez, J. Sala y M. D. Bernabeu, 2014 "Las emociones en la práctica enfermera", Tesis doctoral-Universidad Autónoma de Barcelona, España.
10. R. Vázquez, I. Rodríguez y M. Díaz, "Estructura multidimensional de la calidad de servicio en cadenas de supermercados: desarrollo y validación de la escala CALSUPER". Documento de trabajo 119/96. s.l., Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, España, 1996.

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA ABATIR LA VIOLENCIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL BÁSICO SECUNDARIO.

Patricia Janeth Mendoza Donato¹, Clara Martha González García² y Loyda Barrera Santiago¹.

¹Egresadas de la Licenciatura en Pedagogía, ²Docente investigador. Universidad Pedagógica Nacional. Correo: clara_martha2005@yahoo.com.mx.

RESUMEN.

Educar para la paz es una forma particular de educación, implementando un código de valores, como: justicia, cooperación, solidaridad, autonomía personal y toma de decisiones comunitaria, eliminando los antivalores, como: discriminación, intolerancia, etnocentrismo, obediencia ciega, indiferencia y conformismo. Es una educación para la acción comenzando por los comportamientos y actitudes de los propios educadores y como finalidad principal la idea de paz para todos los ciudadanos en todos los ámbitos. Al respecto se realizó un análisis de las expresiones de violencia detectadas en una escuela de la Ciudad de México, identificando que los alumnos aceptan que no hay violencia aun cuando sus respuestas denotan que sí. Es en las instituciones educativas donde se puede abatir, para lo cual se requiere implementar acciones que reduzcan o eliminen la energía que <cargan> los adolescentes, esto por medio de la práctica de actividades que fortalezcan sus relaciones sociales, que les permitan conocerse, reconocerse y aceptarse unos a otros, sus circunstancias de vida, sus retos y miedos a vencer. En este ejercicio se retomaron algunas propuestas trabajadas por la ONU, como los juegos de patio y otras como el intercambio de opiniones y experiencias, deportes compartidos, que sustenten interacciones democráticas para construir relaciones armónicas entre todos los actores educativos, pues se detectaron agresiones de alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-profesor e inclusive entre las mismas autoridades. Se requiere enseñarles la resolución no-violenta de los conflictos que se les presentan, es indispensable una convivencia cercana entre ellos, para que se genere un entretejido social que los vincule emocionalmente en la toma de decisiones comunitaria. Palabras clave: educar para la paz.

INTRODUCCIÓN

En México según las estadísticas del INEGI (2017, p. 1), “se revela que en 2016 se registraron 23 mil 953 homicidios; ...es decir, una proporción de 20 homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional, tasa que es superior a la registrada en 2015, que fue de 17 homicidios por cada 100 mil habitantes; ...en 2010, en educación, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivalía a un poco más del segundo año de secundaria, para 2015 este indicador se ubica en 9.1, esto es, que cuentan con secundaria terminada”. No obstante dichas cifras, también se tiene que al 2015 casi cuatro millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir (<http://cuentame.inegi.org.mx>, 2016). Estas problemáticas son consecuencia de la pobreza que vive nuestro país, ya que <53 millones 418 mil 151 personas viven en pobreza>. Entre los problemas más importantes detectados desde el año 2000, después de la Cumbre del Milenio realizada en Ginebra Suiza, encontramos los siguientes: la falta de acceso a la educación; la pobreza; el hambre a nivel mundial; la desigualdad en el trato de género y la violencia, entre otros problemas que obstaculizan el desarrollo social. Tristemente estas problemáticas y algunas otras detectadas en México, aún siguen siendo puntos focales que requieren atención inmediata; México es un país que tiene problemas serios en cuanto a violencia, muertes y delincuencia, tan sólo del 2006 al 2012, en el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa, se presentó un cálculo de muertos aproximadamente de noventa mil personas. Como secuela de este problema, durante el periodo de Enrique Peña Nieto, el problema de violencia y muertes ha superado la cifra estimada de años anteriores, detectándose más de noventa mil muertes en menos de cinco años. Este problema atañe a las autoridades sin duda alguna, pero la “sociedad también es copartícipe de estos incrementos de violencia y muertes que se viven, ya que ha aceptado esta situación como insalvable” (www.aristegui.noticias.com, 2016, s/p). La violencia y la desigualdad son causa y consecuencia de la pobreza, la inseguridad y el subdesarrollo, a la vez que limitan la democracia, la libertad y reducen la calidad de vida de los habitantes de América Latina y el Caribe. La violencia y la desigualdad no sólo afectan a los adultos, actualmente los niños en edad escolar están tomando acciones de

desahogo de violencia dentro de los espacios escolares, consciente o inconscientemente, ante lo que viven diariamente en sus hogares y en su mismo entorno y lamentablemente esto influye en el rendimiento escolar. Según el estudio de la ONG <Internacional Bullying Sin Fronteras> para América Latina y España, realizado en noviembre de 2016 y noviembre de 2017, los casos de bullying en México van en aumento “donde siete de cada diez niños sufren todos los días algún tipo de acoso; así...el nivel de bullying escolar en México está ubicado en primer lugar a nivel mundial (www.bullying_sin_fronteras.blogspot.mx, s/f, s/p), obteniéndose los siguientes datos al respecto: a) se presenta el 85 % de los casos en las escuelas; b) el 82% de los niños que lo enfrentan están discapacitados; c) el 44 % de niños entre ocho y diez años han sufrido un acto de violencia; d) el 60 % de los acosadores tendrán al menos un incidente delictivo en la vida adulta y e) tres millones de niños a nivel mundial abandonan la escuela a causa del acoso y la violencia escolar. El riesgo de deserción escolar a temprana edad a causa del acoso y la violencia escolar es cada vez más alto, es por esto que Organismos Civiles, Empresas y Sector Privado y Público viven con la preocupación social de formar países más prósperos en donde predomine **un ambiente de paz**. Para concientizar a nuestros futuros ciudadanos, acerca de la realidad que enfrentarán si no hay cambios de actitudes desde ahora, se requiere crear una <**Cultura de Paz y Justicia**>; implementando acciones específicas sobre todo en algunos lugares estratégicos, buscando transformar y mejorar la realidad que los niños viven a diario, lo cual se resolvería aplicando algunas actividades en donde se detecten ambientes hostiles, esto para generar cambios visibles y mostrando que sí se puede mejorar el ambiente del país. Es por estas circunstancias que se decidió identificar diversas alternativas sustentadas en los valores, el juego y el trabajo colaborativo, intentando concientizar a los niños en la importancia de asimilar, aplicar y reconocer la necesidad de la implementación de los valores y los derechos humanos, esto es, una <**Cultura de Paz**>. La falta de Valores, de la Equidad de Género y de la aceptación del otro versus discriminación, son “factores detonantes de violencia no sólo escolar sino social” (www.onumujeres.org, 2018, s/p).

RESULTADOS

Se trata de que estas problemáticas no se sigan presentando en los ambientes educativos, aunque lamentablemente surgen en la educación familiar, algunos expertos de la UNESCO y Ministerios de Educación señalan que “en la mayoría de los casos un factor importante es el componente familiar; pues...ya muchos de esos niños han sido violentados en sus hogares” (www.unesco.org.mx, 2018, s/p), esto indica que la educación recibida en casa no es la óptima. Se trata de generar un cambio de conocimiento respecto de la realidad que se vive en los espacios escolares en México y es por esto que se requiere crear conciencia y cambios de actitudes para tener una sociedad más justa y equitativa, y esto se puede lograr de manera divertida. Los problemas socio-culturales, educativos, históricos, políticos y económicos, en general y los de la infancia en particular, no son sólo responsabilidad de las sociedades que concretamente los viven, sino también del contexto global en el que éstas se insertan, es responsabilidad de todos. Todos los que percibimos y estamos inmersos en la decadencia social queremos ver una realidad distinta a la que la globalización y las grandes masas nos están heredando; no queremos que los niños vivan en una sociedad esclavizada con el conformismo, una frase conocida de Freire (1970) es que <la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo>, se desea que a través de la educación los niños movilicen sus conciencias y se inquieten para cambiar sus acciones y su realidad; se trata de disminuir este problema detectado en los espacios escolares que influye críticamente en el desarrollo social de nuestro país. También Zurbano (citado en UPN, 2015, p. 7) señala al respecto, que el “currículo escolar, atento a la realidad; deberá ...incorporar una serie de valores socialmente vigentes sobre los que urge sensibilizar y educar a los futuros ciudadanos; ...los ejes transversales constituyen el camino para una educación más integrada en la realidad social; ...temas como: la salud, el consumo, la igualdad de oportunidades y la <**educación para la paz y la convivencia**>, forman parte de este repertorio de temas vigentes que deben encontrar su lugar en la escuela; ...a su vez esto va logrando la comprensión e implementación de los derechos humanos para todos, ya que **la educación para la paz es parte de la práctica para ejercitar la educación para los derechos humanos**”. Entendiendo a la <**Educación o Cultura para la Paz**> como un “proceso de adquisición de los valores y conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos necesarios

para conseguir la armonía con uno mismo, los demás y el medio ambiente, indistintamente de la edad” (Zurbano, citado en UPN, 2002, p. 13). La Comisión Internacional de la UNESCO (Delors, 1997, p. 23) afirma que la educación debe apoyarse en cuatro pilares básicos, éstos son: 1) **aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia en un menor número de materias, lo que supone también <aprender a aprender> para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación durante toda la vida; 2) **aprender a hacer**, con el fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo, también es aprender a hacer con base en las múltiples y variadas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes; 3) **aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia para lograr realizar proyectos comunes y prepararse para adquirir las <Bases de una **Educación para la Paz y la Convivencia**>, para resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz, fomentando la práctica de los valores que sería uno de los propósitos primordiales y 4) **aprender a ser** para fomentar la autoestima y fortalecer la propia personalidad, para que se esté en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Para tal fin, no debemos menospreciar el potencial de la educación y ninguna de las habilidades de cada individuo, como: la memoria, el razonamiento, el sentido estético, las capacidades físicas, las aptitudes para comunicar, etc.; así también mediante el trabajo en equipo se estaría buscando crear conciencia acerca de lo importante que es la <**Cultura para la Paz**>, mediante el conocimiento y aplicación de los valores, para lograr un mundo más armónico y justo, una mejor comunidad y un espacio educativo con un ambiente más sano.

Inclusive se ha promovido la implementación de un procedimiento denominado <Marco de Convivencia Escolar>, que es un documento que pretende guiar la “vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de éstas en materia de disciplina escolar (Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98), con las orientaciones más recientes sobre Derechos del niño (Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes), así como con las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar” (AFSEDF, 2014, s/p), buscando responder a la necesidad de crear espacios educativos sanos y seguros. **Educación para la paz y la convivencia** es un “objetivo defendido con ahínco por todos los sectores de la comunidad educativa; ...no sólo el futuro, sino también el presente dependen de que nuestros niños, adolescentes y jóvenes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas” (Zurbano, citado en UPN, 2015, p. 7). Se busca educar para la vida no sólo transmitiendo conocimientos, sino también impactando en la vida de los niños a través de la adquisición de experiencias individuales y grupales con aprendizajes significativos; así, el aprendizaje adquirido incidirá más allá de las paredes escolares, del curso escolar y de su vida misma; será un aprendizaje para toda la vida. Los valores van más allá de una mera expresión que hacen auténtica a una persona, es lo que hace que se le aprecie más o todo lo contrario; los valores son la guía de nuestro diario andar, son nuestros compañeros hasta el final; asimismo, determinan el rumbo de nuestra vida. Los valores son “principios morales que nos rigen; mientras más altos y mejores sean más felices seremos y mejor nos relacionaremos con el mundo y la sociedad; ...estas nociones deben ser transmitidas desde la infancia; ...al crecer con esos valores positivos, los niños se convierten en seres adultos integrados, estables y exitosos; ...los valores son características morales que toda persona posee, de ahí que todos tengamos la capacidad de ser buenos” (Gordillo, 2008, p. 7). En un gran sentido, se habla de valores cuando nos referimos a cualidades positivas principalmente morales e intelectuales, muchas veces los seres humanos y más en los niños se crea una especie de jerarquía ante los principios éticos, aunque muchas veces ellos no son conscientes de esto; acciones del diario vivir que en todo momento reflejan los valores poseídos por cada individuo, como menciona Vásquez (1999, p. 3) “la práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de su cualidad”. Dice una frase popular; <no busques a personas con tus mismos gustos, sino con tus mismos valores>, esta frase es una pequeña muestra de que la sociedad se rige a través de los valores para mantener un orden social, una estabilidad emocional en sus integrantes, un equilibrio en la vida diaria y un desarrollo óptimo para lograr la felicidad. **La verdadera finalidad de la educación no es <sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras sino que disfruten su**

trabajo> (Ruskin 1819-1900). Según la <Declaración de los Derechos Humanos> de la ONU (1948, p. 1) se establece que “la **libertad, la justicia y la paz** en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Durante la Cumbre del Milenio (2000) se determinaron los siguientes valores universales establecidos por la ONU: 1) libertad; 2) justicia; 3) igualdad; 4) solidaridad; 5) tolerancia; 6) respeto y 7) responsabilidad. Entendiendo por valores universales al “conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada; ...ante esto debemos comprender que no es un concepto sencillo; ...esto se debe a que en ocasiones se confrontan valores importantes que entran en conflicto; ...el derecho a la vida y a la salud, el respeto a la propiedad privada, la observancia de las leyes, etc” (<http://www.unam.mx/rompan>, 2016, s/p). La ONU, la UNESCO y la UNICEF, como Organismos Internacionales y la SEP como organismo educativo nacional concuerdan que la práctica de los valores como: **la libertad, la justicia y la paz** son la base del resto de los valores morales. Durante la Cumbre del Milenio (2000) se determinaron los siguientes valores universales establecidos por la ONU: 1) libertad; 2) justicia; 3) igualdad; 4) solidaridad; 5) tolerancia; 6) respeto y 7) responsabilidad. Entendiendo por valores universales al “conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada;...ante esto debemos comprender que no es un concepto sencillo;...esto se debe a que en ocasiones se confrontan valores importantes que entran en conflicto;...el derecho a la vida y a la salud, el respeto a la propiedad privada, la observancia de las leyes, etc.” (<http://www.unam.mx/rompan>, 2016, s/p). La ONU, la UNESCO y la UNICEF, como Organismos Internacionales y la SEP como organismo educativo nacional concuerdan que la práctica de los valores como: **la libertad, la justicia y la paz** son la base del resto de los valores morales.

Estas organizaciones son las responsables de difundir y promover dichos valores, también de inculcar e instruir practicándolos, pero los actores principales verdaderamente son en primer lugar: los padres y la familia, ya que ese es el primer ambiente que conoce un niño y es en donde se inicia su desarrollo como ente social. En segundo lugar es la escuela, en una relación armónica de profesor-alumno; la mayoría de las veces se realiza de manera consciente y algunas otras sin darse cuenta, en ambas situaciones es el niño quien aprende con palabras y ejemplos durante su vida cotidiana y a pesar de ser universales no es mentira que se viven de manera distinta en cada familia, según su comunidad, país, región, idiosincrasia, costumbres o tradiciones. Se requiere que el niño repita una y otra vez la misma actividad con la que está aprendiendo a implementar algún valor, esto hasta que se convierta en un conocimiento bien aprendido y comprendido y se vuelva parte de sus acciones cotidianas; <la sociedad paga bien caro el abandono en que deja a sus hijos, como todos los padres que no educan a los suyos> (Arenal, 1820-1893). Retomando a Piaget (citado en Richmond, 1960), la formación en valores éticos se logra implementando tres etapas que se sustentan en el desarrollo moral, la primera etapa denominada <realismo moral> que abarca de los dos a los seis años aproximadamente (ya que antes de los dos años el niño no puede expresar claramente sus pensamientos); la segunda etapa caracterizada por la <interpretación de reglas>, que comprende de los siete a los once años aproximadamente y la tercera que es cuando aparece la <moral autónoma>, esto es de los doce años en adelante. Las dos primeras etapas se ubican en la niñez, la del <realismo moral> es la etapa en la que el niño se ajusta a las reglas de los adultos, es decir que su actividad se regula con base en la aprobación o reprobación de sus actos que le procuran las personas mayores, es decir, para los adultos es la etapa en la que se presenta la obediencia en los niños. En la segunda etapa el niño no acepta las reglas que se le imponen, sino que con base en los resultados que va obteniendo en torno a lo que va interpretando, decide y va creando su propia conducta. En la etapa de la <moral autónoma>, aun y cuando el niño está todavía influenciado por los adultos ya es en gran parte independiente de estos; así, da “principio a la iniciativa, la independencia de criterio y la originalidad, contrariamente al conformismo y a la obediencia ciega de la primera etapa” (U.S.T.E.B., 2001, p. 13). La teoría psicogenética de Piaget (citado en Richmond, 1960) se sustenta en el análisis del principio de los procesos y mecanismos que intervienen en la adquisición de conocimientos (asimilación, acomodación y equilibración), de acuerdo con el desarrollo del individuo. Esto es, Piaget (citado en Richmond, 1960, p. 217) “estudia las nociones y estructuras operacionales elementales que se construyen durante el desarrollo del sujeto, las que a su vez permiten el paso de un estado de conocimiento inferior a otro superior”.

Piaget (citado en Richmond, 1960) concibe la construcción de conocimientos como un proceso evolutivo, en el cual se van adquiriendo los conocimientos y se comprenden los hechos, es decir, se llega al análisis reflexivo de los valores; esta teoría explica y describe las operaciones mentales que permiten la transformación del conocimiento de cada sujeto según su etapa o estadio (ver cuadro no. 1. Estadios del desarrollo de la inteligencia según Piaget).

Cuadro no. 1. Estadios del desarrollo de la inteligencia según Piaget.

Estadios	Desarrollo Moral	Características
Estadios Prelógicos. Premoral o Realismo moral.	Sensorio-motor. Recién nacido a los dos años	Desarrollo de los reflejos innatos mediante la coordinación de acciones operativas físicas y esquemas de asimilación preverbal.
	Preoperacional. De los dos a los 6/7 años.	Capacidad de representar la acción mediante la función simbólica, el pensamiento intuitivo y el lenguaje prelógico.
Estadios Lógicos. Solidaridad entre iguales o interpretación de reglas.	Operacional Concreto. De los siete a los once o doce años.	Inicio del pensamiento lógico (Operaciones lógico-matemáticas). Ligado a objetos de la percepción.
Estadios Lógicos. Moral autónoma	Operaciones Forma-les. De los once o doce años en adelante.	Pensamiento lógico con carácter hipotético-deductivo, independiente de lo real.

Cuando los niños se ubican en los estadios de las <Operaciones Concretas> que abarca de los siete a los once años y también en el estadio de las <Operaciones Formales>, que comprende de los once en adelante, ellos asimilan las nuevas reglas de las adaptaciones de los juegos, para aplicarlas en el juego entre pares, generando un conocimiento nuevo y un cambio de conducta con nuevas reglas adquiridas, como lo menciona Woolfolk (1999, p. 202) cuando señala que la asimilación consiste en “utilizar lo que ya se sabe o se conoce ante una nueva situación”. En este desarrollo de conocimientos, entendemos que cada individuo que va creciendo, va formando nuevas estructuras mentales según su proceso de asimilación y acomodación, las cuales forman parte de la adaptación al medio en el que se desarrolla. Los niños cuentan con un conocimiento previo acerca de lo que representan los valores y aún más los que se utilizan en el juego, este conocimiento previo se verá modificado a través de las actividades realizadas y presentadas e implementadas posteriormente con la ayuda del docente. Cada niño integra su bagaje cultural dependiendo de su contexto familiar que es diferente, aunque un contexto social común, esto para que puedan tener una experiencia que logren asimilar y así aplicarlo y convertirlo en un aprendizaje significativo. Los docentes serán los portadores de nuevos conocimientos y transformadores de conductas a través del fomento de valores; el papel del docente ha sido y sigue siendo un papel de influencia en la moral del niño y la mayoría de las veces ellos llegan a aceptar las normas sociales de su entorno como consecuencia de una adecuada instrucción desde pequeños. Se busca aprender entre iguales, opinar en igualdad de condiciones y construir conocimientos de manera bidireccional, es decir, desde el docente para el alumno y desde el alumno para el docente. Al respecto, Wright (2004, p. 55) afirma que en el “pasado los profesores han conseguido hacer nacer el desarrollo de la moralidad en sus alumnos”, lo que no dice es que el papel del profesor es aún más importante en la sociedad de hoy en día, pues son la escuela y el profesor los que pueden proporcionar al alumno la única experiencia consistente en valores morales que va a tener en su vida. El trayecto de los niños por la escuela, en este caso la educación de nivel secundario, debería ser la más bella e inolvidable experiencia que puedan tener <educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de éste alguien

que no existía> (Ruskin, 1819-1900). Le toca a las generaciones mayores marcar la diferencia social para las nuevas generaciones, la escuela debe ser un “centro educativo para el diálogo y el profesor una guía firme en esa misión con estrategias sencillas y un ejemplo permanente” (Muñoz, 2013, p. 25). Escuela, docentes, padres de familia, tutores y niños, apoyos pedagógicos, personal de intendencia y demás comunidad escolar son los beneficiarios y responsables de una réplica directa e indirecta de los valores fomentados y practicados, estableciéndolos como un eje en la formación de los alumnos de las Escuelas Secundarias públicas y privadas; por lo que la ONU propone estos ocho valores como el cimiento a favor de una sociedad pacífica, como los pilares para una modificación de las actitudes de la sociedad actual: 1) **respeto**, (reconocer, considerar y valorarse a uno mismo, a los demás y también al entorno; es saber establecer hasta dónde llegan las posibilidades de hacer o no hacer, como base de toda convivencia en sociedad); 2) **tolerancia** (reconocer y respetar las diferencias en la forma de ser y pensar de las personas; implica un interés auténtico por comprender los proyectos de otros y de ayudarlos a avanzar, siempre que no amenacen o dañen a nadie.); 3) **empatía** (significa ponerse en el lugar del otro, no sólo para entender sus razones, sino también para participar en sus sentimientos, en sus dolores, anhelos y gozos, ser capaz de experimentar al unísono con el otro, no dejarle solo ni en su pesar, ni en su querer); 4) **responsabilidad** (la capacidad humana para reflexionar, administrar, orientar y valorar las diferentes opciones y actuar asumiendo las consecuencias que de estos actos se deriven.); 5) **juego limpio** (permite comprender la importancia de las reglas. Poner en práctica valores y actitudes, como: el respeto, la honestidad, la inclusión, la colaboración, para aprender a compartir los logros y los éxitos, pero también las responsabilidades); 6) **equidad de género** (todas las personas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades, todos son iguales en dignidad, por lo que todos merecen igualdad de consideración y respeto; significa reconocer las condiciones o características específicas de cada género, sin que esto signifique razón para discriminar, sino conocimiento para integrarse y complementarse mejor); 7) **trabajo en equipo** (se considera como el proceso por el que los integrantes de un equipo se apoyan y confían unos en otros, para alcanzar los objetivos propuestos; significa experimentar la igualdad y conlleva un sentido de responsabilidad y compromiso individual.) y 8) **inclusión** (reconoce la diversidad de las personas y las diferencias individuales como una oportunidad de desarrollo de la sociedad; pretende brindar la oportunidad a todos de participar completamente en la vida social, educativa, económica y cultural; así también proporcionarles las herramientas y los recursos necesarios para hacerlo.

Valorar los aportes de cada persona a la sociedad); con estos ocho valores se pretende formar mejores ciudadanos desde la niñez, esto se logrará y será posible gracias a la actividad que realizarán los niños para aprender alegremente con el juego. Durante la segunda mitad del siglo XIX aparecen las primeras teorías psicológicas acerca de la utilidad del juego, se le consideraba como el resultado de un exceso de energía acumulada y mediante el juego se gastaban las energías sobrantes. Lázarus (citado en López, 2010) sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que produce relajación; por su parte Groos (citado en López, 2010) definió al juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consiste en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta, el “fin del juego es el juego mismo, ...es realizar la actividad que produce placer” (López, 2010, p. 19). El juego es la actividad natural del niño, representa una acción importante, significativa y vital para su desarrollo debido a que siempre dejará huella en su vida, esta huella podrá ser positiva o negativa. Wallon (citado en López, 2010) considera que el juego se concatena bastante bien con toda la actividad del niño, mientras ésta siga siendo espontánea y no incida negativamente en los objetivos de las disciplinas educativas. Por tanto, la escuela debe buscar en el juego infantil un medio y no condicionarlo a finalidades educativas cerradas, ya que es un medio muy noble, por el cual los niños pueden desarrollarse de manera íntegra, es decir, pueden agudizar su inteligencia, incrementar su memoria, desarrollar la persistencia y constancia, enseñarse a ganar y perder con entereza, les ayudará a crecer en todos los aspectos de su vida, siendo un instrumento práctico y sencillo para educar; también por medio del juego se logra una mejor comunicación y una mejor integración al grupo social inmediato, su grupo de clase. Desde sus primeros días de nacido el niño se convierte en un explorador y conforme va creciendo va descubriendo actividades que

complementan su curiosidad, es a dicha actividad a lo que llamamos juego. Durante la infancia y aun ya en etapas adultas se llegan a practicar diferentes tipos de juego de acuerdo a los deseos e interés del sujeto; durante la edad temprana esto ayuda a desarrollar sus habilidades psicomotoras de forma óptima y es por esto que en el ambiente escolar se busca que los docentes se apoyen en esta herramienta, buscando una igualdad de desarrollo tanto para las niñas como para los niños. Por ejemplo, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2001, p. 74) ha recomendado que “los programas destinados para los niños que empiezan a caminar y para los preescolares, incluyan actividades en el interior y exterior para que ejerciten los músculos grandes”. Se busca que los alumnos realicen actividades al interior y exterior del salón de clases, que su formación y transformación no sólo sea informativa sino también recreativa, cada docente deberá salir de su salón por lo menos una hora al patio escolar a jugar y aprender, incluso los docentes experimentan otra vez esa sensación de alegría al volver a jugar juegos que ellos practicaron cuando fueron niños. Todos los involucrados deberán involucrarse en un ambiente cálido y natural de risa y alegría; para que al final se implemente el proceso de reflexión y acción que resultará el más significativo de todo lo realizado, porque es cuando se busca que analicen **el juego practicado que los induce a un aprendizaje diferente, los lleva a la práctica de los valores, de la toma de decisiones conjunta, a la resolución de conflictos y a la mejora de la comunicación**, los transporta a un desarrollo psicomotor y a una convivencia sana. Brunner (citado en López, 2010) opina que el juego al ser relevante para la vida futura del niño, constituye un medio para mejorar la inteligencia que se practica entre iguales, que les permite reestructurar continua y espontáneamente sus puntos de vista y sus conocimientos, mientras se divierten y gozan de la experiencia de estar juntos; se considera que para el niño y para el adulto jugar <es una forma de utilizar la mente> para que al final de la actividad se identifiquen como <agentes de cambio social>; algunas características de los juegos son: lograr una meta u objetivo, implementar reglas que se respeten, utilizar herramientas o componentes diversos y plantear un reto o un desafío. Hay diferentes tipos de juegos, según Piaget (citado en Richmond, 1960), el juego es la forma que encuentra el niño para ser partícipe del medio que le rodea, comprenderlo y asimilar mejor su realidad; así, es que dicho autor clasifica al juego de acuerdo a las etapas de desarrollo que propuso (ver Cuadro no. 2).

Cuadro no. 2. Clasificación del juego según las etapas del desarrollo del niño.

A partir de:	Etapas de desarrollo	Tipos de juego
Recién nacido	Sensoriomotor	Funcional/Ejercicio
2 años	Preoperacional	Simbólico/Construcción
6 años	Operacional concreto	Reglado/Construcción
12 años en adelante	Operacional Formal	Reglado/Construcción

Juegos Funcionales. Es el típico juego de la fase sensoriomotora, únicamente consiste en repetir determinadas actividades o rutinas para adaptarse a su realidad poco a poco; por ejemplo, a los niños les gusta manipular objetos, pero no entienden que sigan existiendo, aunque se escapen del alcance de su vista. **Juegos simbólicos.** Se basan en sustituir la funcionalidad básica de un objeto por otra imaginaria; por ejemplo, usar una caja de cartón como si fuese una casa o un tubo como si fuese un cañón. Son juegos que se basan en la creatividad e imaginación del niño, estos juegos van acompañados de personajes ficticios o amigos invisibles que crean ellos y les acompañan en los juegos. **Juegos reglados.** Este tipo de juegos predominan en la edad de desarrollo más simbólico de los niños, motiva la interacción entre ellos, pues comprenden las reglas e incentiva el pensamiento estratégico y la planificación, lo que permite ejercitar determinados valores, como el respeto, la tolerancia, etc. Antes de los seis años, los niños ya han ido desarrollando algunas habilidades que les permiten entender posteriormente este tipo de juegos. Este es el tipo de juego que se practica más tardíamente, se recupera al final de su etapa infantil y es uno de los más perdurables. Relacionado con el **impacto en el desarrollo de los niños, los juegos se clasifican** de la siguiente manera: **Juegos Psicomotores.** El juego es una exploración placentera que tiende a tener una función motora en todas sus posibilidades, gracias a este tipo de juego los niños se exploran a ellos mismos y miden en todo momento sus alcances, examinan su entorno, descubriendo a otros niños y objetos que les rodean e integrando a otros a sus juegos. Se pueden encontrar: a)

juegos de conocimiento corporal; b) juegos motores; c) juegos sensoriales y d) juegos de condición física. **Juegos Cognitivos.** Hay diferentes tipos de juegos que principalmente ayudan en el desarrollo cognitivo (mental) del individuo, entre estos se pueden encontrar los siguientes, aunque este tipo de juegos no propiamente requiere de la motricidad: a) juegos manipulativos, entre los cuales se encuentra el juego de construcción; b) juego exploratorio o de descubrimiento y **otros juegos** que ayudan al desarrollo de las capacidades cognitivas son los de atención y memoria, los juegos imaginativos y los juegos lingüísticos. **Juegos Sociales.** La mayoría de las actividades lúdicas que se realizan en grupo facilitan que los niños se relacionen con otros niños, para el desarrollo de los valores se privilegian los juegos sociales, ya que ayudan para implementar la inclusión, la comunicación y el proceso de aceptación y adaptación dentro del grupo social. Así, los juegos simbólicos o de ficción, los de reglas y los cooperativos por sus características internas son necesarios en el proceso de socialización del niño. **Juegos afectivos-emocionales.** Los juegos de rol o los juegos dramáticos pueden ayudar al niño a asumir ciertas situaciones personales y dominarlas o bien a expresar sus deseos inconscientes o conscientes, así como a ayudarlos a generar habilidades de resolución de conflictos. Los juegos relacionados con la autoestima son los que facilitan al individuo sentirse contento de ser como es y de aceptarse a sí mismo. Los juegos también pueden clasificarse según, la libertad de elección del juego, el número de integrantes, por el lugar donde se juega y por el material que se utiliza. El tipo de juego que se deberá aplicar es el juego reglado, según Piaget (citado en Richmond, 1960), estos incluyen reglas establecidas culturalmente, es un juego integrador, esto es, abarca el área psicomotora, social, emocional y cognitiva, mayormente desarrollados al aire libre (el patio de la escuela). **Al ser una adaptación de algunos juegos tradicionales, las reglas deberán modificarse parcialmente por reglas que impliquen un análisis de hábitos de vida saludable, de comunicación, de inclusión y de valores, en resumen <acciones de paz>.** Entendamos los juegos tradicionales como los juegos infantiles clásicos o tradicionales, que se realizan sin ayuda de juguetes tecnológicamente complejos, sino con el propio cuero o con recursos fácilmente disponibles en la naturaleza, como: la arena, las piedrecitas, ciertos huesos como las tabas, hojas, flores, ramas, etc. o entre los objetos caseros y son juegos que se transmiten de generación en generación (Fainstein, 1997, p. 40). Este juego es uno de los reforzadores de la importancia de que trabajen en equipo y de las consecuencias que eso conlleva no sólo en un juego sino en la misma vida. En la escuela, en el trabajo, con los amigos, con la familia, en el transporte público, etc., cada grupo conscientemente se puede reunir según sus ideales, valores, creencias o intereses en común, para convertirse en un equipo. En este caso retomaremos el **trabajo colaborativo o en equipo** en el espacio educativo, posteriormente en el salón de clases entre compañeros y después como entes colectivos inmersos en un grupo social fuera del espacio educativo, así se logrará guiar a los niños a un cambio de mentalidad social en pro de acciones para la paz, se requiere que todos implementen el trabajo en equipo conscientemente. El trabajo en equipo es un “método de trabajo colectivo, coordinado, en el que los participantes intercambian sus experiencias, respetan sus roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta” (Fainstein, 1997, p. 32), es el proceso en el cual los integrantes se apoyan y confían unos en otros para poder llegar a una meta en específico, con igualdad, responsabilidad y compromiso para todos. Según Ander y María (2007, p. 86), el trabajo en equipo “se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano, para lograr las metas propuestas”.

En esencia el trabajo en equipo es el compromiso, confianza y responsabilidad compartida por cada integrante del equipo, en la implementación de los juegos se buscará que todos sean líderes, que todos asuman su responsabilidad al jugar, que haya comunicación entre todos para una toma de decisiones conjunta y que consideren la condición de su compañero para el desarrollo de todas las actividades. Al estar en un lugar-ambiente cómodo para los niños les es más fácil asimilar su rol, se sienten confortables durante el desarrollo de los juegos y se identifican más con el aprendizaje generado al llevarlo a su realidad inmediata. Esto deberá lograr que los niños tengan un aprendizaje significativo con cada uno de los juegos, este trabajo desarrollado conjuntamente con los niños, los docentes forjará un mejor aprendizaje, al ser todos agentes participantes de experiencias y portadores de conocimiento, a esto le llamamos un aprendizaje construido en equipo o bien como lo conocemos por Vygotsky (citado en Serrano, y Pons, 2011), como el constructivismo sociocultural y

el aprendizaje significativo trabajado por Ausubel y Sullivan (1983). El constructivismo es una corriente pedagógica en la que se va produciendo una construcción propia del conocimiento con el día a día, como resultado de la interacción de dos factores: el social y el cognoscitivo. En este proceso de la construcción del conocimiento encontramos agentes involucrados como el educador y el educando, el ambiente, la problemática, la experiencia y la práctica (acción), el constructivismo desde el enfoque de la pedagogía, se aplica como un “concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción” (Carretero, 2009, p. 32). **Este nuevo conocimiento que se construye, puede estar integrado por información, conductas, actitudes o habilidades, se vuelve simbólico para cada involucrado, se presenta de manera muy cercana a su realidad e incluso personal, es a esto a lo que llamamos aprendizaje significativo** y son tres factores los que influyen para la integración de lo que se aprende: 1) los contenidos, conductas, habilidades y actitudes por aprender; 2) las necesidades actuales y los problemas que enfrenta el alumno, que experimenta como algo muy importante para él y 3) el medio en el que se da el aprendizaje. La idea de aprendizaje significativo con la que trabajó Ausubel (1983, p. 120), es que el “conocimiento verdadero sólo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen”. Así, aprender significa que los nuevos aprendizajes que se le presentan a los niños, los conectan con lo que ellos ya han vivido y con lo que ya saben y cómo se vinculan con su vida diaria, esto será el juego, que deberá ser de su interés pues significa algo para ellos y es así como van creando un nuevo conocimiento. Es por todo esto que el conocimiento nuevo se puede asimilar, ya que se poseen los antecedentes necesarios para vincularlo y éste último a la vez, se ve reconfigurado con los antecedentes. Ausubel (1983) planteó que el aprendizaje del alumno dependía de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por <estructura cognitiva>, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Es decir, que el primer paso en la tarea de enseñar deberá ser averiguar lo que sabe el estudiante para así conocer la lógica que hay detrás de su modo de pensar y actuar, en consecuencia, el constructivismo y el aprendizaje significativo van de la mano; así tenemos que **<Juego + reflexión + acción = Aprendizaje Significativo>**.

Una educación de calidad es lo que se espera, ésta debe contribuir a la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes y más aún, lograr que los niños desarrollen su personalidad, sus aptitudes y capacidades intelectuales para su incorporación en la sociedad. Los docentes de alguna manera tienen un cierto conocimiento de cada uno de los alumnos y a su vez de todo el grupo, del cual son responsables. La acción ejecutada por el niño depende mucho del contexto individual y a su vez del capital cultural poseído; para explicar estas diferencias culturales dentro de la escuela, Bourdieu (1997, p. 1) menciona que el “total de saberes y formas, estilos, códigos lingüísticos y modos de crear los saberes transmitidos imperceptiblemente en el contexto de las relaciones familiares (competencias lingüísticas y sociales), adquirido en la convivencia cotidiana, está en relación directa con el ambiente familiar. El que transmite la escuela, es una selección universalizadora; siendo un trabajo en equipo implica un avance en la estructura social y mental en diferentes vías empíricas. Pues bien, la escuela además de ser un vehículo de transmisión del orden social, es una agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza, en la que los valores son el sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas pedagógicas, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. El lenguaje constructivista se vuelve parte de la transformación de su vida diaria, volviéndolos más analíticos y reflexivos y a su vez fortaleciendo la comunicación y participación grupal. Lo mencionado anteriormente lo podemos observar a través de las diversas formas como se ha constituido la escuela, a través de la historia; es por esto que se busca innovar la práctica educativa, la cual debería estar basada en los intereses del niño y no basada en los intereses del capitalismo y del gobierno. Se busca escuchar y dejar que los niños se expresen libremente, con el fin de alcanzar el aprendizaje óptimo, individual y grupal, a ellos les resulta fácil expresarse, ya que el conocimiento está basado en su participación directa en el juego, volviendo este hecho muy relevante para ellos, es así, como se visualizarán las modificaciones a la conducta y el cambio social de la comunidad escolar dentro de la escuela.

CONCLUSIONES

Las interacciones y las adaptaciones de los juegos ayudarán para generar reflexiones individuales y grupales, concientizándolos y transformando sus acciones negativas en positivas, logrando así un aprendizaje significativo, para que poco a poco desaparezcan esas brechas sociales existentes en nuestro país. El juego es una de las estrategias que se utilizan para transformar el conocimiento y la educación formal e informal de los niños; se puede percibir de dos maneras: como una herramienta y como un fin en sí mismo; como una herramienta, el juego es utilizado para conseguir otros fines, éstos pueden ser: educativos, instructivos, sociales, familiares, grupales e individuales, es una herramienta divertida de adaptación incluso para integrar a la tarea diaria del docente. Pero también está el juego como valor educativo en sí mismo, esto es de carácter <formativo> y se convierte en un <objetivo> desde una óptica de <trabajo colaborativo>. El juego es meramente una actividad libre, no existe un árbitro, un líder como tal o un entrenador; el docente sólo será un detonante, un guía para resolver las dudas que surjan, las cuales son la parte concientizadora y el incentivo como punto de partida, para generar reflexión y nuevo aprendizaje en los niños. Es así como la adaptación del juego tradicional da un giro para volverse un juego reflexivo, un juego sensible ante las necesidades sociales reales, un juego que aleja de lo cotidiano (clases en el aula tradicional), para ocupar parámetros especiales y temporales diferentes a los impuestos por la vida diaria, estamos seguros que el juego es uno de los instrumentos de mayor impacto para la socialización y la práctica de los valores, no sólo en el ámbito infantil sino también en la vida adulta. A través del juego se puede apoyar al docente para alcanzar la regulación de conocimientos y acciones futuras de los niños, por medio del razonamiento y modificación de las acciones adquiridas y repetidas socialmente; representa una herramienta útil y cercana para lograr la reflexión y el diálogo para que los individuos sean capaces de razonar, respetar, ser responsables de sus acciones y ser honestos con los demás y con ellos mismos; así durante el juego y después en su vida cotidiana. El juego permite inclusive a los adultos, la oportunidad de recordar lo mucho que se divierte y aprende cuando se juega, es la forma idónea para liberar el estrés, además de que ayuda para mejorar y fortalecer sus habilidades sociales y las relaciones entre todos, para que se reencuentren socialmente y se sientan felices realizando sus obligaciones y trabajo en el caso de los docentes. Los niños al ver a sus profesores jugando (capacitándose) se motivan más para hacerlo bien, incorporar al docente a las actividades que se realizarán con los alumnos es de suma importancia para promover un espacio sano y libre de violencia, para que el docente sea la primera referencia escolar de aprendizaje de los niños. También el diálogo y la implementación de una comunicación social, fomenta una comunicación efectiva y real, genera cambios de conocimiento con menor esfuerzo y mayor impacto, se puede trabajar acerca de los problemas mundiales que pueden existir, como: la muerte por falta de alimentos; la pobreza mundial; la falta de escuelas; la violencia en todo el mundo; etc. Así se implementará un diálogo entre todo el grupo comentando acerca de la problemática mundial, es así que posteriormente lograremos que cada uno de manera individual se comprometa a realizar pequeñas acciones a partir de ese momento, para contribuir a la disminución de esos problemas. Según Durkheim (1965, p. 129), toda “sociedad se asienta en las representaciones colectivas de significación general, esto es que mientras para un niño significa algo importante cumplir con los valores ejercidos dentro del juego, poco a poco se va convirtiendo en conciencia colectiva; ...es así como a través de los valores los niños se vuelven más analíticos y les ayuda a afrontar situaciones con mayor honestidad y mayor asertividad; ...el papel del docente es rescatar las experiencias y vivencias compartidas e integrarlas en las actividades diarias, de tal forma que amplíen el conocimiento del niño acerca de su entorno e incluyan en dicho conocimiento aspectos emocionales, sociales y culturales”. Delors (1997, p. 40) señala que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”; la educación, la práctica de valores cívicos, la adaptación de los juegos tradicionales y el involucrar a todos los actores educativos, son la mezcla de acciones que se consideran como el círculo virtuoso de construcción del nuevo conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. AFSEDF. (2014). *Marco para la Convivencia Escolar*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF)
2. ANDER, Egg E. y María, A. (2007). *Trabajo en equipo*. Buenos Aires: Editorial Progreso.
3. AUSUBEL, D. P. y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Barcelona: Paidós.
4. BOURDIEU, (1997). (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
5. BRUNNER, J. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Revistas perspectivas
6. CARRETERO, Mario. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
7. DELORS, Jacques. (1997) *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santiago, Ediciones UNESCO.
8. DURKHEIM, (1965). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península, S.A.
9. FAINSTEIN, Héctor. (1996). *Técnicas de trabajo en equipo*. Buenos Aires: Editorial Macchi.
10. FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía_del_oprimido, consultado en marzo de 2018.
11. GORDILLO, José R. (2008). *Valores para los niños. Sembrando Amor*. México: Editorial Época.
12. INEGI. (2017). *Comunicado de prensa del INEGI 298-17, del 26 de julio de 2017*. México: Instituto
13. LÓPEZ, Chamorro Irene. (2010). *El juego en la educación infantil y primaria*. Autodidacta Revista on-line. Sindicato ANPE Extremadura.
14. MUÑOZ, Rafael. (2013). *Niños con valor*. México: Editorial Televisa.
15. NAEYCH. (2001). *Programas para los niños*. UNESCO: National Association for the Education of Young children (NAEYCH).
16. RICHMOND, P. G. (1960). *Algunos fundamentos teóricos de Jean Piaget*. España: Editorial Fundamentos.
17. SERRANO, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). (1995). Pedagogía y Psicología infantil. Madrid: Cultural. En: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serra>, consultado el día 24 de marzo de 2017.
18. UPN. (2015). *El juego. Antología básica*. México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
19. U.S.T.E.B. (2001). *Formación de valores éticos*. Bolivia. Editorial Independiente.
20. VÁSQUEZ, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias (1.606)1-3.
21. WOOLFOLK, Anita (1999). *Psicología Educativa*. México: Editorial Pearson.
22. WRIGHT, Derek. (2004). *Hacia una concepción adecuada del desarrollo moral del niño*. En antología Básica, La formación de valores en la escuela primaria. Coordinación: Xóchitl Leticia Moreno Fernández, México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

CIBERGRAFÍA

1. www.bullying_sin_fronteras.blogspot.mx, s/f, consultado en agosto del 2017.
2. <http://www.unam.mx/rompan/rf72art1.html>, consultado el 7 de agosto del 2017.
3. www.aristeginoticias.com, 28 de octubre 2017.
4. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
5. www.unomujeres.org.mx, consultado el 3 de Marzo 2018.
6. www.unesco.org.mx, consultado el 3 de Marzo 2018.

DOCENTES EN MÉXICO FRENTE AL NUEVO MODELO EDUCATIVO, UNA RESISTENCIA AL CAMBIO

Jorge Luis López Pérez, Beatriz Velázquez Velázquez y Daniela Velázquez Velázquez

Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes

RESUMEN

Los docentes como actores sociales del proceso Enseñanza-Aprendizaje, enfrentan un reto igual o más grande que el de sus propios estudiantes: por un lado, son responsables de la enseñanza efectiva de su unidad de aprendizaje y por el otro, deben usar las nuevas tecnologías para el apoyo a su didáctica. En el presente trabajo se presentan algunos de los posibles factores que frenan al docente para mantenerse actualizado y presentarse como un ser innovador al momento de fungir como actor en el aula.

El análisis a través del método cualitativo aborda algunas experiencias docentes frente a la Reforma Educativa del 2012 y a la del 2017 que se emite bajo el controversial gobierno presidencial norteamericano. Se examina la resistencia al cambio que presentan la mayoría de los profesores en estudio, con la actualización e innovación establecida; cabe señalar que se emplea el término “resistencia” a la negativa de introducir modificaciones en sus prácticas docentes y más ahora que estos se ven con el reto de llevar a cabo algunas de las características que se postulan en el nuevo modelo educativo en México.

Se presentan los resultados que confirman la hipótesis de que existe resistencia docente ante el contexto anteriormente descrito, por mencionar, la carencia de la toma de responsabilidades en el proceso de aprendizaje, sin embargo, existe el entusiasmo de algunos ante las mismas innovaciones lo que tiende a reforzar la calidad de la educación y por ende hace que esta resistencia se difumine con el tiempo.

Palabras clave: cambio, innovación, resistencia, reforma, proceso, enseñanza, aprendizaje, docente.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca a la negación que existe por parte de algunos docentes al cambio educativo, miedo ante la innovación que exige la nueva reforma educativa. Se entiende por innovación, una tecnología que perfecciona los resultados educacionales, mejora las relaciones o los procesos operantes en el seno del sistema escolar o disminuye el coste de la educación sin reducir significativamente la cantidad o calidad de los resultados pretendidos”. El concepto de resistencia a la educación incluye la dificultad, limitación u obstáculo al flujo innovador que presenta cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar; o bien la combinación de varios componentes y sus interrelaciones.

Se aborda el principal factor que propicia la negación; la reforma educativa. La característica principal es enfocarse precisamente en las causas que se generan por los docentes, como son manifestadas y reflejadas en el ámbito educativo. Por ello en el presente escrito se profundiza desde el ámbito educativo por medio de encuestas a algunos docentes para conocer opiniones con respecto a este tema, y de esta manera obtener los resultados y de ahí partir a una conclusión, por medio de las estadísticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta investigación se pretende conocer causas y factores que involucran la negación de los docentes en el ámbito educativo. Hablamos de resistencia al cambio docente para referirnos a la negativa de muchos profesores a introducir modificaciones en sus prácticas escolares, esto enfocado a la nueva reforma educativa y a la implementación del nuevo modelo educativo en México.

¿Cuáles son las causas y factores que afectan a los docentes para que estos ejerzan cierto rechazo a la implementación de las nuevas estrategias escolares y nuevos modelos educativos? La palabra “nuevo” trae consigo innovación modernidad y progreso, sin embargo, también carga en ella el miedo, angustia y el salir de la zona de confort. Es por ello, que, con esta investigación, se pretende resolver esa duda, ¿Por qué los docentes le temen a la reforma? sobre todo, cuando la

reforma involucra los cambios en los contenidos educativos, a abrirse a nuevas posibilidades y a moverse a considerar otros paradigmas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Brindar información acerca de la nueva reforma educativa, así como presentar algunos factores que influyen en la negación docente al cambio y comparar resultados obtenidos de nuestro instrumento de investigación con la parte teórica de este escrito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar la relación entre las nuevas estrategias pedagógicas y la negación por parte de los docentes.
- Detallar los factores que influyen en la negación por parte de los guías educativos.
- Exponer ciertas opiniones de docentes acerca del nuevo modelo educativo y realizar una comparación de los resultados con la parte teórica de esta investigación.

TEORÍA

En diciembre del 2012 en México, se comenzaron los planes de una nueva reforma nacional, una reforma que causaría estragos en mas de uno y esperanza en otros cuantos, la reforma educativa, una reforma que en los años consiguientes causaría más impacto que la reforma energética o el constante gasolinazo, una reforma que si bien está llena de propósitos para el bien de los ciudadanos mexicanos, no fue tan bien recibida por algunos docentes, alumnos e incluso padres de familia, pero que por otro lado a algunos de ellos les encantó.

El primer modelo educativo presentado en Julio del 2016 no fue tan bien recibido como los expertos esperaban, porque, si bien los objetivos que se pretendían lograr fueron acertados, innovadores y ambiciosos, los investigadores y trabajadores de la educación lo calificaban como un modelo incumplible (Animal Político, 28 de junio del 2016). Así mismo Carlos Ornelas, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, afirma que, aunque se trata de una propuesta con la “lógica correcta”, los efectos no se verán en el corto plazo, pero sobre todo Aurelio Nuño debe hacer “un trabajo político fino para lograr los consensos”.

¿Qué hay de los maestros? ¿Cuál es la opinión de los docentes frente al nuevo modelo educativo y los futuros cambios que este conlleva? Si bien es imposible conocer todas las opiniones de los profesores y educadores en el país, se puede realizar un análisis a partir del fenómeno social que se presentó al momento de ser publicada esta reforma. Una resistencia al cambio, una sensación de miedo y disconformidad, negación a lo que en esos momentos ocurría, pero ¿A qué se debe? ¿Por qué le tenemos miedo al cambio si se habla de un cambio positivo? En junio del 2017 el presidente de México Enrique Peña Nieto aceptó que no ha sido fácil la implementación de la reforma educativa en el país. Afirmó que la resistencia es “natural”, pues viene de quienes antes de este cambio estaban “en una condición muy cómoda” en el sector educativo (Periódico Vanguardia, 16 de mayo del 2017) Con lo anterior mencionado, se puede establecer una idea de el porque los actores educativos llámese docentes, administrativos, directivos. Ponen una resistencia y negación al cambio, no obstante ¿A que parte en específico del cambio es al que se le debe temer? Con lo que ya se ha mencionado se puede llegar a una conclusión, que los docentes le temen al cambio porque además de ser algo desconocido, afecta de forma directa a su estilo de vida, su profesión en primera instancia, porque recordando algunas de las propuestas de la reforma se incluye la evaluación docente, deberían temerle al no estar capacitados o al no poder ejercer la reforma como se debe.

“Cabe mencionar también, que la resistencia de los maestros de México a la Reforma Educativa, en su actual etapa, no ha sido en contra de los cambios propuestos en el sistema de enseñanza, sino que la oposición se ha focalizado principalmente en los contenidos y los métodos de la evaluación impuesta a los docentes, directivos y asesores técnicos de Educación Básica y Media Superior” (SDP noticias, 31 de mayo del 2017). Resistencia, negación y una reforma incumplible son algunas de las cuestiones que se presentan como fenómeno desde la última reforma educativa publicada, cuestiones que en este escrito se pretende abordar de manera ordenada y con pulcritud.

PARTE EXPERIMENTAL

Se obtó por realizar una encuesta en una universidad de León Guanajuato en México como parte de una investigación exploratoria, de la cual se pudiera hacer una interpretación de los datos y poder realizar un análisis de los mismos. La encuesta se aplicó a diez docentes de la misma universidad y consistía con seis preguntas, algunas de ellas directamente enfocadas al nuevo modelo educativo 2017 y otras enfocadas a la cuestión docente y a el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, los resultados de la mayoría de estas preguntas y datos arrojados por la encuesta se muestran a continuación

RESULTADOS

En esta parte se muestran los resultados obtenidos de una encuesta realizada a diez docentes de una universidad en León Guanajuato, de los cuales si bien no se pueden dar una conclusión que aplique a todos los docentes en México, se pueden interpretar ciertos datos para llega a un análisis de los datos.



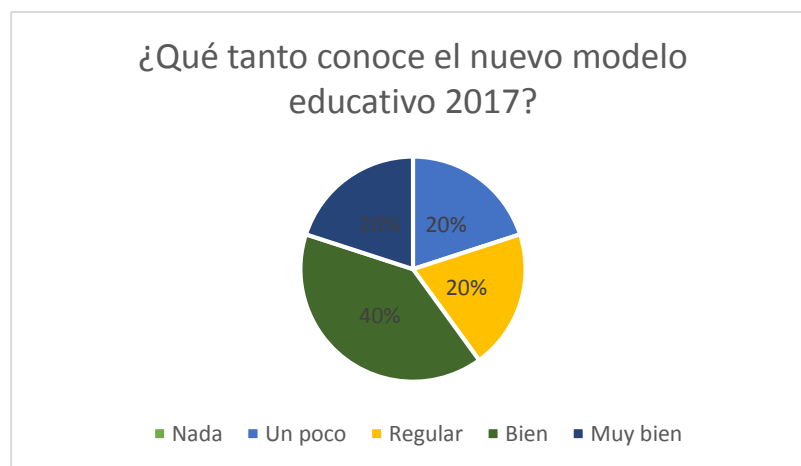
En esta pregunta, algunos de los encuestados aclaraban que los docentes ponian resistencia por falta de capacitación en el uso de las nuevas tecnologías.



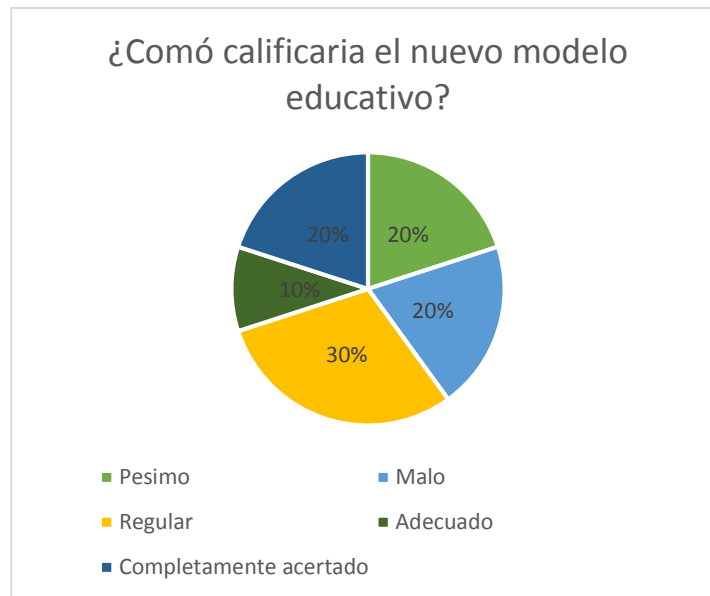
Se puede apreciar que un poco más de la mitad de los encuestados, afirma que si existe la asistencia y el acompañamiento de parte del docente a los alumnos.



En la parte de inclusión y equidad, el cincuenta por ciento de las encuestas arroja que la inclusión y la equidad era algo que no existía en las aulas, mientras el otro cincuenta por ciento señala que si existe y se pone en práctica en las aulas educativas.



En la parte de las encuestas que se realizaron para evaluar el conocimiento que tienen algunos docentes hacia el modelo educativo y que opinan del mismo, se puede apreciar lo siguiente: Cuarenta por ciento de los encuestados conocen “bien” el modelo educativo 2017, mientras que las opciones un poco, regular y muy bien arrojan un veinte por ciento en cada una de ellas y la opción de “nada” se queda en cero por ciento.



En la última pregunta acerca de cómo califica el docente el nuevo modelo educativo, se recopilaron datos en donde la mayoría de los encuestados afirman que no es un nuevo modelo, sino el constructivismo visto desde un aspecto teórico, pero se agregó un “cómo” y un “con qué”.

Se logra observar el tipo de resistencia que existe frente al modelo educativo, el cual, si bien es conocido por la mayoría de los encuestados es de igual manera rechazado por los mismos, ya que califican al modelo como no apto para las necesidades del México actual, por lo tanto podemos interpretar que este es un modelo, si bien no rechazado en su totalidad por la implementación de nuevas estrategias, sino por la mala adecuación de estas al contexto social, histórico y natural.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Después de analizar los datos se puede concluir que más que un rechazo o negación por parte de los docentes a la reforma educativa o la implementación de nuevas tecnologías, se vive un disgusto de los docentes ante el cambio educativo. Aunque si bien es el disgusto a las nuevas tecnologías, no es el hecho de no querer aprender a implementarlas, sino el no poder aplicarlas. Muchos docentes concuerdan que el nuevo modelo implica utilizar recursos de los que aún no se cuentan en México por lo menos no en todas las comunidades y escuelas.

Las exigencias a la educación sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar. Al igual que las nuevas demandas sobre trabajo docente no se acompañan de procesos sistémicos e integrales para que el profesorado pueda desempeñar estos nuevos roles, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo. Es más, hay señales claras que, por un lado, la educación no es considerada una prioridad en las agendas políticas de muchos países y, por otro lado, que el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa.

Los cambios en el actual escenario han llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación tradicional. Las reformas educativas históricamente son consideradas como proyectos políticos que intentan incorporar, modificar o experimentar estrategias que perjudican directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares, además las reformas también están directamente vinculadas con la formación docente.

Hasta ese momento las reformas provocaron dos tipos de actitudes de los docentes: por un lado, había profesores que no tenían iniciativa para reflexionar sobre su quehacer, tampoco para decidir

por sí mismo; por otro lado, estaban los docentes que vieron el mundo educativo con un pensamiento crítico y un compromiso transformador hacia la comunidad.

PROPUESTAS

- Invitar a los docentes a indagar con profundidad sobre el nuevo modelo educativo, emplear diferentes estrategias pedagógicas a los estudiantes, utilizar herramientas para así dar pauta a prácticas educativas más motivadoras, impactantes y eficaces
- Incitar a los docentes a no obstaculizar la implantación de estrategias innovadoras en las aulas.
- Iniciar trabajos prácticos que demuestren su viabilidad y eficacia en términos de cambio y sustentación de prácticas educativas que promuevan el aprendizaje de competencias para que los alumnos puedan hacer frente a los desafíos en un futuro.

CONCLUSIONES

Es importante en la actualidad, la innovación al cambio en la práctica docente, el desarrollo de competencias básicas que le permitan al docente el uso de diversas herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje. La innovación dentro de la práctica docente es reducir el esfuerzo, aumentar la rapidez en obtener resultados y aumentar la calidad. Las diversas estrategias de aprendizaje por medio del juego, así como el uso de las TICs lograran la innovación pedagógica, obteniendo así un aprendizaje por competencias. Los avances tecnológicos exigen que el educando cuente con un aprendizaje constructivista y con los 4 pilares de la educación; aprender a ser, a hacer, conocer y convivir, con esto llevaría tanto a docentes, como a estudiantes a ser personas líderes capaces de enfrentar el mundo por medio de las innovaciones educativas. Al finalizar este trabajo se logró destacar las causas principales que generan la negación al cambio en el ámbito educativo, y es que actualmente dentro de la sociedad moderna se encuentra inmersa en una gran revolución que afecta un eje importante de sus necesidades, la educación y dentro de ella el proceso que se lleva a cabo, dentro de ello enfrentarnos a nuevos retos que acepta o rechaza, es decir su resistencia o bien su resiliencia. Es importante generar un cambio en los estilos de docencia y en el clima organizacional con sus prácticas pedagógicas para que efectuando primero un cambio personal generar un efecto innovador en el estudiante y en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Nayeli Roldán. (2016). El nuevo modelo educativo propuesto por la SEP es correcto pero incumplible: investigadores. CDMX, Mex: Animal Político. <http://www.animalpolitico.com/2016/07/investigadores-dicen-que-el-modelo-educativo-de-la-sep-es-incumplible/>
2. Francisco Reséndiz. (2017). Resistencia a la Reforma Educativa es natural: EPN: CDMX, Mex: Vanguardia. <https://www.vanguardia.com.mx/articulo/resistencia-la-reforma-educativa-es-natural-epn>
3. Juan Carlos Miranda Arroyo. (2017). La resistencia a la Reforma Educativa: CDMX, Mex: SDP noticias. <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2017/05/31/la-resistencia-a-la-reforma-educativa>

MOOC: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Regina Dajer Torres¹, Alberto Arriaga Parada², Lilia Esther Guerrero Rodríguez¹ y Jessica Paola Santana¹

¹Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana Campus Poza Rica, ²Facultad de Contaduría, Universidad Veracruzana, SEA Poza Rica.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto evaluar las potencialidades educativas y pedagógicas, así como las dificultades y retos actuales de las estrategias de aprendizaje abierto MOOC (Masive Open Online Course). Para ello se diseñó un curso MOOC, orientado hacia los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana Campus Poza Rica que cursaron la Experiencia Educativa de Lectura y Redacción, Periodo Febrero-Julio de 2017. La implementación de este MOOC, se llevó a cabo a través de la Plataforma Telegram, en él convergieron dos aspectos básicos y necesarios dentro de la formación de los alumnos, como son las competencias en el área del lenguaje y comunicación (específicamente el fomento a la lectura y la producción escrita) y las competencias del área de las TIC.

El método empleado fue el descriptivo porque pretende señalar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado de manera amplia, mediante el análisis de diferentes fuentes documentales en torno a nuestro objeto de estudio. De acuerdo con Rojas Soriano (1992) el propósito primordial de los estudios descriptivos es brindar un panorama más exacto de las dimensiones del problema o situación, para jerarquizarlos, y así encontrar elementos de juicio para establecer políticas o estrategias operativas que permitan su solución.

Esta primera aplicación de este MOOC en la asignatura de Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo nos dejó excelentes y prometedores resultados, ya que resultó una estrategia innovadora para los jóvenes universitarios, quienes nunca habían participado en una experiencia parecida, lo cual no sólo despertó su curiosidad, sino también su interés por participar en cada una de las sesiones destinadas para cada actividad del curso.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación superior está atravesando un proceso de reflexión acerca de cómo atender las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento en lo concerniente a la propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras que permitan a los estudiantes universitarios la adquisición de competencias profesionales a través del uso de entornos virtuales.

En estos escenarios la tecnología y el aprendizaje en línea desempeñan un papel esencial. Los cursos MOOC (Massive Online Open Courses) pueden erigirse en una interesante estrategia para alcanzar estos objetivos.

La Universidad Veracruzana ofrece a sus estudiantes de nuevo ingreso un Modelo Educativo Integral y Flexivo, el cual consta de un Área de Formación Básica General (AFBG) integrada por 5 experiencias educativas:

- Habilidades de Pensamiento Crítico y Flexible
- Computación Básica
- Inglés I
- Inglés II y
- Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo

Siendo ésta última el sujeto de nuestra investigación.

Tradicionalmente los jóvenes que ingresan a la Universidad han cursado al menos una asignatura relacionada con el estudio del español en cada nivel educativo anterior (Primaria, Secundaria y Bachillerato), por lo que se espera que al llegar al nivel superior sean capaces del dominio de las competencias comunicativas (Hablar, Escuchar, Leer y Escribir), sin embargo, los resultados de las Pruebas PLANEA y PISA no muestran que esto no es así.

Las razones son diversas, para fines de este trabajo nos fijaremos en las estrategias de enseñanza porque pensamos que quizá una de estas causas sea que a los estudiantes no les atraen la lectura y la redacción y que más bien la consideran una tarea que realizan por obligación.

En este sentido es que en las siguientes líneas presentaremos la propuesta de una estrategia innovadora para el fortalecimiento en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

TEORÍA

MOOC es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses (o Cursos online masivos y abiertos) Es decir, se trata de un curso a distancia, accesible por internet al que se puede apuntar cualquier persona que desee aprender o mejorar su nivel de conocimientos.

Un MOOC es un curso en línea destinado a la participación ilimitada y acceso abierto a través de la web. Además de los materiales de un curso tradicional, como son los videos, lecturas y cuestionarios, los MOOC proporcionan foros de usuarios interactivos que ayudan a construir una comunidad para los estudiantes y profesores.

El término MOOC fue acuñado por Dave Cormier y Bryan Alexander en el año 2008. Por tanto, su definición es muy reciente y todavía persisten dudas sobre su significado concreto. Además, durante el último año, la aparición de un gran número de cursos que se alejan de la definición tradicional de MOOC ha hecho que la definición original se tenga que replantear. El concepto es tan amplio y ambiguo que incluso hay discusiones sobre si los MOOC son realmente un curso o son una especie de texto docente mejorado (Reich, 2013:)

En la actualidad este tipo de cursos otorga acceso a muchos otros cursos y es atendido por expertos en muchas áreas de conocimiento. Mientras que muchos de estos cursos no proporcionan una certificación, algunos ya han comenzado a ofrecer certificaciones, incluso sin costos adicionales.

Aunque los MOOC ya existían desde varios años como una herramienta de aprendizaje colaborativo, su uso se limitaba a usuarios con un perfil muy concreto; sin embargo, es hasta el año 2012 que los MOOC han pasado a ser conocidos y usados por el público y su proliferación está íntimamente ligado a otros dos fenómenos que han tenido lugar principalmente durante los últimos diez años:

- El auge de los contenidos publicados en abierto y en especial los Recursos Educativos Abiertos (en inglés, *Open Educational Resources*).
- El aprendizaje social abierto (*Open Social Learning*).

Estos dos fenómenos mencionados prepararon el terreno durante la década de 2000 para que a finales de la misma, surgiera el primer MOOC.

El primer curso en línea que recibió el apelativo de MOOC fue el curso "Connectivism and Connective Knowledge" organizado por George Siemens y Stephen Downes en la University of Manitoba (Canada) en agosto de 2008. En este curso de 12 semanas de duración se inscribieron aproximadamente unos 2.300 estudiantes de diferentes partes del mundo⁵. Evidentemente, no tuvo el mismo éxito que los MOOCs actuales, pero abrió el camino a los MOOCs actuales. Durante este curso, el término MOOC fue acuñado por Dave Cormier y Bryan Alexander.

Posteriormente, George Siemens, Stephen Downes y Dave Cormier organizaron otros cursos MOOC similares (CCK09, CCK11, CCK12, Future of Education, PLENK, LAK11, LAK12, Change11, Critical Literacies), que en total acumularon más de 20.000 inscripciones entre todos ellos.

Sin embargo, el primer curso MOOC que realmente tuvo un éxito asombroso fue el curso "Introduction to Artificial Intelligence", organizado en otoño de 2011 por Sebastian Thrun, profesor de Stanford University, y Peter Norvig, director de investigación de Google. En poco tiempo, unas 160.000 personas repartidas por todo el mundo se apuntaron a este curso sobre inteligencia artificial. Debido a este éxito, Sebastian Thrun abandonó su puesto como profesor en Stanford University y fundó la plataforma Udacity.

El siguiente curso de gran éxito fue "Circuits & Electronics" en la primavera de 2012, organizado por el profesor Anant Agarwal del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en su plataforma MITx, con más de 120.000 estudiantes inscritos de todo el mundo.

El éxito inesperado de estos dos cursos fue el detonante de la actual atención que reciben estos cursos. Poco después, los profesores Andrew Ng y Daphne Koller, también de Stanford University, fundaron la plataforma Coursera y comenzaron a ofrecer cursos a partir de abril de 2012.

Posteriormente, el 2 de mayo de 2012, el MIT y la Universidad de Harvard, anunciaron su proyecto conjunto edX, que tiene como objetivo desarrollar una plataforma MOOC común sin ánimo de lucro. Los dos centros universitarios anunciaron que iban a invertir un total de 60 millones de dólares para desarrollar la plataforma y distribuir el material de las clases a través de videos, exámenes y pruebas

teóricas en Internet. Desde entonces, ambas instituciones junto con otras que se han unido posteriormente al proyecto, ofrecen cursos gratuitos a través de Internet en un proyecto colaborativo que busca romper los moldes de la educación universitaria tradicional.

De acuerdo con Zabieta (2015:189-190) los MOOC en México son de reciente introducción por lo que se hace necesario aún es necesario realizar más investigación en este tema para poder determinar con bases sólidas los efectos y el potencial que tiene el empleo de este tipo de recursos educativos abiertos en la sociedad mexicana, a corto y mediano plazo. A nivel de país es importante establecer si se trata de una estrategia viable para cambiar el perfil de algunas regiones del país y, como consecuencia, contribuir a alcanzar mayores índices de bienestar para las personas y sus comunidades.

Por su parte Telegram es un servicio de mensajería por Internet desarrollado desde el año 2013 por los hermanos Nikolai y Pavel Durov. Inicialmente el servicio fue empleado para teléfonos móviles y el año siguiente para multiplataforma, se trata de una aplicación de mensajería enfocada en la velocidad y seguridad, es súper rápida, simple y gratis. (Wikipedia 2017)

Con Telegram, se pueden enviar mensajes, fotos, vídeos y archivos de cualquier tipo (doc, pdf, jpg, zip, mp3, etc.), también se pueden crear grupos de hasta 5000 personas o canales para hacer difusiones a audiencias ilimitadas, además se pueden escribir a los contactos del teléfono y encontrar personas a través de sus alias. Como resultado, Telegram es como SMS y correo electrónico combinados; y puede hacerse cargo de necesidades de mensajería personal, e negocios y ¿por qué no? educativas.

Entre las ventajas que puede ofrecernos Telegram en el aula, podemos citar:

- Es posible utilizar un nick que oculta el número de teléfono del móvil.
- Se pueden crear canales para difundir mensajes públicos a un número ilimitado de miembros.
- Cuando se publica en un canal, el mensaje es firmado con el nombre del canal y no el tuyo.
- Se pueden nombrar administradores adicionales para dirigir el canal.
- Las publicaciones eliminadas desaparecen para todos no solamente para ti.
- Los nuevos integrantes pueden ver todo el historial de mensajes cuando se unan.
- No tiene limitaciones para enviar todas las fotos que se deseen, se pueden retocar con efectos sin salir de la propia aplicación, se pueden enviar fotos que no estén en la Galería, utilizando su servicio de búsqueda propio sin salir de la aplicación.
- La web de Telegram está a años luz de la de WhatsApp, es totalmente operativa y se pueden enviar cualquier archivo que se tengan en el ordenador: pdfs, presentaciones, etc. Este programa permite enviar cualquier archivo que ocupa menos de 1.5 Gb. Junto a esto, es posible enviar archivos directamente desde la nube (Google Drive, Dropbox, iCloud)
- Excelente buscador de Telegram
- Chats / mensajes secretos. Son específicos de cada dispositivo. Además se puede ordenar que los mensajes, fotos, vídeos y archivos se autodestruyan en un periodo determinado, después de haber sido leídos o abiertos por el destinatario.
- La privacidad de Telegram es un valor incuestionable.
- Ocupa mucho menos en el teléfono móvil que WhatsApp.
- Telegram es software libre.
- Existe la posibilidad de utilizar bots. Éstos se pueden utilizar para juegos individuales y grupales, para crear encuestas que generen alguna alerta, encontrar personas de intereses comunes y conectarnos con ellas para iniciar conversaciones, control remoto si se integra con otros servicios (hogares inteligentes, etc.).
- En más fiable que Telegram en cuanto a los servidores.
- Se le puede poner contraseña.

Como se puede observar Telegram tiene grandes posibilidades en el aula, pero es evidente que en la educación siempre debemos tener claro los objetivos que pretendemos, sea cual sea la herramienta de la que se trate, en este caso una red social, por ello sugerimos especial cuidado en su implementación.



Figura 1. Ventajas de Telegram



Figura 2. Grupos de hasta 5000 personas

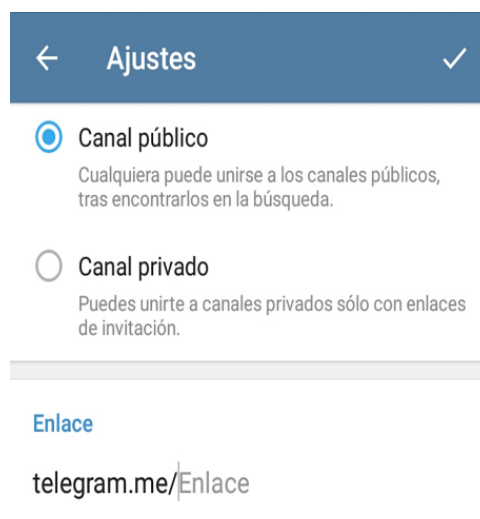


Figura 3. Ventajas de Telegram: Canal público o privado

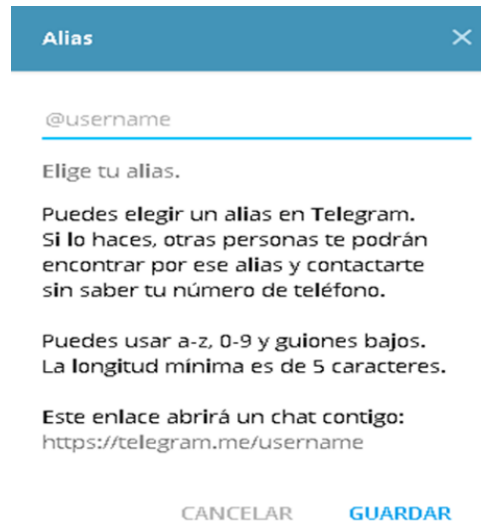


Figura 4: Ventajas de Telegram: Se puede usar un alias.

PARTE EXPERIMENTAL

Como lo comentamos líneas arriba al implementar el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana provee a sus estudiantes de todos los Programas Educativos de una formación integral y armónica, a través de un aprendizaje permanente en los diversos ámbitos de su quehacer profesional y de su vida personal, convirtiéndolos en individuos con una identidad y competencia que les permita responder a las necesidades de la sociedad.

El área de formación básica general (AFBG) del MEIF, tiene como objetivo propiciar que los estudiantes fortalezcan las competencias necesarias para que puedan:

- Llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomo;
- Tomar decisiones;
- Comunicar ideas;
- Participar en la resolución de problemas.

Estas competencias los llevarán no sólo a alcanzar un mejor desempeño en sus diversas actividades escolares, sino que trascenderán a su vida personal y más adelante a su quehacer profesional, dando un sello de identidad a los egresados de la Universidad Veracruzana.

Para lograr este propósito se considera indispensable que los estudiantes universitarios adquieran y/o refuercen ciertas competencias hasta un nivel analítico o crítico.

La experiencia educativa de Lectura y Redacción a través del análisis de mundo contemporáneo (LyR) pretende que el alumno conozca y aplique diversas estrategias del proceso de lectura para que, a la vez que lee textos de temas contemporáneos como ensayos, artículos, noticias y editoriales en periódicos, revistas, páginas Web y otros medios, sea capaz de utilizar esta práctica con el fin de lograr una competencia para el comentario oral, la comunicación escrita o verbal, la expresión individual o grupal, aprendiendo los recursos de la redacción en la elaboración de diversos trabajos: resúmenes, textos académicos, ensayos y escritos libres. El curso pretende propiciar en los estudiantes el desarrollo de una percepción y una comprensión de la cultura en el mundo contemporáneo, a través de lecturas motivadoras y actividades prácticas diversas que, además, sirvan para afirmar conocimientos básicos del área y estimulen la expresión escrita, la comunicación oral y la investigación.

Incluye contenidos de distintas fases del proceso de lectoescritura, como son:

- Lectura informativa o de reconocimiento de texto
- Lectura de comprensión
- Lectura crítica
- Redacción analítica
- Redacción creativa

Con la implementación de un MOOC en la Experiencia Educativa de LyR pretendemos innovar nuestra práctica por una parte y por la otra parte dotar a los estudiantes de un espacio informal (Telegram) que dé apertura a sus participaciones en Foros de discusión, Análisis de Lecturas y videos, Producción de textos.

Cabe señalar que para el logro de este propósito tomamos como sujetos de investigación al grupo de nuevo ingreso de la Licenciatura en Trabajo Social Sección 1 y lo dividimos en dos subgrupos el primero de ellos lo denominamos Grupo de Control con 13 integrantes y al Segundo lo nombramos Grupo Experimental con 12 participantes.

A cada uno de estos grupos se les solicitaron las siguientes actividades:

Ejercicios Prácticos:

- Identificar las Fases de la Lectura: Prelectura, lectura y postlectura
- Lectura crítica
- Unidades de lectura
- Marcadores textuales
- Vicios del lenguaje
- Proceso de escritura: Planeación, redacción, revisión y reescritura
- Estrategias de Preescritura: Lluvia de ideas, mapa conceptual, estrella y cubo
- Tipos de párrafo: Introducción, desarrollo, conclusión y transitivos
- Propiedades textuales: Adecuación, cohesión y coherencia
- Prosas de base: Descripción, narración, exposición y argumentación
- Normativa ortografía: Acentuación, puntuación

Producción Textual:

- Carta de exposición de motivos
- Curriculum vitae
- Ensayo
- Artículo

Al grupo Experimental se le incorporó en un grupo de Telegram, y tuvo que realizar además las siguientes actividades complementarias:

- Participación en el foro: Importancia de la lectura.
- Análisis de la lectura: La lectura en la era digital de Isabel Galina.
- Participación en el foro: ¿Por qué escribir en la Universidad?
- Observación y análisis del video educativo: Problemática de la lectura y la escritura en estudiantes universitarios.

RESULTADOS

Esta primera aplicación de un MOOC para la Experiencia Educativa de Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo nos ha dejado excelentes y prometedores resultados entre los que destacamos:

1. Resultó una estrategia innovadora para los jóvenes universitarios quienes nunca habían participado en una experiencia parecida, lo cual no sólo despertó su curiosidad sino también su interés por participar en cada una de las sesiones destinadas para cada actividad antes descritas.



Figura 5. Creación del Grupo TLYR

2. La participación de los jóvenes en los foros de discusión fue muy nutrida y estuvo desprovista de censura, al no verse cuestionada como puede llegar a ocurrir en los grupos presenciales.



Figura 6. Participación de los jóvenes en el Foro

3. Las lecturas fueron enviadas como archivos que los estudiantes pudieron descargar fácilmente, leerla detenidamente y realizar una estrategia de aprendizaje que mostrar la apropiación del contenido y la cual podía ser retroalimentada por el resto del grupo.



Figura 7. Envío de archivos por medio de Telegram

4. De igual manera el video educativo fue analizado por el grupo y desglosado su contenido en una sesión plenaria en el chat.
5. Además de estas actividades, también se enviaron archivos en gift, power point, pdf, se crearon chats secretos, y de a poco se fueron exploraron algunos más de los beneficios que ofrece la plataforma Telegram, lo que derivó en clases más atractivas, dinámicas, divertidas y significativas para los jóvenes.

CONCLUSIONES

En nuestra opinión lo más destacable del modelo MOOC no es sólo el libre acceso a los contenidos como tales, sino los procesos de aprendizajes que se dan dentro de él, los cuales no han sido suficientemente estudiados todavía. Se requiere un mayor esfuerzo investigativo y de teorización en este campo para avanzar en la comprensión y explicación de este fenómeno educativo propio del momento histórico que vivimos en el marco de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Es decir, como un modelo educativo emergente propio de la sociedad de la información y el conocimiento que no ha sido creado para sustituir la universidad tradicional, sino como una opción formativa innovadora que complementará la tarea educativa de la universidad en un sistema de educación permanente.

Por tal razón si se desea que estos cursos cumplan una función de acceso al conocimiento, desarrollo de habilidades y capacitación para el trabajo, primero es necesario que en los esfuerzos que se hacen para la aceptación y el uso de las TIC y de Internet también se difunda la existencia de los MOOC.

Estamos convencidos que si bien los MOOC no resuelven todas las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Lectoescritura por las que atraviesan la educación en nuestro país, si son un buen primer acercamiento para la propuesta de estrategias innovadoras que capten la atención de los estudiantes, que despierten su interés y mejoren sus competencias comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

1. LUJÁN-MORA, S. (2012). "MOOC: Breve (muy breve) historia de los MOOCs".
2. Pernías, P. y S. Luján Los MOOC: Orígenes, historia y tipos. Recuperado desde <http://www.centrocp.com/los-mooc-origenes-historia-y-tipos/> Recuperado el 20 de agosto de 2016.
3. REICH, J. (2013). "Is a MOOC a Textbook or a Course?". En Education Week, 19 de mayo.

4. Ruiz, C. El MOOC: ¿Un modelo alternativo para la educación universitaria? Recuperado desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000100086 Consultado el 20 de agosto de 2016.
5. SIEMENS, G. (2012). “What is the theory that underpins our moocs?”. En Elearnspace, 3 de junio.
6. Zabieta J. (2015) La universidad a la vanguardia tecnológica: Los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC) en Zabieta J. y C. Rama La educación a Distancia en México. Una nueva realidad universitaria. México: Universidad Autónoma Nacional de México.

EL IMPACTO EN LA FELICIDAD Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CAMBIOS DE COMPORTAMIENTO, ABORDADOS EN LA MATERIA DE DESARROLLO SUSTENTABLE.

Magda Sagrario Velázquez López¹, Basilio Ramón Borjón Monrroy¹, Aurora Berenice Navarro Nuñez¹, José Luis Castellanos Gutierrez¹, Rubén González Martínez¹, Yadira Lizbet Moreno Zuno¹, Ileana Cruz Sánchez² y Norma Bautista Rangel³

¹Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de Ocotlán, ²Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, ³Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega. magdavl@gmail.com

RESUMEN

La cultura del bienestar y la felicidad representan una tendencia a la alza en todo el mundo y en México no es la excepción. La generación posguerra, como suele llamársele a menudo a las teorías encaminadas a encausar a los individuos hacia la felicidad y sensaciones de plenitud, están vigentes en los programas sectoriales de los gobiernos, así como en las aulas de prestigiosas y reconocidas universidades en el mundo.

"La ciencia nos ha mostrado que ser feliz requiere un esfuerzo intencional... No es fácil, hay que dedicarle tiempo", dice la psicóloga Santos. En la materia de desarrollo sustentable de 8vo.semestre, se realizó una investigación de corte cualitativo en el que inicialmente se practicó un pretest con 15 preguntas referentes a las actividades de felicidad y bienestar o plenitud que realizan habitualmente los estudiantes; posteriormente, se llevó a cabo una intervención de 12 semanas, mediante el acercamiento de material, información y actividades que generaran condiciones de felicidad y bienestar; por último, se aplicó una evaluación final o postest, para contrastar la eficacia del procedimiento desarrollado.

Los resultados fueron alentadores y confirmaron la teoría de que se aprende a ser feliz y sentirse pleno. El 83% de los estudiantes manifestó en un principio su renuencia a participar en el proyecto, el 17% restante hasta propuso actividades. Al finalizar el 100% realizó al menos 9 actividades de las propuestas para desarrollar. El 60% realizó al menos una actividad de solidaridad y empatía (alimentar a migrantes, asistir al asilo de ancianos, visitar un orfanatorio).

El 100% de los estudiantes manifestó su deseo de seguir practicando este tipo de actividades, los cuales les ayudan a sobrevivir en este país tan lleno de desesperanza.

INTRODUCCIÓN

La cultura del bienestar y la felicidad representan una tendencia a la alza en todo el mundo y en México no es la excepción. La generación posguerra, como suele llamársele a menudo a las teorías encaminadas a encausar a los individuos hacia la felicidad y sensaciones de plenitud, están vigentes en los programas sectoriales de los gobiernos, así como en las aulas de prestigiosas y reconocidas universidades en el mundo.

La psicología positiva, permite la resignificación de los eventos vividos, por lo que señala que es necesario apreciar el valor de la música, la espiritualidad y las relaciones interpersonales, porque son elementos que le otorgan valor a nuestra vida. Se trata también de darnos permiso de ser humanos y permitirnos experimentar la tristeza, la ansiedad en determinados momentos, porque son los que nos hacen fuertes y crecer.

En Harvard, por ejemplo, una de las clases más populares es la que corresponde a aprender a ser felices y esa se encuentra en nuestro estado de ánimo, la felicidad se puede encontrar en circunstancias externas, pero nuestra genética también puede determinar entre un 50% u 80% que tanto podemos ser felices o cómo aprender a serlo. Los individuos pueden aprender a cambiar su visión del mundo y sus estados de ánimo con el fin de incrementar sus niveles de felicidad, por medio de actividades encaminadas a mostrar gratitud, convivir con otras personas, entre otras. Se aprende a ser feliz, aunque gran parte pudiera estar determinado genéticamente. La plasticidad cerebral

pudiera colaborar en la reestructuración cerebral y generar las condiciones para disfrutar más del paso por la vida.

El bombardeo mercadológico perfectamente estructurado para hacernos sentir que solamente comprando es como se lograrán niveles altos de felicidad o nos amarán más o encerrarse el fin de semana a ver una temporada completa en los sistemas de televisión bajo demanda o aislarse para interactuar en una red social digital está permeando sigilosamente en nuestra sociedad, cuando la verdadera felicidad está en las pequeñas cosas de la vida y en la convivencia cotidiana con nuestros semejantes, preferentemente con el grupo de amigos, que puede cultivarse día con día.

TEORIA

La psicología positiva fue definida por Seligman (1999) como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades.

A partir de un sin número de investigaciones se sabe que el 50 por ciento de la felicidad depende de factores como creencias y hábitos que son modificables y por lo tanto se pueden enseñar. “El resto es genética”, dice Andrés Aljure, coach y profesor de la cátedra de felicidad y bienestar de la Universidad de La Sabana. A ser feliz se aprende, por eso se ha incluido desde el 2006 en la Universidad de Harvard. La calidad de vida y la esperanza de vida está aumentado en el mundo por lo que hay que pasarla bien mediante un estado de bienestar.

Se sabe, por ejemplo, que la gente feliz vive 15 años más y con más salud que los pesimistas. Además, ser feliz es una manera de prevenir enfermedades mentales como la depresión y la ansiedad, que amenazan con ser los principales motivos de discapacidad en países desarrollados a partir de 2020. También se ha visto que los empleados felices son más productivos. Por eso, dice Aljure, *“no es una moda sino un tema de agenda de la sociedad”*. Y si no se enseña en colegios y universidades, como indica Anthony Seldon, director del internado Wellington College, en Gran Bretaña, *“es posible que las nuevas generaciones no lo aprendan en ninguna otra parte”*. Por lo anterior, debe exigirse la inclusión en planes y programas de estudio para brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar para sus vidas, actividades que incrementen sus sensaciones de felicidad y bienestar.

La determinación genética de nuestra felicidad la ubica en un 50%, la cual es determinante e inamovible. El 10% depende directamente del entorno (dinero, pareja, cultura, sociedad, entre otros aspectos) y un 40% a actividades y al tiempo que de forma premeditada invertimos para lograr su ejecución. Si existen cosas modificables a nuestro alcance, ¿por qué no plantearse pequeñas metas que permitan modificar la cotidianidad vivida y eleve el índice de felicidad que está a nuestro alcance y que no requiere más que actitud y deseos de cumplir?

Las conclusiones entre qué factores determinan nuestra felicidad y su determinación varían entre unos y otros investigadores, no son concluyentes aún en sus cantidades, pero si coinciden en su origen y que puede ser aprendido, además del entorno en que se vive y que el dinero no es determinante.

Para David Lykken, genetista conductual y profesor de psicología de la Universidad de Minnesota, en Minneapolis, la mitad de nuestra sensación de bienestar depende de lo que estamos viviendo en determinados momentos y, la otra mitad, se debe a un nivel fijo de felicidad que está determinado genéticamente hasta en un 90 por ciento y al que volvemos después de vivir sucesos dramáticos

A principios de los 90, Lykken se puso a examinar si tenemos algún control sobre nuestra felicidad. Eligió 4 mil parejas de gemelos, algunos idénticos, algunos mellizos, para estudiar cómo difieren en grados de felicidad. Los resultados del estudio lo llevaron a la conclusión de que aproximadamente el 50 por ciento de nuestra felicidad es genética (y por tanto más allá de nuestro control directo) y que el 50 por ciento restante es una felicidad “aprendida”.

Otros estudios realizados por científicos estadounidenses, indica que existen niños más felices que otros y señalan que hay diferencia entre el género, haciendo a las mujeres más felices que los hombres; además, señalan que existe un gen de la felicidad. Se trata del gen de la monoamina

oxidasa A (MAOA), que regula una enzima que descompone neurotransmisores cerebrales como la serotonina y la dopamina, dos sustancias que provocan bienestar.

Por otro lado, los estudios obtenidos por De Neve que no es un genético, sino profesor de Economía Política y Ciencias del Comportamiento; admite que existe un nivel básico en los niveles de felicidad de los individuos. Y advierte que, de acuerdo con su estudio, publicado en la revista *Journal of Human Genetics*, dos tercios de las variaciones en felicidad observadas se deben al ambiente. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo junto con sus colegas asocian por vez primera un gen, llamado 5-HTTLPR, que podría explicar una pequeña parte de las variaciones genéticas encontradas. Es el primer candidato a gen de la felicidad, aunque se trate de una pieza de una maquinaria genética mucho más grande. ¿Cuál es el papel del gen 5-HTTLPR? Los estudios han descubierto que se trata de una instrucción genética que codifica para unas moléculas críticas, ancladas en las membranas de las neuronas y que reciclan la serotonina, un neurotransmisor del cerebro que posibilita que las neuronas hablen entre sí; además está implicada en los circuitos que tienen que ver con la regulación y transmisión de los mensajes emocionales.

Lo fascinante de esta investigación es que se han descubierto dos versiones del gen, una larga y una corta. La primera segrega abundantes cantidades de portadores para reciclar la serotonina. La versión corta produce un número menor de barrenderos y, como consecuencia, la serotonina escasea. No es difícil suponer que aquellos que han heredado de sus padres la versión larga del gen son a la postre más felices, mientras que los que poseen la versión corta manifiestan niveles de satisfacción más bajos. Las matemáticas del estudio indican una relación significativa. *"Este gen juega un papel en la felicidad, y probablemente es el primero en ser identificado"*, asegura De Neve, recalando que la felicidad es un rasgo tan complejo que involucra un número desconocido de genes. Otro estudio más sobre la felicidad lo realizó la investigadora Meike Bartel, del departamento de biología y psicología de la Universidad de Vrije en Ámsterdam, ha encontrado, en un estudio de 12.000 personas que incluye gemelos idénticos, mellizos y hermanos, que las diferencias en cuanto a los niveles individuales de felicidad pueden ser explicadas mediante diferencias genéticas en un 40% de los casos. *"Hay una predisposición genética para la felicidad"*, asegura Bartel en conversación telefónica. *"Probablemente existan muchos genes involucrados, y necesitamos realizar estudios más extensos"*. ¿Y en cuanto al gen del transporte de la serotonina y la felicidad? Ella es escéptica. *"La muestra estudiada es pequeña"*, zanja.

La organización *World Values Survey* publica periódicamente rankings con los países más y menos felices del mundo. Para ello, se basa en factores económicos, políticos, climáticos y sanitarios, entre otros. En estas clasificaciones podemos encontrarnos con resultados, *a priori*, inesperados. Por ejemplo, en general Sudamérica posee niveles más altos de felicidad que Europa, aunque las democracias, la economía y los sistemas sanitarios europeos sean de los más desarrollados del mundo. Recientes estudios han relacionado este hecho con la presencia de un gen concreto en determinados países. Este gen tiene un alelo y es repartido de forma aleatoria en toda la población mundial, o incluso, hay países que no lo tienen.

En un estudio realizado por Michael Minkov y Michael Harris Bond, de la *Varna University of Management* (Sofía, Bulgaria) y de la *Politechnic University of Hong Kong*, respectivamente, parece aportar resultados concluyentes. Sus datos apuntan a que la distribución de un alelo de un gen concreto en la población mundial está muy relacionado con las diferentes tasas de felicidad entre países. Este alelo (de nombre científico rs324420) da lugar a una proteína que degrada más lentamente la anandamida, un endocannabinoide con diferentes funciones en el Sistema Nervioso humano. Esta molécula se relaciona, por ejemplo, con la sensación de placer y con la reducción del dolor. Por tanto, las poblaciones en las que sea predominante este alelo tendrían más cantidad de anandamida en el organismo, lo que se relacionaría con un tipo de percepción más hedónica.

Los países en los que más se encuentra esta versión génica son los sudamericanos (Perú, Colombia, México y Brasil, sobre todo) y los africanos (Ghana, Nigeria y Sudáfrica). También aparece, por ejemplo, en ciertos países europeos y en Oceanía. En todos los casos, estas regiones se relacionan con un mayor índice de felicidad. En el extremo contrario encontramos la región de Europa del Este (Estonia y Rusia principalmente), donde la presencia de este alelo es minoritaria.

También se ha demostrado que la condición económica no es determinante en la felicidad de una población, por lo que se concluye que la genética es responsable de la felicidad en países con economías poco desarrolladas.

Lo que si pudiera estar influyendo críticamente en las tasas de felicidad es el clima que prevalece en ciertas regiones del planeta, así como el índice de enfermedades infecciosas o patogénicas. Los de climas estables resultan ser más felices que aquellos de climas cambiantes.

Daniel Goleman y otros psicólogos consideran que la sensibilidad social de relacionarse con otros y la inteligencia emocional, podrían ser la clave de la verdadera felicidad. Esta parte pudiera considerarse como el área de oportunidad para entrenarse y aprender a ser felices, ya que en la parte genética, poco se puede hacer.

Para desarrollar sensaciones de bienestar y felicidad, estos podrían ser algunos pequeños cambios estructurales en la vida cotidiana para tener la sensación de felicidad y bien estar, de acuerdo a conclusiones de diversos investigadores.

1. La felicidad está en la mente: el nivel de bienestar está determinado por la interpretación que cada cual hace de los eventos externos. Si se ven catastróficos o provechosos depende de dónde se ponga el foco de atención. Según Aljure, “el 10 por ciento es lo que nos pasa en la vida y el 90 por ciento es lo que hacemos con lo que nos pasa”.

2. Agradezca: el ser humano se adapta a todo, tanto a situaciones negativas como positivas. A eso se le llama adaptación hedonista. El agradecimiento es beneficioso porque significa reconocer las cosas que la gente da por sentadas y creer que siempre estarán allí. Según el psicoanalista Ariel Alarcón, los estudios comprueban que dar gracias explícitamente a las personas genera altos niveles de bienestar porque *“en ese acto uno crea empatía con la bondad del otro y eso nos hace sentir buenos a su vez”*. Zeligman también recomienda escoger cada noche el hecho más agradable del día.

3. Haga ejercicio: se ha podido establecer que 20 o 30 minutos de ejercicio al día equivalen a una dosis de Prozac o cualquier otro antidepresivo. Esto sucede porque durante la actividad física el cerebro secreta un tipo de hormonas, las endorfinas, opiáceos naturales que proporcionan una sensación de calma y placer.

4. Cultive sus amigos: los estudios señalan que con solo mantener cinco relaciones de amistad durante toda la vida las personas tienen el 60 por ciento mayor posibilidad de sentirse mejor. *“Los amigos ayudan a que los individuos se desahoguen y al hacerlo se producen varias cosas: se reducen las emociones negativas, el cerebro se estructura mejor porque entiende con más claridad la situación y, además, brindan consejo y apoyo”*, dice Aljure. Así mismo, al compartir las desgracias es posible descubrir que sus problemas no son únicos y mirar diferentes formas de afrontarlos.

5. El sentido de propósito: tener una meta, un proyecto, un sueño que le dé sentido a la vida redonda en bienestar porque funciona como un motor interno que sirve para sobrellevar los obstáculos

6. Simplifique: hay que hacer la vida sencilla. Los expertos aconsejan no agendar más actividades de las que puede hacer, ni vivir muy lejos del trabajo, ni quedarse rumiando los problemas. La premisa es que la cantidad impacta la calidad. Tal Ben-Shahar recomienda la simplicidad en el trabajo y en la casa, y para eso hay que tener claras las prioridades.

7. Medite: esta práctica milenaria reduce el estrés negativo, relaja, genera paz interior y da energía al cuerpo y a la mente para capotear las situaciones diarias. Está demostrado que, a largo plazo, la gente que medita puede soportar mejor los obstáculos porque, lo dice Laura Álvarez, directora de Happy Yoga, *“al concentrarse la mente desvela el ruido que genera la vida amarga y ver el ruido es el primer paso para quietarlo y cuando la meditación se hace de forma regular, el ruido se transforma en un espacio de silencio o paz”*.

8. Permítase ser humano: todas las emociones humanas, tanto las llamadas positivas como las negativas, entre las que están la ira y la tristeza, tienen un propósito. Por eso, es bueno sentir las. También es importante ser compasivo consigo mismo, aceptar las debilidades y las fortalezas y no juzgarse más de la cuenta cuando hay fracasos.

9. Vuélvase un caucho: la resiliencia se asocia a la habilidad que tiene un caucho de volver a su estado normal. En el caso de los humanos significa tener la elasticidad suficiente para ser impactado por un trauma, pero al mismo tiempo poder recuperarse. Como dice Tal Ben-Shahar en sus clases, *“no hay que decir ‘esto me pasó por mi bien’, sino ‘qué bien puedo sacar de esto que me pasó’”*.

PARTE EXPERIMENTAL

"¿Estoy haciendo cosas que tienen un significado para mí? ¿Estoy haciendo cosas que me hacen sentir que importo en el mundo? Éstas son las preguntas que nos planteamos cuando hablamos de felicidad", señaló Waldinger.

En la materia de desarrollo sustentable de 8vo.semestre, se realizó una investigación de corte cualitativo en el que inicialmente se practicó un pretest con 15 preguntas referentes a las actividades de felicidad y bienestar o plenitud que realizan habitualmente los estudiantes; posteriormente, se llevó a cabo una intervención de 12 semanas, mediante el acercamiento de material, información y actividades que generaran condiciones de felicidad y bienestar; por último, se aplicó una evaluación final o postest, para contrastar la eficacia del procedimiento desarrollado.

La intervención consistió en que durante una semana, cada noche los estudiantes hicieran una lista de las cosas por las cuales se sienten o consideran deban ser agradecidos.

Otra actividad consistía en dormir 8 horas durante cada noche durante una semana.

Meditar al menos 10 minutos al día, acudiendo a sesiones formales de yoga o mindfulness o apoyarse de algún medio digital.

Una actividad más consistía en destinar más tiempo a convivir con la familia y amigos, durante una semana.

Durante otra semana se consideraba usar menos las redes sociales y tener más conexiones reales. Reorganizar la cotidianidad, durante una semana hacer una lista de las actividades que le restan felicidad con el fin de reducirlas.

Asistir durante una semana a darle de comer a los migrantes que transitan por la ciudad.

Por último, asistir a convivir con niños huérfanos y ancianos en asilos y orfanatorios, respectivamente.

RESULTADOS

Los resultados fueron alentadores y confirmaron la teoría de que se aprende a ser feliz y sentirse pleno. El 83% de los estudiantes manifestó en un principio su renuencia a participar en el proyecto, el 17% restante hasta propuso actividades. Al finalizar el 100% realizó al menos 9 actividades de las propuestas para desarrollar. El 60% realizó al menos una actividad de solidaridad y empatía (alimentar a migrantes, asistir al asilo de ancianos, visitar un orfanatorio).

El 100% de los estudiantes manifestó su deseo de seguir practicando este tipo de actividades, los cuales les ayudan a sobrevivir en este país tan lleno de desesperanza.

Las actividades que más disfrutaron el 100% de los participantes del estudio fue realizar actividades de convivencia con sus amigos y su familia.

CONCLUSIONES

La reflexión final de todos estos estudios sería que tal vez no somos tan libres para elegir nuestra felicidad como creíamos. Pero, ¿debemos dejar que la genética decida nuestro grado de felicidad? El dinero y la fama no dan la felicidad, tampoco es que sean malos, pero no garantizan la felicidad o el estado de bienestar pleno. Por lo que se recomienda, poner más atención en nuestras relaciones humanas, no solo las de casa o el círculo más íntimo de amigo, sino también con la comunidad. Los estudiantes que participaron en este proyecto, demostraron que las actividades que más disfrutaban y perduraba más la sensación de felicidad era la de convivir con sus amigos, las otras eran satisfactorias, pero el bienestar no era pleno.

Cuando se invierte energía en ser feliz, se disfrutan y no se vuelven agotadoras.

Aunque la carga genética sea un elemento principal como responsable de la felicidad y el sentido de bienestar, también se puede aprender teniendo una vida rica en relaciones sociales, tanto con amigos, así como con la comunidad, siendo un poco más extrovertidos, leer revistas, libros o ver películas de historias alegres, así como también ser agradecidos y solidarios.

Intensionarse en la busca de la felicidad y el bienestar representan retos ineludibles en esta sociedad moderna, la felicidad está en nuestro interior y no en el exterior. Se comienza por mostrar gratitud con las pequeñas cosas cotidianas de la vida e ir escalando niveles de nuestro propio vivir y, cuando se fracasa, tomar lo mejor de esa actividad y transfórmalo en un evento de aprendizaje, mas que de tropiezo.

¡La felicidad está al alcance de todos!

BIBLIOGRAFÍA

1. D. Goleman, "Inteligencia emocional", Edit. Kairos. 1996, pp.23-45.
2. F.J. Labrador, "Estrés". Edit. Síntesis, 2003, pp. 134-167.
3. L. Graziano, "Los hábitos de un cerebro feliz". Trad. J. Delgado. Edit. Ediciones Obelisco. 2016.
4. L. Ariza, "Heredamos la felicidad". En línea:
https://elpais.com/diario/2012/01/15/eps/1326612414_850215.html
5. M. Seligman, "La auténtica felicidad", Edit. Zeta, 2011. pp.67-89
6. Omicrono, "La relación entre la felicidad y la genética", En línea:
<https://omicrono.elespanol.com/2016/01/la-relacion-entre-la-felicidad-y-la-genetica/>
7. Psicología "Las claves de la felicidad según Harvard". En línea:
<http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/las-claves-de-la-felicidad-segun-harvard/437813-3>
8. Y., Floristan, "Felicidad de los seres humanos". En línea:.

LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mayté Pérez Vences, Adoración Barrales Villegas, Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Marilú Villalobos López, Regina Dajer Torres, Marlene González Santes

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. mayperez@uv.mx

RESUMEN

Es muy complicado que los estudiantes universitarios aprendan en la escuela todos los conocimientos que van a necesitar para su vida futura, por lo que es imprescindible enseñarles a “aprender a aprender”, es decir requieren apropiarse y aplicar estrategias de aprendizaje; de tal manera que los estudiantes se conviertan en personas que sean capaces de regular sus esfuerzos y tareas. No está demás enfatizar que cuando se habla de enseñar estrategias de aprendizaje no se limita a la enseñanza «técnicas de estudio» sino que implica hacer referencia al componente metacognitivo (planificación, evaluación, control y regulación de la propia actuación) del aprendizaje que será el encargado de convertir las técnicas en estrategias.

Entre los objetivos de la presente investigación está el conocer cómo define el estudiante las estrategias de aprendizaje, así como identificar las estrategias de aprendizaje que utiliza. La metodología utilizada, desde la perspectiva cuantitativa, corresponde a un estudio exploratorio, en una población conformada por 169 estudiantes que cursaron el segundo período, de la Lic. en Pedagogía en febrero-julio 2017.

Dentro de los resultados más relevantes se puede apreciar cierta dificultad para diferenciar entre una estrategia de aprendizaje y una técnica de aprendizaje; así como la identificación de las principales técnicas de aprendizaje que utilizan.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son, a nuestro entender, procedimientos que deberían enseñarse explícitamente en el contexto de las asignaturas que conforman el currículo de los distintos niveles educativos, iniciando desde los niveles educativos inferiores y dar continuidad conforme se va avanzando en la trayectoria escolar.

Después de realizar la revisión teórica para fundamentar la presente investigación, nos damos cuenta de un par de cuestiones: la primera de ellas es que se tiene la meta de conseguir que los estudiantes se conviertan en personas que sean capaces de regular sus esfuerzos y tareas en orden a lograr el éxito; en definitiva, alumnos que sepan aprender a aprender y, segunda se requiere tener la claridad de que cuando se habla de enseñar estrategias de aprendizaje no se limita a la enseñanza «técnicas de estudio» sino que implica hacer referencia al componente metacognitivo (planificación, evaluación, control y regulación de la propia actuación) del aprendizaje que será el encargado de convertir las técnicas en estrategias.

Por otra parte, sería muy importante que los estudiantes sean conscientes de la necesidad del uso de estrategias de aprendizaje en su estudio, que las conozcan lo suficiente y que sean capaces de emplearlas de acuerdo con sus características individuales, con las características de la tarea que de ellos se demanda, así como con los objetivos exigidos, y sobre todo de regularlas y controlarlas adecuadamente según las circunstancias en las que se empleen. Es decir, el alumno debe ser consciente de los procedimientos que pone en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje.

TEORÍA

Problemática

Las características del contexto actual en donde sobresale la conectividad y la inmediatez de la información impactan en los hábitos académicos, y en el caso específico de los estudiantes, en sus estrategias de aprendizaje. De tal manera, que el auge del uso de redes sociales, el uso excesivo de la telefonía móvil han sido factores determinantes para que los alumnos se expresen de manera diferente y los hábitos de escritura sean muy difíciles de adquirir. Al observar a los alumnos se puede percibir que, mientras unos son muy organizados con su persona y con sus cosas, otros son

descuidados y minimizan los patrones de organización que los primeros valoran mucho, no les interesa mantener o crear un lugar organizado para trabajar.

El estudiante tiene que aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad. Tan importante pues, como aprender determinados contenidos conceptuales fundamentales, o más si cabe, lo es aprender procedimientos y estrategias para manejar la información, que le permitirá continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento.

En definitiva, necesitamos “aprendices estratégicos”. Un aprendiz estratégico de acuerdo a Gargallo y Ferreras (2001) es aquél que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sabe “como aprende”, conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controla y regula esos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto, de cara a optimizar el rendimiento, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas mediante la práctica.

Así, es capaz de decidir, en un momento determinado, ante una tarea de aprendizaje de muchos contenidos, consciente de que su memoria a largo plazo no es prodigiosa, que es pertinente la realización de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales para integrar lo que le parece relevante o quizá prefiera utilizar o articular procedimientos mnemotécnicos para el recuerdo, de planificar su tiempo de trabajo y el estudio de diferentes materias para adaptarse a las demandas de las mismas, o de evaluar el propio desempeño y cambiar la dinámica de trabajo puesta en marcha para preparar un examen, cuando ésta no funciona.

Nuestra experiencia en la docencia en la facultad de Pedagogía nos permite identificar que un porcentaje de alumnos no dan importancia a las estrategias de aprendizaje, y tienen serios problemas para sistematizar sus procesos académicos, pues minimizan la toma de notas, no realizan esquemas, o cualquier tipo de escrito que les permita recuperar de manera sintética información que leen o que escuchan; hemos visto que en los estudiantes con menor avance crediticio se recrudece esta situación, es por ello, que para realizar este estudio, se eligió a los alumnos que cursan el segundo período.

Las conductas de muchos estudiantes conducen a pensar que conciben su aprendizaje como un papel pasivo, en donde la responsabilidad es solo del docente, quien tiene que proporcionarles el cúmulo de información, por lo tanto, asumen un rol de dependencia que les inhibe para adquirir métodos de estudio transferibles a situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella; presentan además, dificultad para administrar sus tiempo, planear u ordenar sus actividades.

Al no utilizar estrategias de estudio adecuadas para lograr un aprendizaje, el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal, lo cual reduce su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que le transmite el profesor y los textos que utiliza, aprende a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor, aprende en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse.

Definición de estrategias de aprendizaje

Con la intención de tener claro que es una estrategia de aprendizaje, se muestran algunas definiciones de diferentes autores y, posteriormente se plasman algunas reflexiones personales, así tenemos que: Monereo (2009) menciona: “...el término *estrategia* procede del ámbito militar, en el que se entendía como <<el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares>> y, en ese sentido, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria. También en ese entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados *técnicas* o *tácticas*...las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir” (pág.23)

Hechas las aclaraciones anteriores, Monereo (2009) define las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimiento de una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (pág, 27)

Valle (1998): “Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades”. (pág.56)

Gargallo (1997) “Las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, pertenecen al ámbito del «saber hacer», son las metahabilidades o «habilidades de habilidades» que utilizamos para aprender. Son los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos”. (pág.14)

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Por tanto, las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno y están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Tipos de estrategias de aprendizaje

Para apropiarnos de estrategias de aprendizaje es pertinente que se esté consciente de la diversidad de estrategias que es factible apropiarnos, es por ello que a continuación se muestra de clasificación que propone Bernardo Gargallo y Alicia Ferreras (2001), de ellas, esta clasificación pretende ser integral e incluye las siguientes estrategias:

- ✚ *Estrategias disposicionales y de apoyo.* Estas estrategias son las que ponen la marcha al proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
 - Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
 - Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- ✚ *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información:* Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.
- ✚ *Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida,* propiamente dichas. Incluyen:
 - Estrategias atencionales, dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
 - Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
 - Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
 - Estrategias de repetición y almacenamiento, que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas como la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.

- Estrategias de recuperación de la información, que controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de técnicas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
 - Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida, que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de técnicas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, autopreguntas, ejercicios de aplicación y *transferencia, etc.*
- ✚ *Estrategias metacognitivas, de regulación y control:* se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:
- *Conocimiento:* de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - *Control:*
 - ✓ *Estrategias de planificación:* del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - ✓ *Estrategias de evaluación, control y regulación:* implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autorrefuerzo, desarrollo del sentimiento de autoeficacia, etc. (Gargallo y Ferreras;2001:151)

La enseñanza de estrategias de aprendizaje

La información que se presenta en este apartado, no pretende ser una receta rigurosa e inflexible, si no más bien, reflexiones que se derivan de la revisión bibliográfica y que pueden ser el punto de partida para generar ambientes educativos que busquen dotar de estrategias de aprendizaje a los alumnos o en su caso afianzarlas.

Para lograr alumnos estratégicos se necesitan docentes estratégicos que hayan tomado conciencia de la importancia del pensamiento en el aula, que sean capaces de plantear actividades que, por su complejidad, requieren una regulación consciente y deliberada de la propia conducta por parte de los estudiantes, que creen un clima de aula en que se tolere y propicie la reflexión, la indagación, la exploración y la discusión sobre los problemas y la forma de afrontarlos, que faciliten la transferencia de las estrategias de aprendizaje a otros dominios, etc.

Por otra parte, la actuación estratégica debe ser enseñada al estudiante desde al educación infantil, a través del modelo, del planteamiento de preguntas en torno al proceso de aprendizaje, al proceso de resolución del problema en cuestión, etc. (¿Cómo lo has hecho?, ¿Qué has hecho primero y qué has hecho después?, ¿Lo has hecho bien?, ¿Si lo volvieras hacer, lo harías igual?, etc.) que, a través de un curriculum recurrente, en espiral, en que se vaya profundizando progresivamente en cantidad y calidad de estrategias, darán pie, en sucesivas etapas educativas, a llegar al análisis y discusión en torno a dicho proceso y a convertirse en sofisticadas “herramientas” para la auto-interrogación metacognitiva.

Selmes, citado por Bernardo Gargallo y Alicia Ferreras (2001), ha destacado una serie de principios que deben guiar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje:

1. Introducir actividades que promuevan la reflexión del alumno sobre sus mecanismos de aprendizaje.
2. Ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de otros.
3. Facilitar la aplicación selectiva de las estrategias de aprendizaje identificadas como eficaces, con prácticas en clase.
4. Meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida cotidiana.
5. Apoyar la implantación de las nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares.

Después de realizar una revisión teórica en relación a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, se pueden identificar estrategias de aprendizaje específicas en ámbitos curriculares concretos (en Lectura, Escritura, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) y no tanto estrategias de aprendizaje de tipo más general e interdisciplinar que puedan utilizarse transversalmente en las

diversas áreas. Este tipo de estrategias transversales, podrían ser las idóneas para un estudiante universitario, de tal manera que se pueda lograr un desempeño estratégico de los estudiantes.

Las recomendaciones que nos hacen Bernardo Gargallo y Alicia Ferreras (2001) las ponen en práctica, ya que han realizado intervenciones siguiendo el siguiente esquema, en la enseñanza de estrategias de aprendizaje:

- 1) Planificación, detección de los conocimientos previos y contextualización de la intervención, que requería análisis de las demandas del escenario escolar, exploración de lo que los alumnos ya sabían en torno a la estrategia, división de la estrategia en microestrategias o habilidades, determinación de objetivos en términos operativos, etc.
- 2) Motivación para su uso: valorar la utilidad de la estrategia ante los alumnos, relacionarla con el rendimiento y la competencia, «vender el producto»
- 3) Enseñanza-instrucción directa e interactiva: explicitar lo que se iba a aprender y ejemplificar el uso de la estrategia. Pasos:
 - Modelado de la estrategia en cuestión: ejecutar la estrategia delante de los estudiantes verbalizando y justificando lo que se hacía (Ejecución del experto. Control externo).
 - Práctica guiada de la estrategia: de modo que los alumnos utilizaran la estrategia en alguna actividad, guiados por el profesor (Dirección por parte del experto. Control externo). En esta fase se ponía el énfasis, a partir del uso de la estrategia por parte de los alumnos, en la detección de errores o elementos poco claros y en las correcciones.
 - Interiorización de la estrategia: el profesor retiraba la guía externa y pedía a los alumnos que la interiorizaran (Progresiva transferencia del dominio y control de la estrategia)
 - Práctica independiente: los estudiantes utilizaban la estrategia con autonomía en actividades similares a las de práctica guiada (Control interno de la estrategia por parte de los alumnos).
- 4) Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje: se ofrecía un feed-back correctivo individual que permitiese contrastar la ejecución del estudiante con un modelo de uso eficaz de la estrategia y se utilizaba el diálogo para pedir a los alumnos que explicitasen los pasos que daban y que aclarasen cuándo y cómo les sería útil...
- 5) Se incluía entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento, como garantía para la generalización, el transfer y el mantenimiento a largo plazo: enseñar el «cómo», «cuándo» y «por qué» del uso de la estrategia. Los agentes educativos ofrecían a los alumnos oportunidades para aplicarla y transferirla...
- 6) Enseñanza en contextos reales: la instrucción se realizaba en el aula y con los materiales escolares habituales.

Se ponía un énfasis especial en la reflexión en torno a las estrategias trabajadas: qué hay que hacer, cómo, cuándo, planificar la estrategia, controlar su uso y evaluar su desempeño. Ello propiciaba la introducción del componente metacognitivo en cada una de las estrategias. Las estrategias se enseñaban y trabajaban siempre sobre el currículum escolar ordinario y sobre los materiales curriculares habituales. Además, los agentes educativos insistían en la generalización y transferencia del uso de las estrategias, animando a los alumnos a usarlas en las diversas materias. Los profesores tutores propiciaban también el uso de lo aprendido fuera del contexto de la situación de enseñanza de la estrategia en las otras sesiones de la asignatura que ellos impartían y animaban a los alumnos a utilizar las estrategias también en las otras materias.

Además, los autores explican que llevaron a cabo dos sesiones de seguimiento, en estas sesiones se analizaron las dificultades surgidas en algunos centros y se les buscó la mejor solución posible. Se intercambiaron diversas experiencias, unas positivas y otras negativas, tenidas hasta el momento, para aprender unos de otros.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de la investigación y tipo de estudio: Este trabajo de investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, el cual de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) "...parte de que el mundo "social" es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social". (pág. 6). Es exploratorio, este tipo de estudio, el cual de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) : "sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcance descriptivo, correlacionales o explicativos... se realizan cuando el

objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas... los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones o postulados". (pág.79)

Población objeto de estudio: La población objeto de estudio estuvo conformada por 169 estudiantes de segundo período. Los criterios de inclusión fueron: que estuvieran inscritos en la facultad de Pedagogía y que estuvieran cursando el segundo periodo. El establecimiento de estos criterios de inclusión estuvieron en función de los objetivos que se plantearon al inicio de esta investigación, es decir, en función de la finalidad de analizar la importancia de las estrategias de aprendizaje en la formación académica de los estudiantes que cursan el segundo período de la Licenciatura en Pedagogía.

Muestra: El procedimiento utilizado para calcular el tamaño de la muestra, fue el *procedimiento para estudios complejos* que propone Rojas (2010), ya que la población objeto de estudio es pequeña, menor a 5000 personas. Enseguida se muestra el cálculo realizado:

$n = \frac{\frac{Z^2q}{E^2P}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{Z^2q}{E^2P} - 1 \right]}$	DONDE: Z = 1.96 E = 10 por ciento (.10) p = .6 q = .4 N = 169
n= 102 estudiantes	

Técnicas e instrumento

La técnica utilizada fue la encuesta de acuerdo a Tamayo (2010) "Es el conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer otras cuestiones que les afectan". (pág. 58)

Instrumento: En el desarrollo de investigaciones se pueden disponer de diversos tipos de instrumentos, para esta investigación se utilizó un cuestionario de 33 preguntas cerradas con alternativas de respuesta dicotómicas (Si o No). Para su diseño se consideró el problema planteado, los objetivos de la investigación y el marco teórico que respalda el trabajo; de los cuales se identificaron los indicadores: Conocimiento sobre estrategias de aprendizaje, Percepción de sus habilidades para estudiar, Condiciones contextuales para el estudio, Utilización de técnicas para el estudio, Metacognición de su aprendizaje y Enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Procesamiento de la información: Para analizar la información se llevó a cabo el siguiente proceso: Se tabularon todas las respuestas para conocer cifras absolutas y cifras porcentuales y posteriormente se agruparon las preguntas por indicador para interpretar de manera más integral y emitir un comentario por indicador.

RESULTADOS

En el presente capítulo se presenta el análisis de la información que se recolectó con la encuesta aplicada, para ello se realizó una tabulación de las respuestas emitidas en cada una de las preguntas y, posteriormente se agruparon las preguntas por cada uno de los indicadores para poder dar una lectura más integral de las respuestas y poder emitir un comentario de ellas.

Indicador: Conocimiento sobre estrategias de aprendizaje

Preguntas:

1. ¿Consideras que una estrategia de aprendizaje es un mecanismo de control para dirigir modos de procesar la información? Si (92%) No (8%)

2. ¿Consideras que una estrategia de aprendizaje solo es la elaboración de cuadros sinópticos, mapas, resúmenes, etc.? Si (27%) No (73%)

Comentario: Recordemos lo que menciona Monereo (2009) en ese sentido “las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimiento de una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (pág, 27)

Aun cuando el 92% de los alumnos emitieron una respuesta que denota conocimiento de una estrategia de aprendizaje, este número se ve disminuído en las respuestas de la pregunta número 2, porque el 27% de los alumnos reduce una estrategia a la elaboración de cuadros, mapas, resúmenes, etc. Y no a un proceso en donde se tomen decisiones conscientes e intencionales para la recuperación de los conocimientos que necesita para lograr una meta.

Indicador: Percepción de sus habilidades para estudiar

Preguntas:

3. ¿Consideras que posees las habilidades y capacidades necesarias para adquirir conocimientos?
Si (98%) No (2%)
4. ¿En alguna ocasión has buscado los mecanismos para tener un mejor rendimiento académico que tus compañeros? Si (86%) No (14%)
30. Suelen plantearte preguntas como: ¿Cómo lo has hecho?, ¿Qué pasos has dado hasta llegar al resumen?, ¿Por qué lo haces así?, ¿Por qué has dicho esto?, ¿Puedes justificarlo?, ¿Existen otras alternativas?, etc. Si (68%) No (32%)
31. ¿Eres capaz de describir los procesos cognitivos que se ponen en marcha para llevar a cabo tus tareas escolares? Si (79%) No (21%)
32. ¿Has identificado que acciones tienes que realizar para que se genere tu aprendizaje?
Si (80%) No (20%)
33. ¿Sientes ansiedad o estrés cuando tienes que cumplir con tus compromisos académicos?
Si (65%) No (35%)

COMENTARIO: El 98% de los estudiantes contestó que si considera tener las habilidades y capacidades necesarias para adquirir conocimientos, una cifra bastante idónea pero, porque entonces el 65% de ellos externó que siente ansiedad o estrés cuando tiene que cumplir con compromisos académicos. Las respuestas de las otras tres preguntas dan la pauta para una posible hipótesis que sirva de guía para futuras investigaciones, que responda a la inconsistencia señalada, *los estudiantes no tienen conciencia de los procesos necesarios para estudiar* ya que el 33% NO se plantea preguntas como: ¿Cómo lo has hecho?, ¿Qué pasos has dado hasta llegar al resumen?, ¿Por qué lo haces así?, ¿Por qué has dicho esto?, ¿Puedes justificarlo?, ¿Existen otras alternativas?, etc.; el 21% NO es capaz de describir los procesos cognitivos que se ponen en marcha para llevar a cabo tus tareas escolares y, el 20% no ha identificado que acciones tiene que realizar para que se genere su aprendizaje. En conclusión, las respuestas emitidas en estas preguntas denotan la necesidad de generar acciones para orientar a los estudiantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje que los habilite como mejores estudiantes.

Indicador: Condiciones contextuales para el estudio

Preguntas:

5. ¿Buscas un espacio cómodo que esté iluminado y ventilado para realizar tus actividades académicas? Si (87%) No (13%)
6. ¿Estudias en cualquier espacio sin importar si estás cómodo, sin importar la iluminación o ventilación? Si (37%) No (63%)
7. ¿Organizas tus actividades para destinar del tiempo diario al estudio?
Si (73%) No (27%)
8. ¿Solo estudias o realizar actividades académicas un día antes de la fecha de entrega o realización de un examen? Si (29%) No (71%)
9. ¿Cuándo te dispones a realizar tus actividades académicas cuidas contar con todo el material que necesitaras para realizarlas? Si (94%) No (6%)
10. ¿Comúnmente no cuentas con el material necesario para realizar tus actividades académicas?
Si (30%) No (70%)

11. ¿Buscas información adicional a la que te proporciona el maestro, para realizar las actividades académicas? Si (94%) No (6%)

12. ¿Cuidas evitar distractores cuando tienes que realizar una actividad académica?

Si (75%) No (25%)

COMENTARIO: Analizar el contexto donde se estudia, la organización del tiempo, así como los materiales necesarios. En relación al contexto donde se estudia, las repuestas emitidas permiten apreciar que el 87% busca un espacio cómodo que esté ventilado e iluminado para realizar sus actividades académicas, pero este porcentaje es relativo, porque en la siguiente pregunta el 37% contesta que estudia en cualquier espacio sin importar la iluminación o la ventilación y el 25% NO cuida evitar los distractores.

En lo que concierne a la organización del tiempo, el 27% NO organiza sus actividades para destinar un tiempo diario al estudio, el 29% estudia un día antes o realiza sus actividades académicas un día antes de la entrega.

Por último, en lo relativo a los materiales que necesita, el 94% cuida tener a la mano los materiales que requiere para realizar sus actividades, pero también este porcentaje es relativo, porque en la siguiente pregunta el 30% contesto que comúnmente no cuenta con el material necesario.

Las respuestas anteriores dejan ver los rubros (contexto donde se estudia, la organización del tiempo, así como los materiales necesarios) donde puede ejercerse acciones de orientación a los estudiantes, con el fin de resaltar la importancia de cuidar el contexto en el que se estudia.

Indicador: utilización de técnicas para el estudio.

Preguntas:

13. ¿Cuándo lees un material acostumbras utilizar la técnica de subrayado? Si (90%) No (10%)

14. ¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar resúmenes? Si (55%) No (45%)

15. ¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar mapas conceptuales? Si (43%) No (57%)

16. ¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar cuadros sinópticos? Si (46%) No (54%)

17. ¿Cuándo escuchas una clase, acostumbras tomar notas y apuntes? Si (90%) No (10%)

18. ¿Cuándo lees un material acostumbras colocar notas al margen? Si (57%) No (43%)

19. ¿Utilizas recursos mnemotécnicos (establecer una asociación o vínculo para recordar una cosa)? Si (69%) No (31%)

20. ¿Elaboras síntesis de los temas analizados? Si (59%) No (41%)

21. ¿Simulas exámenes para apropiarte de los temas? Si (36%) No (64%)

22. Te planteas autopreguntas o ejercicios para apropiarte de los contenidos? Si (64%) No (36%)

COMENTARIO: como puede apreciarse el 80% de los estudiantes encuestados respondió que Si, ha identificado las acciones que tiene que realizar para generar su aprendizaje, lo cual podría interpretarse como una respuesta favorable en relación a la posesión de una estrategia de aprendizaje, sin embargo, una estrategia de aprendizaje implica más que la utilización de una técnica, como lo menciona Gargallo (2001) "las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno y están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante". (pág.45)

Por lo tanto. Es excelente que el alumno esté realizando las acciones que se aprecian de la pregunta 13 a la 21, mismas que se enlistan a continuación, obsérvese que se han ordenado de acuerdo a la incidencia así la más utilizada es el subrayado y la menos usada es la simulación de exámenes.

¿Cuándo lees un material acostumbras utilizar la técnica de subrayado? 90%

¿Cuándo escuchas una clase, acostumbras tomar notas y apuntes? 90%

¿Utilizas recursos mnemotécnicos (establecer una asociación o vínculo para recordar una cosa)? 69%

Te planteas autopreguntas o ejercicios para apropiarte de los contenidos? 64%

¿Elaboras síntesis de los temas analizados? 59%

¿Cuándo lees un material acostumbras colocar notas al margen? 57%

¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar resúmenes? 55%

¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar cuadros sinópticos? 46%

¿Cuándo lees un material acostumbras elaborar mapas conceptuales? 43%

¿Simulas exámenes para apropiarte de los temas? 36%

Indicador: Metacognición de su aprendizaje.

Preguntas:

23. ¿Estás consciente de las acciones que te facilitan tu aprendizaje? Si (95%) No (5%)

24. ¿Has identificado en qué momento se te facilita el aprendizaje? Si (86%) No (14%)

25. ¿Conoces tus debilidades para aprender? Si (81%) No (19%)

COMENTARIO: De acuerdo a Monereo (2009) a las estrategias de aprendizaje se les considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior, ya que implica utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone, es decir, se requiere de estar consciente del proceso necesario para aprender (metacognición). Lo anterior implica el conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto.

El 95% de los alumnos externa que está consciente de las acciones que le facilitan el aprendizaje, pero el 86% ha identificado el momento en que se le facilita el aprendizaje y el 81% conoce sus debilidades. Como puede observarse el porcentaje va decreciendo, por lo que estas cifras dejan ver, que ese 95% no tienen plena conciencia de las acciones que te facilitan su aprendizaje.

Indicador: Enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Preguntas:

26. ¿Cuándo estudias conoces los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación? Si (85%) No (15%)

27. ¿En tu trayectoria como estudiante, te han enseñado estrategias de aprendizaje? Si (95%) No (5%)

28. ¿Tus maestros te han comentado que el dominio adecuado de una estrategia de aprendizaje aumenta las posibilidades de que te apropias de un aprendizaje con menor esfuerzo? Si (84%) No (16%)

29. Tus maestros te estimulan con comentarios como: «Tú puedes hacerlo», «Cada día lo haces mejor», etc. Si (73%) No (27%)

COMENTARIO: Este bloque de preguntas explora, por un lado, el conocimiento de los objetivos de las tareas que realiza, así como su contexto de aplicación, y por otro lado, un área muy importante para la adquisición de estrategias de aprendizaje, “su enseñanza”, es decir, los docentes de manera paralela a los saberes que le corresponde analizar, ¿le enseña al estudiante estrategias de aprendizaje?

En este sentido, el 85% de los alumnos externa que cuando estudia si conoce los objetivos de la tarea y su contexto de aplicación. El 95 % le han enseñado estrategias de aprendizaje, durante su trayectoria como estudiante. El 84% comenta que sus maestros le han resaltado que el dominio adecuado de una estrategia de aprendizaje aumenta las posibilidades de que te apropias de un aprendizaje con menor esfuerzo. Y, el 73% dice que sus maestros le estimulan con comentarios como: «Tú puedes hacerlo», «Cada día lo haces mejor», etc.

Estas respuestas también dan la pauta para realizar futuras investigaciones, en relación a la forma en que los docentes enseñan estrategias de aprendizaje

CONCLUSIONES

Después de revisar las distintas opiniones de los autores, se puede concluir que es muy importante ser conscientes del proceso que se sigue cuando se aprende un contenido o se resuelve una tarea, es decir, es muy relevante que podamos identificar y estar conscientes del conjunto de operaciones que se encargan de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza que intervienen en la realización de una tarea, es decir, lo que pensamos y hacemos para clasificar unos datos, comparar una reglas, observar unos cambios, representar un fenómeno, etc.

Algo muy relevante que señala Monereo (2009) es que se puede llegar a la automatización de un procedimiento (estrategia de aprendizaje) mediante dos vías, una la repetición constante de la actuación en diferentes situaciones y ante distintas condiciones, para adquirir dominio del conjunto de decisiones y operaciones implicadas, con un bajo control y desgaste cognitivo. Y la segunda vía, es posible alcanzar esa experiencia y fluidez en la ejecución de una forma más rápida, mediante un análisis consciente y pormenorizado de las actuaciones mentales que dicha actuación conlleva.

Se debe tener una estrategia de aprendizaje para aquellas tareas que supongan un mayor grado de exigencia, complejidad o incertidumbre y que, por consiguiente, no puedan realizarse de forma óptima mediante la aplicación mecánica e inmediata de una técnica simple.

Otra conclusión es que la utilización de estrategias, al requerir una toma consciente de decisiones, adaptadas a las condiciones de cada situación, y orientadas a unos objetivos, hace que esos conocimientos resulten accesibles y, por lo tanto, útiles. Y, en definitiva se deben enseñar estrategias en función de los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, pero asegurándonos de que, al menos una buena parte de las operaciones mentales realizadas, nos sean útiles también para pensar en otras cosas, en situaciones diferentes.

En muchas ocasiones, el fracaso escolar de los alumnos se debe a que les ha faltado la "inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz" y a que no disponen por ello de suficientes "habilidades metacognitivas". Muchos de estos alumnos no han aprendido a controlar sus procesos de aprendizaje, no son capaces de someter los propios procesos mentales a examen y control para usarlos eficazmente.

En relación como define el estudiante las estrategias de aprendizaje, se puede decir que el estudiante tiene nociones de qué es una estrategia de aprendizaje; además se logró identificar las técnicas de estudio más utilizadas, las cuales son: el subrayado lo usan el 90 % de los estudiantes, la toma de notas y apuntes el 90%, recursos mnemotécnicos (establecer una asociación o vínculo para recordar una cosa) 69%, plantearse autopreguntas o ejercicios para apropiarte de los contenidos 64%, la elaboración de síntesis de los temas analizados el 59%, notas al margen el 57%, elaboración de resúmenes el 55%, elaboración de cuadros sinópticos el 46%, elaboración de mapas conceptuales el 43% y la simulación de exámenes para apropiarte de los temas el 36%. En lo que se refiere a la diferencia entre estrategia de aprendizaje y técnica de estudio, los autores como Monereo, Gargallo, entre otros coinciden en señalar que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimiento de una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción, mientras que la técnica está implícita en la estrategia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Gargallo, López Bernardo (1997) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el curriculum escolar. Un programa de intervención en 6º de Primaria. *Revista de Educación*. Num. 312 pp. 227-246
2. Gargallo, López Bernardo y Ferreras, Remesal Alicia (2001) *Estrategias de Aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Editorial Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, España.
3. Hernández, S. Roberto; Fernández, C. Carlos y Baptista, L. Pilar (2010) *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.
4. Monereo, C. (Coord.) M. Castelló, M. Clariana, M. Palma, M.L. Pérez (2009) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Ed. Graó. México.
5. Rojas S. Raúl, (2010) *Guía para realizar Investigaciones Sociales*, Ed Plaza y Valdez S.A. de C.V., México, D.F.
6. Tamayo, T. Mario (2010) *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa. México.

FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO COMPETENCIA PARA EL ÉXITO EN SU FORMACIÓN.

María Elena Becerra Mercado; Jorge Padilla Álvarez; Lucio Guzmán Mares; Elba Karina Aragón Ríos; Noemí Yolanda Velázquez Suarez; José Luis Gaspar Castellanos.

Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega.

RESUMEN

El rendimiento académico (RA) es el producto de la asimilación del contenido de programas de estudio debido a que manifiesta el nivel de conocimientos de un alumno en un área determinada, su interacción con múltiples factores personales, familiares, socio-económicos, escolares, culturales, creencias y valores humanos, tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso escolar.³⁷ La autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Se pueden distinguir siete grandes teorías: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista.^{18, 27}

Estas teorías describen cómo un estudiante aprende y tiene logros a pesar de aparentes limitaciones en sus habilidades mentales, antecedentes socioeconómicos o en la calidad de sus ambientes educativos.³³

El propósito es realizar una revisión sistemática en torno a estudios empíricos desarrollados en el área de autorregulación del aprendizaje.

En el presente estudio se indaga en el tema de los factores asociados al rendimiento académico desde el nivel socioeconómico en estudiantes universitarios y permite ratificar que el rendimiento académico es altamente multicausal y complejo en el aprendizaje del estudiante; es el producto de la interacción de múltiples factores sociales, personales, institucionales-académicos que pueden variar de una población a otra, así como la existencia de diferencias significativas entre las variables lineales. Se concluye planteando algunas consideraciones y recomendaciones del desarrollo del aprendizaje autorregulado que se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa reforzando así la enseñanza de estrategias que promuevan competencias en el aula.

ANTECEDENTES

En los años ochenta es cuando surge un interés creciente por el desarrollo cognitivo de los estudiantes y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el contexto universitario. Pero ¿Cuál es la naturaleza de esos beneficios en términos de adquisición de conocimientos, estrategias, disposición y conductas manifiestas?; ¿Cuál es el papel que juegan las estrategias y disposición hacia el aprendizaje en el rendimiento académico?; ¿Está la comprensión profunda de un determinado campo de estudio asociada al despliegue de estrategias de aprendizaje autorreguladas? Los educadores siempre han considerado que la educación formal a nivel universitaria debe ser beneficiosa para los estudiantes. Durante los últimos veinticinco años, los estudios acerca del aprendizaje a nivel universitario han revestido las siguientes características: a) énfasis en el modelo cognitivo del aprendizaje, en el que se asume que el aprendizaje está mediado por los procesos cognitivos con los que se compromete el estudiante cuando desempeña diferentes actividades académicas (clases magistrales, prácticas de laboratorio, grupos de discusión y trabajos de campo); b) ofrecen descripciones muy detalladas acerca de cómo los estudiantes procesan información, resuelven problemas, piensan y razonan y, c) los estudios evidencian, insistentemente, las diferencias que existen entre los estudiantes en cuanto a su manera de pensar y procesar los contenidos a ser aprendidos.³⁷ Este interés por los procesos de aprendizaje se origina alrededor de los años 60, en la llamada “revolución cognitiva” cuando, progresivamente, se comenzaron a abandonar los modelos de aprendizaje de “caja negra” en los que se enfatizaban las variables de entrada (enseñanza) y salida (rendimiento), sin tomar en cuenta los procesos que tienen lugar en el sujeto que aprende.³² Posteriormente, a partir de la década de los 80 y hasta nuestros días, se incluye un tercer elemento en la mayor parte de los modelos motivacionales: el componente efectivo, que se refiere especialmente a la ansiedad, es consecuencia de las expectativas y valores e influye

poderosamente en los alumnos. En la actualidad se considera que el aprendizaje académico está afectado, no sólo por los procesos cognitivos sino, también, por componentes motivacionales y afectivos.¹⁹

INTRODUCCION

Se considera que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico), no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias. Hay estudios sobre los factores asociados al fracaso escolar; sin embargo, son esos mismos factores los que propician también el éxito escolar, va desde lo personal hasta lo sociocultural, habiendo la mayoría de las veces una mezcla tanto de factores personales como sociales.³⁰

La Universidad, como institución creadora y transmisora de ciencia, técnica y cultura, tiene la responsabilidad, no sólo de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales al alumno, sino que tiene un compromiso de excelencia para la docencia, la investigación y la transferencia. Para poder ofrecer una buena formación, es necesario que la acción docente considere esta premisa con el fin de aunar estrategias de enseñanza y aprendizaje.¹⁸ Este “permite conocer la reacción de los estudiantes frente a las motivaciones escolares y conocer el resultado de logros alcanzados en forma medible luego de un proceso de formación y construcción del aprendizaje”.²¹

Uno de los problemas que atraviesa la educación en sus diferentes niveles es el del rendimiento académico; sin embargo la mayor atención se ha centrado en el nivel básico, y a diferencia de otros países el nivel superior. En nuestro País no ha merecido la atención ni de los organismos responsables ni de los investigadores. El aumento de la demanda de la educación superior a partir de la década del 60, masificó la educación y trajo consigo problemas de RA que se expresaron en fracaso escolar, deserción, prolongación de estudios etc;^{23, 24}

Después de la década del 80 y a la luz de los trabajos realizados en la psicología cognitiva se intensifica el interés por el estudio de la influencia de las variables motivacionales y cognitivas en el aprendizaje y rendimiento académico y su relación entre ellas. Las nuevas concepciones de aprendizaje enfatizan una visión más holística e integradora y en la que igualmente se consideran no sólo aspectos cognitivos y metacognitivos, sino también aspectos afectivo-motivacionales, y es el modelo de aprendizaje autorregulado de Mckeachie, Pintrich y sus colaboradores (1993), quienes demuestran que los factores cognitivos, motivacionales y sus relaciones son los que ejercen una influencia directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y rendimiento académico.³⁴ El RA del estudiante universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa.³³ Es la conjugación de distintos factores de varias causas que inciden en el resultado académico, en el que interactúan elementos sociodemográficos, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos; entre ellos, elementos tan variados como: la motivación, la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, el docente, que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan indicadores. Por lo que el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes generen un estado de motivación para aprender.³⁵ Las variables y los indicadores que inciden en él se clasifican de diversas maneras, a saber: variables demográficas o de identificación (género, edad, estado civil, experiencia laboral), variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo), variables socio-familiares (estudios de los padres, situación laboral de los mismos, lugar de residencia familiar, lugar de estudio). En cuanto la variable demográfica por género, en investigaciones con estudiantes mexicanos universitarios se encontró que el RA es superior en las mujeres en comparación con los hombres, que adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias, que trabajan más que los hombres y se preparan para los exámenes todo el tiempo, siendo esas diferencias atribuibles a la socialización de género.^{1, 35} Las estrategias de

aprendizaje consideradas como una variable cognitiva son un conjunto de procedimientos que un alumno adquiere y emplea de forma intencional y está dirigida a un objetivo determinado.³⁶

MARCO TEÓRICO

El rendimiento escolar de acuerdo con Torres y Rodríguez (2006) es el nivel de conocimientos que un alumno puede demostrar para una materia o área del conocimiento, comparados con una norma como son la edad y el nivel académico.³⁸ Las calificaciones son una de las variables más utilizadas por los investigadores para aproximarse al rendimiento académico.^{13,14, 15}

El contexto social entre otros, influye en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria académica del estudiante destacando los estudios focalizados en el papel de los docentes y de las familias. Es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo y el apoyo familiar.^{9,10}

Esta situación determina aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o a favorecer su desarrollo profesional y educativo asociándose con el establecimiento de una alta competencia académica percibida y con la motivación hacia el cumplimiento académico.^{27, 29,}

Los estudios del RA en la educación superior parecen ser en la actualidad a nivel mundial más valiosos, debido al dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad. Investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que en lo que la calidad y equidad de la educación superior. La educación superior en América Latina experimentó, en la década de 1990, un marcado interés por la calidad educativa, al reconocer en ella la principal herramienta para responder a las exigencias y demandas educativas en un contexto marcado por desafíos propios del proceso de la globalización.^{3, 4} El Rendimiento académico en estudiantes Universitarios, Es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.³⁷ Cohen (2002) hace referencia a un estudio del Banco Mundial, donde se demostró que entre un 40% y 50% de los resultados académicos está fuertemente asociado al impacto de las características del contexto socio-económico y familiar. También menciona aspectos relacionados con la infraestructura física de la vivienda, destacando características de hacinamiento.¹¹ En lo que al entorno familiar se refiere, se afirma que: Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los hijos.²²

Estudios llevados a cabo por Vélez Van, Roa (2005), con estudiantes universitarios en Colombia; Carrión (2002) en Cuba; Valle, González, Núñez, Martínez, Pineñor, (1999) en la Universidad de Coruña, en España y Montero, Villalobos, en la Universidad de Costa Rica, se ha abordado el tema del RA a partir de variables cognitivas, emocionales y socioeconómicas, entre las que se incluyen resultados de examen de ingreso a la universidad, las pruebas de aptitudes intelectuales, factores psicosociales (consumo de alcohol y otro tipo de sustancias), rasgos de personalidad y factores relacionados con el estado emocional hacia el estudio, calificaciones obtenidas, composición familiar, el interés vocacional, los hábitos de estudio y el nivel académico de los padres.^{43, 7}

Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: Metacognición y Autorregulación del aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado es un constructo que parte de varias teorías que abordan aspectos como los motivos para la autorregulación, los procesos de autoconsciencia, el logro de las metas, la posible influencia del entorno social y físico y la adquisición de las capacidades de autorregulación.²⁸ Incorpora además la gestión del esfuerzo, la planificación, la supervisión y regulación de estrategias cognitivas y también la motivación, la conducta y el entorno del estudiante. Dentro de este contexto es posible analizar la motivación académica y las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes como 2 pilares básicos en el aprendizaje autorregulado, como una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar objetivos establecidos.³⁹ La motivación académica puede ser definida en 3 componentes principales, uno de

expectativa que considera las creencias del estudiante sobre su capacidad cuando realiza una actividad y otro componente de valor, ya que la tarea debe ser importante o de interés, y por último un componente de afecto.^{2, 33}

En la actualidad se pueden distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación del aprendizaje: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista, estando algunas de ellas mejor estructuradas y explicando con más exactitud el proceso autorregulatorio. Si bien todas han tenido importancia para el desarrollo de este campo (Tabla 1). Pasamos a comentar la información recogida en esta tabla a partir de las cinco preguntas en torno a las que ésta se organiza.⁴²

Tabla 1. Comparación de las teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes.

Aspectos comunes de las teorías	Origen de la motivación para autorregularse	Conciencia de autorregulación	Procesos fundamentales	Como influye el entorno social	Adquisición capacidad Autorregulatoria
Operante Homme (1965)	Estímulos reforzantes	No se reconoce, solo se acepta la reactividad del auto-registro	Automonitorización, auto-instrucción, autoevaluación, auto-refuerzo	Atreves de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Necesidad de auto-actualización	A través del auto-concepto	Auto-valía y auto-identidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto.	Desarrollo de un auto-sistema
Procesamiento de la información Johnson-Laird (1988)	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la auto-monitorización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información a procesar.	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información.
Socio cognitiva Bandura (1986, 1997)	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la auto-observación y el auto-registro.	Auto-observación, auto-juicios y auto-reacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas.
Volitiva Kuhl (1984, 1987,2000)	La motivación basada en expectativas y valores, es un prerrequisito para la aparición de la volición.	Cuando se está orientando a la acción en vez de al estado.	Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones.	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar las distracciones del medio.	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control.
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	No es relevante, excepto por los efectos del entorno social	Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo.	Habla egocéntrica y privada.	Se internaliza el habla a partir del diálogo con los adultos. El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento.	Aparición del habla privada
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización meta cognitiva.	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales.	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento.	El desarrollo permite descubrir procesos autorregulatorios.

⁴² Referencia: Zimmerman B.J., D.H. Schunk (Eds.), New Jersey (2001), pp. 1-37

¿Cómo explica cada teoría la motivación para autorregularse?

En este apartado se trata de explicar lo que cada teoría argumenta sobre cuál es la fuerza o el motivo que lleva al alumno a autorregularse. En la medida que todo comportamiento se orienta a una meta

y se mantiene mientras tenemos expectativas de alcanzarla, ¿qué nos aporta cada teoría sobre las metas que pueden inducir al alumno a autorregularse o sobre los motivos que satisface la autorregulación? ¿Y sobre el papel de las expectativas en la autorregulación? ¹⁶

Como se ha explicado, cada una de las siete teorías han aportado a la construcción del concepto de autorregulación y también todas han recibido críticas. En la Tabla 2 se resumen sus fortalezas y las críticas principales.

Tabla 2. Fortalezas y críticas asociadas a las teorías de aprendizaje autorregulado

Teoría	Fortalezas	Críticas
Operante	Retraso de la gratificación	Origen del auto-refuerzo
Fenomenológica	Papel de las auto-identidades	Definición, evaluación y validación de las auto-identidades
Procesamiento de la información	Monitorización a través de ciclos de retroalimentación	Ciclos de retroalimentación negativos vs. positivos
Sociocognitiva	Metas cognitivas y expectativas. Modelado social	Auto-eficacia: redundante o de alcance limitado
Volicional	Persistencia y atención	Delimitación de la volición y la motivación
Vygotskiana	Auto-verbalizaciones y el desarrollo del diálogo social	Auto-verbalizaciones vs. co-constructivismo social como métodos de enseñanza de la autorregulación
Constructivista	Teorías personales y estrategias	Papel de la disonancia cognitiva vs. contexto situado

⁴²Zimmerman B.J., D.H. Schunk (Eds.), New Jersey (2001), pp. 1-37

Como se puede observar, cada una de las teorías ha contribuido con elementos relevantes al campo de la autorregulación, habiendo conceptos aportados por una de las teorías que se pueden encontrar en otras (por ejemplo, la fenomenológica aportó la relevancia de la auto-identidad que se puede encontrar en la teoría constructivista). No obstante, la pregunta ahora es ¿hay evidencia empírica que nos indique cuál de las diferentes teorías resulta más útil para implementarla en el aula? ¹⁶

Autorregularse significa ser capaz de desarrollar conocimientos, estrategias metacognitivas y actitudes que pueden ser transferidas de un contexto de aprendizaje a otro, no sólo en la escuela sino también en la vida profesional y en el contexto laboral. ⁶

La Metacognición es posiblemente, la actividad más importante para desarrollar la Autorregulación del Aprendizaje (AR) y va estrechamente ligada a ella, por esa razón las líneas de investigación de los factores que influyen efectivamente en el aprendizaje.

Actualmente se detecta mucho interés por la reorganización de las escuelas y porqué el aprendizaje de estrategias metacognitivas forme parte de los planes de estudio para que, así, los estudiantes tengan mejores oportunidades de aprender.

La autorregulación (AR) y los procesos cognitivos y metacognitivos.

La efectividad del proceso de aprendizaje está relacionada con la capacidad de 'ver metacognitivamente' lo que se está aprendiendo y con la AR que desarrolle el estudiante para poder armonizar su personalidad con sus metas, necesidades, preferencias y distintos factores externos.⁵

En los procesos cognitivos y metacognitivos, la AR permite desarrollar actividades para seleccionar, combinar y coordinar de forma efectiva los procesos formales de aprendizaje. ²⁶

Para alcanzar su objetivo de aprendizaje, el alumno necesita organizar el proceso adaptándolo del modelo escolar en función de su propio estilo de aprendizaje que a su vez, refleja su personalidad.

Las creencias y los valores dan lugar a la motivación y las metas, por una parte, y, por otra, a la autoestima y valoración de uno mismo.⁶

La autorregulación y su relación con la personalidad

La mayor parte de los estudios que han tratado de esclarecer las relaciones entre personalidad y rendimiento académico se han centrado en analizar los rasgos de extroversión-introversión, neurosis y estabilidad emocional. Algunos de estos estudios muestran como en la educación primaria el mejor rendimiento corresponde a los extrovertidos y emocionalmente estables. En cambio, en el ámbito universitario hay estudios que ponen de manifiesto el caso contrario, los datos indican que los sujetos introvertidos y neuróticos son los que obtienen más éxito en los estudios universitarios.²⁵

Se considera que el comportamiento, la selección de metas y de estilos de aprendizaje son un reflejo de un nivel más profundo, el de las creencias y valores.²⁷

En el proceso de aprendizaje convergen factores diversos que se han estudiado por separado, pero que actúan conjuntamente. Las motivaciones que tiene el alumno para estudiar y las metas que desea alcanzar son algunos de los alicientes que le obligarán a buscar estrategias para comprender los conceptos y para administrar su tiempo adecuadamente.

Las estrategias autorreguladoras de tipo metacognitivo, en particular, pueden ser desarrolladas o aprendidas por el sujeto cuando éste desea o cuando se ve obligado a hacerlo. Las investigaciones demuestran que un aprendizaje efectivo requiere una autorregulación que es un proceso cíclico en el que intervienen la auto-evaluación, la revisión de metas, las estrategias, los resultados y de nuevo la auto-evaluación. Este ciclo se repite hasta lograr los resultados. Cuando el objeto o la meta son muy lejanos, se fijan objetivos o sub-metas que van a conducir al objeto o a la meta deseados.⁶

El papel de las creencias y valores

Considera las creencias del individuo en su capacidad para superar las tareas académicas un dominio particular. Este constructo incluye los juicios del individuo acerca de su propia habilidad para lograr ciertas metas o tareas mediante su actuación en situaciones específicas. Comprende, también, la confianza del estudiante en sus habilidades cognitivas para aprender y mejorar su trabajo en el curso académico.

Los factores internos son las creencias y las percepciones (creencias y emociones del estudiante, asumidas como mediadoras entre las experiencias socioculturales y la conducta). Entre ellas se encuentran: componentes de valor-metas y valor de la tarea, componentes de expectativa-creencias sobre la propia eficacia, expectativas de control y atribuciones, componentes afectivos como la ansiedad, el concepto de sí mismo y otras emociones como el orgullo, la vergüenza, etc.

Surgen en contextos diversos. Los antecedentes culturales, la escuela, las enseñanzas, los ejemplos y mitos familiares o novelescos, las opiniones de los compañeros sobre el futuro de determinados estudios y la publicidad de los medios de difusión y de la sociedad, en general, sobre las ventajas y facilidades de cierto tipo de estudios influyen, también, en la identidad, en la forma en que se percibe cada estudiante a sí mismo. Todo ello va a reflejarse en sus preferencias de aprendizaje, metas y comportamiento.⁶

La investigación de Pintrich (1999) muestra la relación entre los logros en la ejecución de diferentes tareas como la memorización, la elaboración, la organización del conocimiento, la Autorregulación del aprendizaje y la actuación y tres tipos de creencias; las creencias en la propia eficacia, las creencias en el valor de la tarea y las creencias en la orientación de las metas, las estrategias cognitivas; estrategias de repetición, elaboración y organización, así como con la realización de tareas o proyectos y también que afectaban positivamente a los resultados de los exámenes, a los informes de laboratorio y al conjunto de informes para la graduación final.³⁵

Por otra parte, Lemos (1999) aporta evidencias de que, en la escuela elemental, el mejorar en el uso de estrategias se correlaciona con las creencias sobre procedimientos y control. El aprender depende en parte de cómo el estudiante sienta o le afecte la situación del problema que va a resolver.^{20,22} Los aspectos relacionados con los estilos de aprendizaje, la motivación, las influencias externas, la selección de estrategias, las metas académicas y sociales, han demostrado influir poderosamente en el aprendizaje. La AR y la metacognición intervienen en esta selección poniendo de relieve la mayor efectividad de algunas estrategias. Así, se pone de manifiesto la posibilidad de mejorar la calidad y el rendimiento de la enseñanza y el aprendizaje universitario.² Este proceso conlleva una

AR, revisión y adaptación de todas aquellas partes que afectan el logro del objetivo y de las metas deseadas, dando origen a la auto-evaluación del propio estudiante.⁶

Un alumno emplea estrategias de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento, a las exigencias de una tarea y a las circunstancias en que se produce esa demanda, lo que a su vez implica que los objetivos educativos que el profesor se propone no se queden en la mera reproducción o réplica de datos. Aprender estratégicamente no depende del conocimiento de un conjunto de técnicas de estudio, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación. "el factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones."³³

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores.⁹

Estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios pusieron en evidencia que aquellos estudiantes con creencias de autoeficacia académica positiva, se asocian con resultados de éxito académico. La motivación es otro determinante que se subdivide en distintas facetas: motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control.^{7, 28,30}

Factores Personales

Se ha descrito el éxito y el fracaso escolar recurriendo a las diferencias individuales en inteligencia o en aptitudes intelectuales.¹⁸

Sin embargo, las correlaciones que se han obtenido han sido moderadas, lo que muestra que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores familiares y escolares.

Contexto Familiar

Es importante reconocer que hay diferentes niveles a partir de los cuales puede estudiarse la familia, y que no será posible una definición cabal hasta que no se comprenda la interdependencia de los diferentes niveles de estudio.^{19, 31} Aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores, y de alguna forma desaprender algunos conocimientos previos. Pero si todo aprendizaje implica cambio, no todos los cambios son de la misma naturaleza ni de la misma intensidad o duración. Un buen rendimiento académico, dependen en gran medida de la dedicación que el estudiante preste a las tareas escolares durante el tiempo que está en su hogar.^{16, 38}

La influencia paterna es importante en cuanto a los aspectos ambientales y la motivación, en tanto que del estudiante depende la organización del tiempo. El ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares.^{29, 12}

El lugar de estudio

Debe favorecer la concentración evitando el ruido, la televisión, el tránsito de personas y demás distractores. Lo ideal es estudiar en un mismo espacio, ordenado y con temperatura e iluminación adecuada.

La organización del tiempo

A menudo el estudiante no organiza su tiempo de manera que pueda diariamente estudiar, ya sea porque tiene que trabajar dentro o fuera de casa, o bien porque ocupa demasiado tiempo para descansar y divertirse.

Las técnicas de estudio

En muchas ocasiones los estudiantes no cuentan con una técnica de estudio, lo que los hace divagar mucho antes de comenzar, o realizan actividades infructuosas para el aprendizaje; no saben leer, extraer las ideas importantes de un texto, elaborar un mapa conceptual o un cuadro sinóptico. Ello propicia desgaste personal, pérdida de tiempo y resultados ineficaces.³¹

Responsabilidades familiares y factores económicos

La situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades primarias de aquélla, la educación o las tareas escolares son devaluadas y se da prioridad al trabajo remunerado; por lo tanto, la familia exige al estudiante que ayude

económicamente para resolver dichas necesidades y que “no pierda el tiempo” estudiando.⁴¹ Así mismo hay estudiantes con hijos, por lo que sus obligaciones prioritarias son otras, o estudiantes que aunque no trabajan fuera de casa, se encargan de todas las labores domésticas, y en ocasiones de la crianza de sus hermanos más pequeños inclusive, sobre todo las mujeres.¹³

Un estudio publicado por la revista enseñanza e investigación en psicología de Jalapa México realizó un diagnóstico para detectar los factores que influyen en la trayectoria escolar del estudiante universitario (ingreso, permanencia, egreso y titulación) y que contribuyen al éxito o fracaso escolar, al abandono de los estudios o a las condiciones que prolongan el tiempo de permanencia establecido en los planes de estudio. Se han detectado tres periodos críticos en la trayectoria escolar universitaria: 1) En la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura, que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes cuando pasan de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal.

2) Durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas erradas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil, las que, al no satisfacerse, pueden conducir a decepciones tempranas y, por consiguiente, a la deserción.

3) Cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.⁴³

El conocer los posibles factores que mayormente inciden en el rendimiento académico en estudiantes universitarios permitiría al menos, entre otros, predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa que se espera y ser una herramienta para la toma de decisiones en esta materia.⁸

Para aumentar el RA y reducir la reprobación y el abandono es indispensable transformar el servicio que se ofrece a los estudiantes, por ello se considera transformar cualitativamente el nivel de formación y profesionalización de los docentes, la organización del trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículo y los apoyos materiales y administrativos. Esta investigación propone que para lograr la transformación del servicio que se ofrece a los estudiantes de nivel superior se lleve a cabo la tutoría como un acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, considerándosele una palanca para la transformación cualitativa del proceso educativo.³⁶ De esta manera, se procura: a) apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiado para las exigencias del primer año de la carrera; b) ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas y crear un clima de confianza que permita conocer aspectos de su vida personal que influyen directa o indirectamente en su desempeño; c) señalar y sugerir actividades extracurriculares para favorecer su desarrollo profesional integral, y d) brindarle información académico administrativa según sus peticiones o necesidades. Es importante que se establezcan vínculos entre las universidades y las familias de los estudiantes para así coadyuvar al beneficio de la actividad educativa y contribuir a frenar el problema más grave del sistema educativo mexicano: La deserción.⁴⁰ Finalmente, es de interés considerar que el análisis del RA de los estudiantes universitarios mediante la investigación, constituye un factor imprescindible en la calidad de la educación superior, es un indicador fundamental que permite desde esta óptica una aproximación a la realidad educativa.

CONCLUSIONES

El rendimiento académico es el resultado de la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, donde entran en juego interacciones de determinantes personales, sociales e institucionales en las que se desenvuelve el estudiante, cuyos resultados se les atribuye un valor mediante las calificaciones que se le otorgan al estudiante, que podrían dar como resultado: abandono, retraso y éxito académico, situación que finalmente conduce a conocer la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje.¹⁷

Las variables sociodemográficas el género y semestre explican la variable rendimiento académico percibido por el estudiante, existen otras dos variables que lo explican también, el promedio numérico obtenido por el estudiante y la satisfacción del mismo con la carrera elegida.

Se recomienda trabajar con los estudiantes, principalmente del sexo masculino y con los de semestres más avanzados, en actividades que permitan aumentar el rendimiento académico. Por

otro lado, es aconsejable implementar estrategias que generen en el estudiante satisfacción con la carrera elegida, lo que impactaría favorablemente en el rendimiento, sin descuidar, por supuesto, las variables donde muestra baja satisfacción, ejemplo: sus horarios y la actividad docente.

Se propone un estudio de intervención, donde se trabaje con las mismas variables con la finalidad de mejorar el rendimiento académico del estudiante. El efecto de las variables latentes sobre el desempeño académico, vino dado por un efecto pequeño de la motivación sobre las habilidades cognitivas, en tanto que las estrategias cognitivas ejercen un efecto grande sobre las estrategias de autorregulación metacognitiva.³⁷ Por lo tanto, los factores contextuales del aprendizaje como los cambios que ocurren en la motivación del estudiante, afectan positivamente las estrategias cognitivas de aprendizaje que el estudiante utiliza en su proceso de aprendizaje escolar. Podemos concluir que la motivación se relaciona de forma positiva y significativa con las variables de contexto. También ha permitido conocer estilos de aprendizaje y las actividades que llevan a cabo para superar los obstáculos propios del aprendizaje.²

El estudio acerca de los factores que afectan el rendimiento escolar ha requerido una revisión de investigaciones y teorías referentes a los aspectos cognitivos, autorreguladores y motivacionales de los estudiantes. El Conductismo y la Psicología Cognitiva son las responsables de la explicación del aprendizaje. El paradigma conductista postula que la explicación de la conducta humana y el aprendizaje se dan a través de estímulos y respuestas.^{3, 5} El modo en que el alumno regula su aprendizaje se activa dependiendo de las metas y del contexto. ¿Qué se me pide que haga o qué tengo que hacer?, ¿para qué tengo que hacerlo?, ¿qué voy a aprender o qué voy a conseguir haciéndolo?, ¿qué costo me va a suponer?, ¿qué buscan y hacen los demás y qué persiguen al hacerlo?, ¿me puede ser útil hacerlo como lo hacen?, ¿cómo tengo que hacerlo?, ¿lo estoy haciendo bien? Cada teoría ha dado importancia a una u otra de estas preguntas y las ha respondido de forma diferente como hemos presentado a lo largo del artículo.

En suma, el profesor tiene que considerar las necesidades del alumnado con el que trabaja y desde una visión holística de lo que supone la autorregulación promover que los alumnos adquieran y activen las estrategias necesarias para las tareas requeridas.¹⁶ Por ello, se llega a la conclusión que para aprender no basta con poseer las capacidades necesarias, también hace falta querer hacerlo, lo que implica tener la disposición y motivación correspondiente; pero igualmente para aprender no basta estar motivado, porque ésta se ve afectada cuando el esfuerzo desplegado para aprender (por falta de estrategias) resulta insuficiente y no conduce a los resultados esperados.

BIBLIOGRAFIA

1. Artunduaga, M. 2008. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. En línea. Disponible en <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academico-universidad>.
2. Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
3. (Bara, 2001; González -Pienda, González, Núñez y Valle, 2002), siendo el aprendizaje una conexión entre estímulos y respuestas (Bernad, 2000).
4. Beck, Ulrich. (1999) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Piados. Camps.
5. Bernad, J.A. (2000). Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado. Madrid: Narcea.
6. Boekaerts, M. Y Minnaert, a. (1999). Self-regulation with respect to informal learnings International Journal of Educational Research, 31, 533-542.
7. Carrión Pérez, Evangelina. (2002, enero-marzo). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 1(16).
8. Camps, Victoria. (1997).¹⁶ La igualdad en educación. En: Intervención Psicosocial, 1(6), 1-5.
9. Castejón, C., Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: Revista Bordon. Sociedad Española de Pedagogía. 2(50), 170-184

10. Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y*
11. Cohen, Ernesto. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. En: *Revista Iberoamericana CSIC*. 30, Setiembre-Diciembre, 105 -124.
12. Corsi, J. (2003) (Comp.). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
13. Delgado, G. (2000). La pobreza en la educación: ¿En dónde están las mujeres? En M. López y V. Salles (Comps.): *Familia, género y pobreza* (pp. 197-238). México: Miguel Ángel Porrúa.
14. Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J., [2002] y Rodríguez, 62 *Revista Educación* 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007 S.
15. Edel navarro, r. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>.
16. Ernesto Panadero; Jesús Alonso-Tapia. *Revista psicología educativa. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. Universidad Autónoma de Madrid, Spain *Psicología Educativa* 20 (2014) 11-22 - Vol. 20 Núm.1 DOI: 10.1016/j.pse.2014.05.002. <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#tbl0005>
17. Fernández-Castillo, F., Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 49-76.
18. Garbanzo, G. M. 2007. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica, No. 31 (1): 43-63. En línea. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>.
19. Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
20. González -Pienda, J.L., González, R., Núñez, J.C y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
21. Jiménez, M. y López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
22. Lemos, M.S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-484
23. Marchesi, Álvaro. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto, 1-22.
24. Marchesi, A. y Martín, E. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
25. Martín, E., García, L.A. y Hernández, p. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Canarias: Universidad de La Laguna
26. Montero, E., Villalobos, J. (2004b). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica. (Informe final proyecto 723-A0-174). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
27. Niemivirta, M. (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance *International Journal of Educational Research*, 31, 449-512. OECD. INESS General Assembly. Suiza: Neuchâtel.
28. Nisbet, J. Y Shucksmith, J. (1986) pag 47, *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
29. Oliva, A., & Palacios, J. (2003). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J Palacio (Coords): *Familia y desarrollo humano* (págs. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
30. Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill
31. Palacios, J. y Rodrigo, M. (2003). La familia como contexto de desarrollo humano. (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.

32. Peregrina, S., García, M., & Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168. Vol. 7 No. 13 *Journal of Learning Styles Revista de Estilos de Aprendizaje* ISSN: 2232-8533 67.
33. Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J., Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
34. Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. y Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for Learning questionnaires (MSLQ) *Educational and Psychological Measurement* 53, 801-813.
35. Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting self-regulated learning in Self-regulated le International. *Journal of Educational Learning* , 31. Pergamon.
36. Salles, V. y Tuirán, R. (2000). ¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? En M. López y V. Salles (Comps.): familia, género y pobreza (pp. 47-94). México: Miguel Ángel Porrúa.
37. Tejedor, F. 2003. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*. Año 2003. No. 224. Enero-abril. 5-32.
38. Torres Velázquez, L. E. & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento Académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255 -270.
39. Valle, A. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (1), 86-97. Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
40. Valdivia, C. (1998). La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial. Madrid: Ediciones Mensajero.
41. Vélez, A. y Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. En *PSIC. Educación Médica*, 8(2), 74-82. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf> *Revista Educación* 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007 47
42. Zimmerman B.J. Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement New Jersey (2001), pp. 1-37
43. *Revista Enseñanza e investigación en psicología Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes Universitarios* Vol. 11, núm. 2: 255-270 julio-diciembre, 2006 ISSN: 0185-1594 Jalapa, México.

UNA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DE LA FAMILIA CROCODYLIDAE EN LA COSMOVISIÓN MAYA

Ivonne Siegrid Schönleber Riusech, Jannu Lira Alatorre, Fernando Javier Trejo Nava.

Laboratorio de Análisis Lítico y Experimentación. Litoteca, ENAH, litoteca@gmail.com

RESUMEN

Introducción:

En esta investigación se realizó un estudio hermenéutico de un reptil icónico en la cosmovisión maya. Para el presente análisis también fue considerado el medio ambiente para comprender como es que el cocodrilo llegó a ser un portador de múltiples significados encontrados en diversas representaciones de una sociedad ya desaparecida.

Método y desarrollo:

La hermenéutica es una herramienta teórica metodológica empleada principalmente en la interpretación de textos narrativos, actualmente empleada en otros campos como el filosófico, histórico y las ciencias sociales. Particularmente en este estudio de caso, el elemento textual a interpretar es el animal y su entorno, partiendo de su imagen, conducta, hábitos y comportamientos en su hábitat, el cual se contrastó con fuentes escritas, pictóricas y artefactos arqueológicos, como son las estelas 8,10, 11, 12 y 25 de Izapa, y el juego de pelota de Chichen Itzá.

La importancia de esta propuesta y a diferencia de otras de corte simbólico e ideológico, es que la representación puede ser aun observada y “leerse” actualmente, apreciando patrones entre ambos textos, piezas y fuentes que conforman el registro arqueológico.

Resultados

Los referentes culturales a los que se encuentra adscrita simbólicamente la familia crocodylidae en el imaginario de los académicos y producto de las investigaciones con base en el estudio de los antiguos grupos mayenses, presentó una correspondencia sumamente fidedigna a cómo pudieron ser concebidos los conceptos adquiridos mediante la observación de estos grandes saurios, apropiados ideológicamente y subsecuentemente plasmados materialmente.

Conclusiones

Simbólicamente se observó un vínculo entre la polisemia atribuida a estos organismos que se encuentra ligada a estas criaturas y sus actividades vitales; donde un grupo humano otorgó significados para explicarse y dar sentido a su mundo.

INTRODUCCIÓN

En Historia y religión de los mayas de Eric J Thompson [1], nos proporciona el significado del nombre de *Itzam Na*, en referencia del diccionario de Viena, en el cual *Itzam* significa “lagartos como iguanas de agua y tierra”, pero mencionando a manera de curiosidad, que un lagarto puede ser cualquier reptil desde la lagartija a cocodrilos y caimanes; en cuanto a *Na* se define como casa.

“En el diccionario de Viena se define a *Itzam*: “lagartos como iguanas de tierra y agua”(…) en la parte *Na* del nombre de *Itzam Na*, creo que se ha de interpretar en el sentido ordinario de “casa”(…) los mayas imaginaban el mundo dentro de una casa, cuyos techos y paredes estaban formados por cuatro iguanas gigantescas, levantadas y con la cabeza para abajo, cada una de ellas con su propio punto cardinal y su color” [1, pp. 262-265]

También refiriendo con este denominativo al dios máximo de los yucatecos y al cual los antiguos mayas apelaban a *Itzam Na Kauil* “*Itzam Na* la buena cosecha” y a *Itzam Cab* o *Itzam Cab Ain*.

“*Itzam* Tierra” o “*Itzam* cocodrilo de tierra”, “deidad del Chilam Balam de Tizimin y presente en el *Ritual* de los Bacabs. En ambos libros se le llama *Chac Mumul Ain* “gran cocodrilo lodoso”

“En realidad son cuatro los *Itzam Na*, porque el canto octavo del *Ritual* de los Bacabs y a cada quien los nombra, y atribuye correctamente su color y orientación; el *Itzam Na* rojo al este, el *Itzam Na* blanco al norte, el *Itzam Na* negro al oeste y el amarillo al sur” [1, p. 253]

La visión que esta colectividad tenía de su realidad y de forma que ellos comprendían que el mundo se encontraba dentro de un cuarto o casa en donde el suelo era el dorso de un enorme cocodrilo que flotaba en el agua (*Itzam Cab* o *Itzam Cab Ain* “*Itzam* Tierra” o “*Itzam* cocodrilo de tierra”), de manera similar a la superficie terrestre, las paredes también son cuatro inmensos cocodrilos, cada

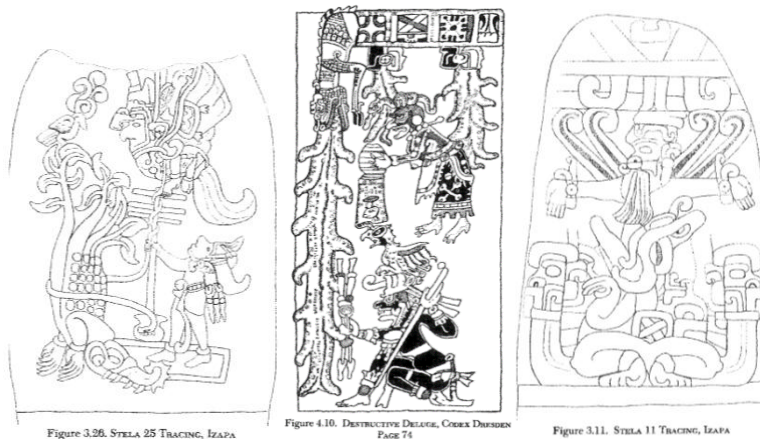
uno con un color y una orientación particular. Como rasgo distintivo estos se encuentran en posición vertical y con la cabeza hacia abajo, es decir hacia el dorso del que se encuentra representando la tierra; rematando con un techo, el cual es un “reptil” bicéfalo, Thompson (1977) no se refiere a este ser propiamente como otro de estos animales, sino que le otorga características biológicas de otros, como son las astas y pesuñas de venado

Para los saurios que fungen como paredes, el autor nos menciona que se asocian a un árbol de la abundancia, de cuyas flores y frutos se alimentan aves y mariposas, las raíces de cada árbol apresan la cabeza de estos animales, con la nariz larga en forma de voluta, que representa a la tierra, donde en ella nacen todos los árboles. En el códice Dresde, página 67b. *Chac* está sentado en un árbol que se yergue sobre la cabeza de un dios de larga nariz y sin mandíbula inferior, el árbol no es tan claro como podría serlo, pero una rama florida asoma por detrás del hombro de *Chac*, y el glifo “*En e yaxché*” (la ceiba) que se halla arriba.

Imix primero de los veinte días mayas, es el equivalente de *Cipactli* en calendario náhuatl, parece derivar de nenúfares erizados, es signo de agua y de abundancia pero también tiene relación con la tierra. Los monstruos terrestres de los mayas suelen estar generalmente decorados con nenúfares y pueden llevar el signo de *Imix* en la frente [1, pp. 271-272]

Thompson hace una enumeración de las características presentes en las representaciones más convencionalizadas de estos organismos, se tomaron las más distintivas:

- Se muestran con mucha frecuencia las mandíbulas descarnadas símbolo que Thompson asocia con la muerte.
- “Eliminación” de la mandíbula inferior haciendo alusión a *Cipactli*.
- Presencia del signo *Imix* en la frente, en raras ocasiones presenta el signo *ik tau* signo de vida del que en ocasiones presenta plantas.
- Con frecuencia en ambos lados de la cabeza, a la altura de las sienes, surgen representaciones de maíz o el signo *bil* (signo de crecimiento).
- En algunas ocasiones surgen de la cabeza plantas de maíz o un árbol convencionalizado.
- En el cuerpo pueden presentarse símbolos del agua. Con frecuencia son el diseño de tres bolas del prestamista que a veces se han interpretado como representación de nubes, como el signo *Cauac*.
- Es frecuente que cuelgue la mandíbula inferior, cuando hay una barba de los cabellos de maíz. [1, pp. 271-275]



Imágenes tomadas de: V. Garth, Norman, 1976

Mercedes de la Garza [2] considera la importancia de los animales dentro de la cosmovisión de esta sociedad pretérita, donde los seres faunísticos eran asociados a las fuerzas naturales, niveles del universo, ámbitos y materializaciones, así como fuerzas divinas porque ciertos animales fungían como compañeros o representaciones de las deidades.

La concepción del mundo de los mayas estaba representado en tres niveles, empezando de arriba hacia abajo tenemos el nivel celeste el cual era representado por un “dragón”, la autora lo toma como una serpiente enriquecida con atributos de otros animales, como también es mencionado por Thompson, sigue siendo un reptil para cerrar “el techo” de la “casa de lagartos” y la traducción del nombre de *Itzam Na*.

“Los grandes elementos y espacios cósmicos fueron representados, salvo algunas excepciones, por los animales que más relación tiene con ellos; por ejemplo, la tierra, el cielo y el agua con los reptiles; el cielo, el aire y el fuego con las aves diurnas; el pez con el agua; el jaguar, las aves nocturnas y las aves rapaces con el interior de la tierra. Además, los animales aparecen siempre ligados a las figuras antropomorfas de las diversas deidades; aspectos de la naturaleza, como fertilidad y sequía; a la vida y a la muerte; al bien y al mal; a los periodos de tiempo. Se integran, en fin al marco cósmico temporal dentro del cual se desarrolla la vida humana” [2, p. 37]

En el nivel terrestre los cocodrilos tienen mayor relevancia, este es el que los antiguos mayas consideraban a la tierra como un enorme cocodrilo o lagarto “*Itzam Cab Ain*” “Iguana tierra cocodrilo” y con *Chac Mumul Ain* “Gran Cocodrilo Lodoso”, deidades de las que se habla en textos indígenas. [2, pp. 37-52]

Es también aquí donde se encontraban las cuatro ceibas asociadas a las cuatro direcciones, en cada una de ellas se posa un ave cósmica, del color de cada una de las direcciones terrestres y son estos árboles las paredes que cierran la “casa de lagartos”. Ésta naturaleza animal está expresada en los libros del Chilam Balam. En el plano infraterrestre “como es costumbre”, ésta habitado por los dioses de la muerte, que por lo general son figuras antropomorfas y entre los mayas antiguos las representaban como una calavera, una mandíbula descarnada o un cuerpo corrupto con manchas negras, estas deidades tienen por lo general mensajeros animales y son por excelencia los animales de hábitos nocturnos.

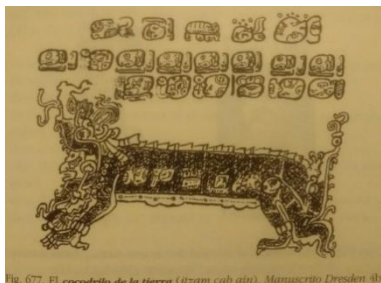


Fig. 677. El cocodrilo de la tierra (*Itzam cab ain*). Manuscrito Dresden 38.

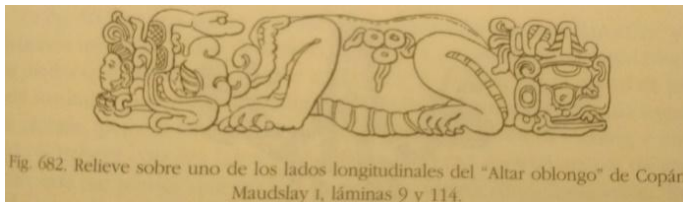


Fig. 682. Relieve sobre uno de los lados longitudinales del “Altar oblongo” de Copán, Maudslayi, láminas 9 y 114.

Imágenes tomadas de: Seler, Eduard, 2008

Este mundo animalizado es dinámico y se encuentra en constante cambio, los entes que lo constituyen otorgan con su movimiento y sus ciclos vitales el carácter temporal al cosmos, la racionalización y comprensión del tiempo está representada en los calendarios, estos juegan un papel importante en la religión, ya que surgen de una necesidad de conocer las cambiantes energías de los dioses, siendo estas fuerzas las que determinan el destino individual y del colectivo. Teniendo una condición animal y apareciendo la fauna como patrones de lapsos tanto para los días como los meses, muchas veces son los mismos que se encuentran relacionados con los dioses de la naturaleza y los niveles cósmicos.

“*Imix* - Es el primer día; significa el monstruo de la tierra, que es el patrono; se asocia con el lirio acuático, con la ceiba, con el maíz y con la vegetación en general” (...) “*Cauac*” – Lluvia, trueno, tormenta. Los elementos de este signo frecuentemente aparecen en los cuerpos de los dragones celestiales, que representan a los itzamnaes. Su augurio es el quetzal y su patrono es *Itzam Na*” [2, p. 56]

Tzolk'in que es el calendario adivinatorio, en el encontraremos varios animales que se ligaban a los hombres que nacían en los días regidos por estos. Así el cosmos espacio-temporal, dinámico y divino en el que se mueven los hombres, es un espacio animalizado: sobre el gigantesco reptil de la tierra, que sustenta al hombre y a todos los demás seres vivos. [2, pp. 52-61]

Mercedes de la Garza narra un mito sobre cómo el hombre descubre el maíz gracias a los animales: “el maíz se encontraba guardado debajo de una gran piedra, recinto al que solo las hormigas tenían acceso; a través de las propias hormigas o del excremento de la zorra, quien había probado algunos granos que las hormigas dejaron caer, se enteraron de la existencia del maíz otros animales, quienes lo probaron; les gustó tanto, que tuvieron que pedir ayuda al hombre para que lo sacara de la roca. El picamadero fue el encargado de golpear la roca para encontrar el sitio más débil, y el dios de la lluvia envió su rayo rompiendo la piedra. Los granos que quedaron chamuscados, dieron lugar al maíz negro; los que fueron un poco quemados, al rojo; los ahumados al amarillo y los que no fueron tocados por el rayo al maíz blanco. Estos cuatro colores son para los mayas los colores de los rumbos del universo, con sus ceibas y sus pájaros sagrados” [2, p. 61]

En lo que respecta a los hábitos y comportamientos de estos animales que habitan en el territorio nacional, se encuentran dos de los trabajos más importantes de este tipo, como el libro de Miguel Álvarez del Toro titulado *Los Crocodylia de México* [3] y al Proyecto Conservación, Manejo y Aprovechamiento sustentable de los Crocodylia en México, por sus siglas COMACROM [4]

El orden *Crocodylia* se encuentra representado en México por tres especies, que son: *Crocodylus acutus* (cocodrilo de río), *Crocodylus moreletii* (cocodrilo de pantano) y *Caiman crocodilus fuscus* (caimán). Aunque es común llamarles indistintamente cocodrilo, lagarto o caimán, existen diferencias entre ellos tanto fisiológicas como etológicas.

A continuación dentro de una tabla ordenaremos los hábitos y comportamientos característicos de cada especie en su entorno natural.



Crocodylus acutus (cocodrilo de río) izq, *Crocodylus moreletii* (cocodrilo de pantano) der.
Imagen tomada de: M. Álvarez del Toro 2001



Caiman crocodilus fuscus (caimán) Imagen tomada de: M. Álvarez del Toro 2001

Tabla 1. Hábitos y comportamientos propios de las especies de crocodylidos mexicanos

Nombre	<i>Crocodylus acutus</i> (cocodrilo de río)	<i>Crocodylus moreletii</i> (cocodrilo de pantano)	<i>Caiman crocodilus fuscus</i> (caimán)
Anidación	Deposita sus huevos entre marzo y mayo.	El nido se elabora con hojas y ramas.	Elabora sus nidos con hojas y ramas, similar al cocodrilo de pantano [4, p. 12].
	Hace sus nidos en un hoyo que cavan de entrada transversal y con medidas de 60cm de profundidad por 75 cm de diámetro [4, p. 12]	Vive en condiciones semejantes a la del caimán [4, p. 12].	
Hábitat	Vive en ríos caudalosos, lagos y lagunas profundas. Posiblemente se le puede encontrar en pantanos, aguas salobres y saladas, como en lagunas costeras, esteros, marismas, canales, manglares e incluso en las costas y mar abierto.	Vive en arroyos, ciénagas, lagunas dentro de bosques, selvas, en ríos de corriente lenta y raras veces en ríos caudalosos.	Se puede encontrar en arroyuelos, ríos fangosos, lagunetas, esteros, pantanos, estanques en llanuras, bosques y marismas costeras. En general es abundante en lugares en donde hay mucha vegetación, como el manglar y pueden tolerar perfectamente las aguas salobres.
		No existen reportes de su presencia en aguas salobres.	

Fuente: Elaboración Fernando J. Trejo Nava y Marycruz Pensado Abato

Nombre	<i>Crocodylus acutus</i> (cocodrilo de río)	<i>Crocodylus moreletii</i> (cocodrilo de pantano)	<i>Caiman crocodilus fuscus</i> (caimán)
Comportamiento	Son animales de sangre fría que necesitan del agua para regular su temperatura. Durante la noche recorren grandes distancias en busca de agua fresca, sobretodo en la temporada seca, cuando anidan las hembras.	Recorren grandes distancias en busca de agua fresca de forma similar a las otras dos especies.	Recorren grandes distancias en busca de agua fresca de forma similar a las otras dos especies.
Características físicas	La especie tiene escudetes, quillas muy elevadas y destacan mientras mayor edad tenga el individuo [3, p. 26]	Sus escudos dorsales son bastante planos, con excepción de las dos filas exteriores, si bien estas no llegan a presentar las crestas pronunciadas que ostenta <i>Crocodylus acutus</i> [3, p. 51]	Lo corto y ancho del hocico ayuda a distinguirlo rápidamente de los cocodrilos. Presenta escudos dorsales planos, y algunos latero dorsales. Tiene crestas bajas [3, p. 74]
Alimentación	Durante los primeros días de edad hasta alcanzar un metro de longitud, la dieta se compone de insectos, crustáceos, moluscos, anfibios y peces pequeños, los juveniles y pre adultos prefieren animales de mayor tamaño como son peces, aves, culebras, pequeños reptiles, anfibios y algunos pequeños mamíferos. Cuando alcanzan la edad adulta se alimentan de distintas clases de animales sin importar el tamaño [4, p. 12]	La dieta es similar a <i>Crocodylus acutus</i> y <i>Caiman crocodilus fuscus</i> . Se presentan variaciones dependiendo del ecosistema.	La dieta es similar a <i>Crocodylus acutus</i> y <i>Crocodylus moreletii</i> . Se presentan variaciones dependiendo del ecosistema.
Depredación	Caza regularmente en noches oscuras, ya que es poco común visualizarlos cuando hay luz de luna. Es distinguible por el sonido de sus mandíbulas al cerrarse cuando depreda [3, pp. 30-37]	El cocodrilo de pantano ha sido casi exterminado por lo que no existen numerosos estudios en la especie. Se sabe que son individuos aislados [3, pp. 55-58]	Se alimenta durante las primeras horas de la noche en zonas afectadas por las mareas. se introducen en cuevas y raiceros en busca de cangrejos mediante la marea [3, pp. 77-85]
Distribución	Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo [4, p. 14]	Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán [4, p. 18]	Chiapas y Oaxaca [4, p. 21]

TEORÍA

Llamamos hermenéutica al conjunto de técnicas y conocimientos que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos, comprendiendo que el mundo se encuentra cubierto por ellos y que es necesario entender. El conocer será interpretar, es decir pasar de lo visible a lo que se dice a través de ellos y que de no hacerlo, permanecería como palabra muda, adormecida entre las cosas. Como menciona Foucault [5]:

“No existe diferencia entre estas marcas visibles que Dios ha depositado sobre la superficie de la tierra, a fin de hacernos conocer sus secretos interiores y las palabras legibles que la escritura o los sabios de la Antigüedad, iluminados por una luz divina, han depositado en los libros salvados por la tradición. La relación con los textos tiene la misma naturaleza que la relación con las cosas; aquí como allí, lo que importa son los signos. Pero Dios a fin de ejercitar nuestra sabiduría, ha sembrado la naturaleza solo de figuras que hay que descifrar (...) en tanto que los antiguos dieron ya interpretaciones que solo tenemos que recoger(...), si no fuera necesario aprender su idioma, leer sus textos, comprender lo que han dicho. La herencia de la antigüedad es, como la naturaleza misma, un amplio espacio que hay que interpretar; aquí como allí es necesario destacar los signos y hacerlos hablar poco a poco” [5, pp. 40-41].

Debemos comprender al mundo como si fuera un enorme libro, donde todas las cosas son signos que el hombre en su intento por comprender nombró; el problema radica en que todos los hombres están sujetos a su propio entendimiento, comprensión subjetiva y su tiempo y espacio social [5, pp. 40-41]. La regla hermenéutica es comprender el todo desde lo individualidad y lo individual desde el todo, como lo enuncia Gadamer: “Es una regla que procede de la antigua retórica y que la hermenéutica moderna ha trasladado del arte del hablar al arte del comprender [6, p. 360]

En toda interpretación se parte siempre con conocimientos previos y estos tienden a ser substituidos progresivamente por otros más adecuados, en donde el intérprete se encuentra expuesto a errores de opiniones previas, aquellas que no han sido contrastadas con las cosas que representan y que se encuentran en el plano de lo real; la tarea constante de la comprensión radica en elaborar los proyectos correctos (anticipaciones) y adecuados a los conceptos y abstracciones que subsecuentemente deben de ser comprobados en la realidad.

El entender al texto, tomando como punto de partida el tiempo socio-histórico y al autor, haciéndonos conscientes de las diferencias de conocimiento, es decir del investigador y previamente constituidos, haciendo posible el reflexionar y vislumbrar la clara diferencia de los conocimientos obtenidos hasta nuestro espacio-tiempo, para contrastarlos con los que antecedieron y se obtuvieron, es decir el presupuesto cognitivo al momento de la elaboración del signo o texto que se está interpretando y comprendiendo.

No se puede presuponer como un dato general lo que un signo o texto nos dice, sin anteponerlo sin problemas con nuestras propias opiniones y conocimientos, lo que nos dicen o comenta se encuentra por principio en tela de duda por el lector y bajo la presuposición opuesta que es la opinión del autor. Entendiendo como opinión a un conocimiento arbitrario y variable entre los individuos, que no se puede mantener ciego a las nociones de los otros, en este caso, aquello que se encuentra bajo escrutinio [6, pp. 331-338]

Pero hay que considerar el analizar la superficie de emergencia de un signo (nuestro objeto de estudio) es decir el donde pudo surgir, para designarlo y examinar las diferencias en base a los distintos grados de racionalización, conceptos en torno a ellos y teorías. Estas superficies no son las mismas par las sociedades, épocas y discursos que en torno a ellos se van a contextualizar, haciéndolo designable y descriptible [7, pp. 66-67] e incluso académicamente, donde algunas de las propiedades del objeto que estudia, unos la pondrían en primer plano serán percibidas por otros en posiciones diferentes como estigmas que implican su exclusión [8, p. 23].

Al analizar los textos, se ve cómo se afloja el lazo entre las palabras y las cosas, desprendiéndose un conjunto de reglas que definen, no la existencia de la realidad, no el uso canónico de un vocabulario, sino el régimen de los objetos, dejando de tratarlos como un conjunto de signos, sino como prácticas que forman sistemas de los cuales hablan. Se encuentran conformado por signos pero lo que los hace más, que su utilidad para indicar cosas, haciéndolos irreducibles solo a lengua y las palabras, siendo ese mas lo que hay que revelar y hay que describir [7, pp. 79-81]



Alfarda del monumento 66 del sitio Takalik Abaj en Guatemala, imagen tomada de: <http://www.infomaya.jp/guatemala/takalikabaj/index.html>



Silbato zoomorfo de cerámica y Efigie zoomorfa de Santa Rita Corozal, Belice, imágenes tomadas de: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/313335>

PARTE EXPERIMENTAL

Metodología

Se compararon los hábitos y comportamientos de orden Crocodylia con algunas representaciones que tienen los mayas (citadas con anterioridad), analizando la observación y abstracción que se produjo del animal en las representaciones y su influencia en significados culturales, este comparativo se realizará en la siguiente tabla (2)



Vaso de los 7 dioses, procedente del sitio El Naranjo, Guatemala Imagen tomada de: <http://literaturaymundomaya.blogspot.mx/2012/11/>

Tabla 2. Comparación de los hábitos, comportamientos y fisiología de los crocodylidos en contrastación con representaciones en la cosmovisión maya

Representación	Cocodrilo en la cosmovisión Maya	Comportamiento, hábitos y fisiología	Interpretación
1	Representación del cocodrilo como la superficie terrestre [1, p. 253], remitiéndose a la concepción maya del suelo del nivel terrestre como un gran cocodrilo que descansa sobre el agua definido como "Itzam Cab Ain" "Iguana tierra cocodrilo" y con Chac Mumul Ain "Gran Cocodrilo Lodoso".	Reptil adaptado a vivir en el agua y la tierra de la cual dependen para su supervivencia. Depende mayoritariamente del recurso hídrico, el cual emplea para su termorregulación corporal y reposa en tierra para la captación de energía solar.	Asociación con la superficie continental, ya que en las lagunas principalmente se encuentra la presencia de vegetación flotante. Es en estas, donde gustan vivir, concretamente los caimanes y cocodrilos de pantano. Además de que en ocasiones cuando se encuentra en el agua se puede observar cubiertos por las plantas flotantes dando idea de que brota y crece de él, como si fuera un trozo de tierra viva.
2	Mercedes de la Garza retoma un mito del Chilam Balam [2, p. 61] donde los animales le enseñan el maíz al ser humano. El dios del rayo destruye una peña y ante tal acción, los granos quemados por la descarga eléctrica presentaron las pigmentaciones atribuidas a los cuatro puntos cardinales: negro, rojo, blanco y amarillo, que para los mayas son los tonos de los cuatro rumbos del universo [1, pp. 262-265] y están asociados con sus ceibas, itzamnaes (que son los cuatro cocodrilos de Itzam Na) y sus pájaros sagrados.	Teniendo como similitud a esta especie arbórea (ceiba), los crocodylidos depositan sus huevos en un nido previamente escarbado en la riberas, márgenes de los ríos y otros cuerpos de agua. Cuando se da el momento de la eclosión, las crías pueden o no salir por sus propios medios, generalmente son las madres quienes rascan la tierra para auxiliarlos.	Es un símil en relación a la fisionomía del cocodrilo y la corteza de la ceiba, particularmente <i>Crocodylus acutus</i> , en la que los osteodermos son muy parecidos a las protuberancias cónicas que crecen en los ejemplares arbóreos jóvenes. Similar a la asociación del brote de los retoños de árboles con la anidación de los crocodylidos por su semejanza cuando emergen de la tierra al nacer cual pequeños arbolitos, siendo la tierra en la cosmovisión maya un enorme cocodrilo. Las ceibas crecen en las inmediaciones donde hay cuerpos de agua, lugar donde anidan los cocodrilos, entre montículos de hojas y en agujeros excavados. En relación con los colores de los árboles y los puntos cardinales en el imaginario maya, dentro del ámbito agrícola se encuentran diferentes especies de maíz de las tonalidades ya mencionadas presentes en el mito de creación del hombre, el cual está hecho a base de masa de este cereal.
Representación	Cocodrilo en la cosmovisión Maya	Comportamiento, hábitos y fisiología	Interpretación
3	La relación que tienen las ceibas cocodrilo con el maíz vuelve estar presente con el mito que Mercedes de la Garza comenta [2, p. 61] y con los Bacabs [1, p. 253] (deidades asociadas al maíz) ya que en cada punto cardinal hay uno del mismo color	Los caimanes tienen escudos dorsales planos, algunos latero dorsales y con crestas bajas. La preparación del nido, la puesta de huevos e incubación inician en temporada de secas y la eclosión en el comienzo de la época de lluvias, siendo una temporada benéfica para la crianza ya que hay gran disponibilidad de alimento para los pequeños así como refugio entre la vegetación de charcas, lagos y riberas de ríos para las crías.	Existe una similitud con la piel del Caimán, ya que el arreglo de los osteodermos tiene parecido con las hileras que presentan los granos en varias especies maíz. Los caimanes, se pueden interpretar como animales que atraen la fertilidad, ya que se multiplican o crían cuando es la temporada siembra, momento idóneo para la preparación de la tierra cuando se está por cosechar y aprovechar las lluvias, además como ya se mencionó, el maíz brota y crece en el dorso de un cocodrilo.
4	Asociados al nivel infraterrestre [2], representados con mandíbulas descarnadas sinónimo de muerte [1, pp. 271-275].	Estos reptiles son depredadores, por lo pudieron haber decesos accidentales debido a ataques a seres humanos, que no se encuentra por lo general en su dieta El cocodrilo de pantano como el de río gusta de hacer cuevas en los márgenes de ríos para ocultarse del sol. Necesita del agua para sobrevivir ya que es la fuente principal de donde obtiene el alimento. Durante las noches busca de cuerpos de agua y caza.	Se presupone que los antiguos mayas vincularían a este animal con el nivel infraterrestre, es decir al mundo de los muertos, asociándose así con que es un animal carnívoro que para alimentarse necesita cazar y matar a sus presas, actividad realizada generalmente en las noches. Además de construir cuevas cerca de los márgenes de los ríos.
5	Presencia del signo <i>Imix</i> [1, pp. 271-271] en la frente, en raras ocasiones exhibe el signo <i>ik tau</i> o de la vida, que en ocasiones presenta plantas acuáticas [1, pp. 271-275].	Los caimanes y cocodrilos viven en lagunas y cuerpos de agua donde crecen plantas flotantes.	Se pueden realizar asociaciones de otros organismos que comparten con los cocodrilos el medio y que pasaran a formar parte de los elementos con lo que se representa, como la vegetación acuática asociada a un animal anfibio.

Fuente: Elaboración Fernando J. Trejo Nava y Marycruz Pensado Abato

RESULTADOS

Los referentes culturales a los que se encuentra adscrita simbólicamente la familia crocodylidae en el imaginario de los académicos y producto de las investigaciones con base del estudio de los antiguos grupos mayenses, presentó una correspondencia sumamente fidedigna a cómo pudieron ser concebidos los conceptos adquiridos mediante la observación de estos grandes saurios, apropiados ideológicamente y subsecuentemente representados en diferentes materiales.

CONCLUSIONES

Se observó un vínculo entre la polisemia atribuida a estos organismos (representaciones) que se encuentra ligada al animal (crocodylidae) y sus actividades vitales; donde un grupo humano otorgó significados para explicarse y dar sentido a su mundo quedando plasmada en diversos objeto y elementos arquitectónicos, pictóricos y escultóricos tomando como base para su explicación de la realidad a las diferentes entidades con las cuales compartió su entorno.



Figura de deidad montando un cocodrilo, imagen tomada de:
<https://archaeologynewsnetwork.blogspot.mx/2010/08/ancient-mayans-thirsted-for-more-than.html#5SHbW21haKb2Gvtd.97>

BIBLIOGRAFÍA

1. J. E. S. Thompson, Historia y religion de los mayas, México: Silgo Veintiuno, 1977.
2. M. d. I. Garza, El universo sagrado de la serpiente emplumada entre los mayas, México: UNAM, IIF,CEM, 1984.
3. M. Álvarez del Toro, Los Crocodylia de México, Mexico: IMERNAR, PROFEPA, 2001.
4. COMACROM, «Proyecto conservacion, manejo y aprovechamiento sustentable de los Crocodylia en México,» COMACROM, México, 2000.
5. M. Foucault, Las palabras y las cosas, México: Siglo Veintiuno, 2007 [1966].
6. H.-G. Gadamer, Verdad y metodo Vol. I, Salamanca: Ediciones Sigueme, 2005 [1975].
7. M. Foucault, La arqueologia del saber, Buenos Aires, Arnegentina: Siglo XXI Editores, 2002.
8. P. Bordieu, Homo academicus, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2008.
9. E. Seler, Las imagenes de nimaes en manuscritos mexicanos y mayas, México: Casa Juan Pablos, 2008.
10. N. V. Garth, Izapa sculpture, Part 2: Text, Provo, Utah: Papers of the New World Archaeological Fundation, Brigham Young University, 1976.

EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA EN EL POSGRADO

María del Rocío Carranza Alcántar, Claudia Islas Torres, Alma Azucena Jiménez Padilla y Mónica Lizbeth Maciel Gómez

Universidad de Guadalajara

RESUMEN

El uso de las redes sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación como parte de un contexto educativo, ha sido uno de los temas controversiales involucrados en todos los campos del conocimiento; de tal manera que con el avance y transcendencia de los dispositivos tecnológicos, la penetración es cada vez mayor; es por ello que en esta investigación se pretende conocer, desde una experiencia en el posgrado, cómo las redes sociales y las tecnologías influyen en el aprendizaje de la evaluación curricular. Metodológicamente se define como una investigación descriptiva, de carácter cualitativo, donde a partir del estudio de referencias bibliográficas y las entrevistas realizadas a estudiantes de la Maestría en Educación de una universidad privada, se presenta la experiencia vivida para aprender temas sobre evaluación curricular utilizando las redes sociales y las tecnologías. En los resultados se reporta que el 80 por ciento de los entrevistados aseguró que utilizar Facebook y WhatsApp ayudó en su aprendizaje; de igual manera más del 70 por ciento de los alumnos hace hincapié en la importancia de capacitarse en el uso pedagógico de estas herramientas; el 100 por ciento consideró que gracias al uso de la tecnología lograron comprender de mejor manera el tema de la materia. Se concluye que faltan estudios que puedan mostrar experiencias del uso de las redes sociales y las tecnologías en el posgrado, se requiere profundizar en este tipo de investigaciones y finalmente se puede señalar que el uso de estas herramientas, de manera pedagógica, puede apoyar el aprendizaje en el posgrado.

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo han sido temas controversiales involucrados en todos los campos del conocimiento, de tal manera que, con el avance y transcendencia de los dispositivos tecnológicos, la penetración es cada vez mayor en todos los niveles educativos, convirtiéndose en uno de los tópicos a investigar, sobre todo en lo que tiene que ver con el impacto de estas tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes. Particularmente, en la educación superior, en específico en el posgrado, las investigaciones muestran que el uso de las TIC apoya el aprendizaje en los estudiantes, incluso permite disminuir la deserción estudiantil (Méndez-Estrada & Barrientos Llosa, 2013), de tal manera que para contar con indicadores de éxito, es necesario que se atiendan los retos que permiten elevar la calidad educativa en este nivel de estudios; en este sentido las tecnologías juegan un papel relevante en la creatividad y el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, presentando diferentes opciones para atender a los estudiantes y apoyar el intercambio de experiencias (Torres Velandia, 2015), integrando las redes sociales como un espacio que sirve para eliminar las barreras geográficas y ampliar la comunicación entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, resulta necesario destacar que, aunque la literatura muestra experiencias de éxito al utilizar la tecnología en el ámbito educativo, también conviene señalar que no se han producido cambios tecnológicos enfáticos y que, en esencia, se siguen usando prácticamente los mismos instrumentos, (Salinas, 1996), esto a pesar de la evolución tecnológica, pues la problemática radica principalmente en cómo se combinan las metodologías de enseñanza y el uso de las TIC, pues esto es lo que finalmente puede provocar que se genere un verdadero aprendizaje. *“Es decir, el uso de las TIC en los niveles educativos superiores sigue siendo una asignatura pendiente”* (Giudicessi, Martínez-Ceron, Saavedra, Cascone, & Camperi, 2016)

Los avances recientes del aprendizaje en red y los cambios que se han presentado en la educación, han presionado para que las tecnologías sean incorporadas en el proceso educativo, de tal manera que cuando se habla de TIC en educación se piensa en general en las plataformas y redes habitualmente usadas, pero en realidad el término es aún más amplio, ya que en el caso de un posgrado, se presenta un nivel de conectividad más alto y que posee el instrumental utilizado en el

desarrollo de las tareas que son propias de la actividad científica (López, Marín, Penci , Yorio , & Severini , 2015). *“De ahí la importancia de este tipo de análisis comparativos sobre los escenarios de aprendizaje, las condiciones de la docencia y las competencias en TIC desde la perspectiva de estudiantes de posgrado”* (Valencia Arras, Arras Vota, & Tejedor Tejedor, 2014)

A partir de lo anterior es que se planteó investigar, desde una experiencia en el posgrado, específicamente en la Maestría en Educación que se oferta en una universidad privada en el Estado de Jalisco, cómo las redes sociales y las tecnologías influyen en el aprendizaje, incluyendo como parte del programa de la materia “Evaluación curricular”, actividades en las que los estudiantes hicieran uso de las TIC, del Facebook, WhatsApp y Twitter como apoyo en su aprendizaje. La investigación es descriptiva, de carácter cualitativo, donde a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes del posgrado, se logró recuperar la experiencia vivida para aprender temas relacionados con la evaluación curricular a través del uso de las redes sociales y las tecnologías.

En los resultados se muestra que los entrevistados aseguran que utilizar Facebook, WhatsApp y Twitter, ayudó en su aprendizaje, sobre todo porque consideran que estas herramientas permitieron que la clase se tornara más dinámica e innovadora, provocando el interés de los participantes de igual manera consideraron que gracias al uso de la tecnología lograron comprender de mejor manera el tema de la materia. Se presentan también los resultados relacionados con las preguntas generales respecto a si utilizar las TIC apoyaron el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades, en las que también todos coincidieron en que casi siempre y/o siempre se logró cumplir con estos objetivos. Se destaca que el uso de las redes sociales y las TIC fueron combinadas con el uso de metodologías innovadoras, como el caso de la clase invertida, el rompecabezas y el aprendizaje móvil; situación, que también, según los entrevistados, fue lo que provocó el éxito en el uso de estas herramientas enfocadas al aprendizaje de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación que aquí se reporta consistió en un estudio cualitativo de tipo descriptiva, cuyo objetivo fue analizar desde una experiencia en el posgrado, cómo las redes sociales y las tecnologías, combinadas con estrategias de enseñanza innovadoras, influyen en el aprendizaje de los estudiantes, además de conocer la influencia que estas herramientas tienen en el trabajo colaborativo.

A partir de la problemática planteada es que se marcó la pauta para el diseño metodológico; además se incorporó la técnica de la entrevista para la recogida de datos y el método de comparación constante como herramienta de análisis para identificar particularidades y relaciones entre los datos proporcionados por los alumnos.

Los participantes fueron el 100 por ciento de quienes estudiaban el cuarto semestre de la Maestría en Educación en una universidad privada en el Estado de Jalisco, específicamente los alumnos que cursaban la materia de “Evaluación curricular”, y a quienes se entrevistaron para rescatar la experiencia obtenida en el uso de las redes sociales y las TIC y su relación con el aprendizaje adquirido en temas relacionados con la materia.

Para recolectar la información se utilizó la técnica de la entrevista estructurada, la cual tiene como propósito establecer una conversación que se propone con un fin determinado, en este caso el de conocer principalmente la experiencia vivida al trabajar con redes sociales y TIC; las preguntas se fijaron con anterioridad, siguiendo un orden y enfocadas a un conjunto de opciones para que el sujeto eligiera; se aplicó en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Este tipo de entrevista, según Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-H y Varela Ruiz (2013), tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Aun cuando la desventaja que se presenta al utilizar este instrumento es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis, (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-H, & Varela-Ruiz, 2013), en el caso del presente estudio las preguntas estuvieron diseñadas con la finalidad de que el entrevistado pudiera expresar lo vivido en su proceso de aprendizaje. El cuestionario consta de 15 preguntas, las cuales fueron categorizadas en tres rubros: el uso de las TIC y las redes sociales apoyaron el aprendizaje en la materia, las habilidades desarrolladas a partir del uso de las TIC y la experiencia vivida en relación con el uso de las redes sociales y las TIC.

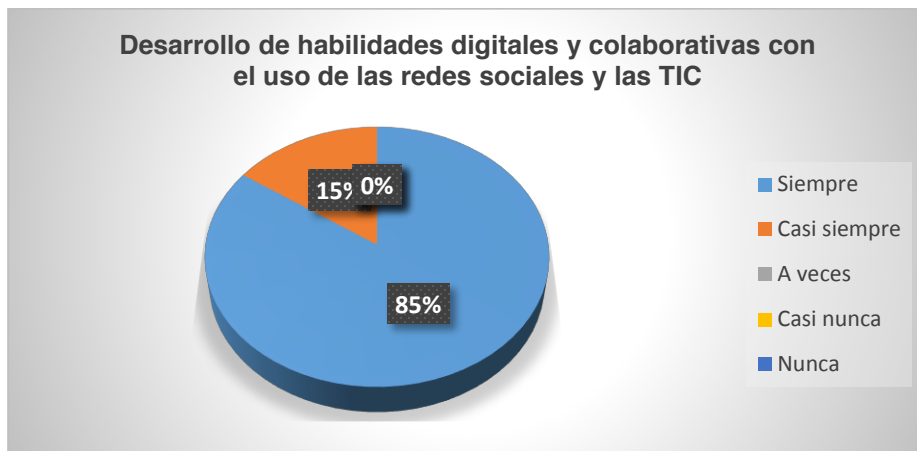
El procedimiento que se llevó a cabo fue, en primer lugar, incluir como parte del programa de la materia “Evaluación curricular”, actividades en las que los estudiantes hicieran uso de las TIC, del Facebook, WhatsApp y Twitter como apoyo en su aprendizaje, además de incorporar a la par metodologías innovadoras como el aula invertida, el rompecabezas, el aprendizaje móvil, y la gamificación, de tal manera que al mismo tiempo que se les solicitaba realizar trabajos o investigaciones en las que se ponían en práctica estas metodologías, también se trabajaba a través de las redes sociales, a través de las cuales exponían sus trabajos y sus compañeros los retroalimentaban e incluso los evaluaban, además utilizaron tecnología para elaborar sus actividades de aprendizaje.

Al término del curso los estudiantes fueron entrevistados uno por uno con el objetivo de registrar sus impresiones y cumplir el objetivo para esta investigación.

RESULTADOS

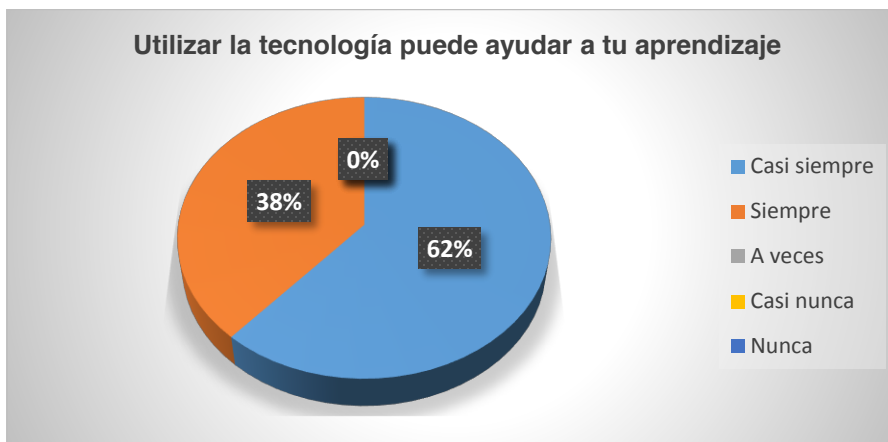
A partir del registro de la información obtenida en las entrevistas se construyeron las categorías conformadas por los elementos procedentes de los datos. Estas categorías a su vez constituyeron la problemática central presentada en los apartados anteriores y que describe las experiencias de los estudiantes al hablar sobre si consideran que las redes sociales y las TIC apoyan su aprendizaje en la materia de “Evaluación curricular”.

En la gráfica uno se exponen el conjunto de respuestas obtenidas al preguntarles sobre si consideran que el utilizar redes sociales y TIC apoyaron el desarrollo de sus habilidades tecnológicas y de colaboración (3 preguntas), logrando como resultado que todos los estudiantes entrevistados dijeron que sí lo hicieron, obtenido como resultado que el 85 por ciento dijo que siempre y el 15% que casi siempre, ninguno de los sujetos señaló una negativa hacia estas preguntas



Gráfica 1. Resultados en los que se muestra la opinión de los estudiantes respecto a si utilizar redes sociales y TIC ayudaron en el desarrollo de habilidades digitales y colaborativas

En lo que se refiere si utilizar este tipo de herramientas apoyan su aprendizaje en la materia, la gráfica 2 muestra los resultados obtenidos en el conjunto de seis preguntas relacionadas con este ítem, destacando que en su conjunto el 100 por ciento dijo que siempre y casi siempre ayudaron en su aprendizaje y en específico al de la materia en la que estaban trabajando, ninguno de ellos contestó en forma negativa.



Gráfica 2. Resultados en los que se muestra la opinión de los estudiantes respecto a si utilizar redes sociales y TIC ayudaron en su aprendizaje.

Por su parte en lo relacionado con la experiencia vivida al utilizar estas herramientas como parte de su proceso de enseñanza aprendizaje, los entrevistados contestaron otras seis preguntas relacionadas con las siguientes cuestiones: su opinión respecto al uso las TIC y las redes sociales, recomendaciones para mejorar cuando se trabaje con estas herramientas, si les gustaría seguir trabajando en clases y fuera de ellas a través de las tecnologías y cuáles son las herramientas que consideran que pueden ayudar en su aprendizaje. Las respuestas fueron conjuntadas para seleccionar aquellas que representan las experiencias de los estudiantes.

En relación a su opinión, los entrevistados destacaron que: *“El uso de las tecnologías para mí fue algo muy dinámico y diferente a lo que siempre se utiliza en clases, creo que son una herramienta que ayuda y retroalimenta el aprendizaje”*; otro de los entrevistados manifestó: *“Consideró necesario utilizar nuevas estrategias para el aprendizaje, el uso de las TICs es ideal para la evaluación educativa”*.

Cabe destacar que entre las recomendaciones, los estudiantes afirmaron *“Que los maestros se atrevan a utilizar estas herramientas para mejorar la calidad en el aprendizaje esperado”*; *“Es importante tener claro el objetivo que se quiere trabajar para aprender por medio de las plataformas, además de que es necesario que los docentes y estudiantes cuenten con la formación, la información y herramientas completas, de lo contrario, utilizar las TIC puede ser contraproducente”*.

El cien por ciento de los entrevistados manifestó que sí volverían a trabajar con herramientas las cuales consideran que apoyaron su aprendizaje en la materia que cursaban, específicamente la de Facebook, ya que aseguraron *“Es una plataforma que conocía poco sobre cómo relacionarla con la enseñanza y el aprendizaje y que ahora veo que puede ser un foro importante para nuestra capacitación”*; de igual manera coinciden en que el Twitter puede ser de gran utilizada para aprender y obtener estadísticas de participación entre los estudiantes; en este sentido todos los entrevistados expresaron que desconocían que podía tener usos pedagógicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación se logró al obtener, a través del instrumento utilizado, las experiencias vividas por parte de los estudiantes de posgrado quienes manifestaron cómo sentir al utilizar las redes sociales y las Tecnologías de Información y Comunicación como parte de su proceso educativo; los resultados presentados muestran que utilizar estas herramientas ha sido favorable para lograr aprendizajes en la materia de “Evaluación curricular”, lo cual concuerda con el estudio presentado por (Valencia Arras, Arras Vota, & Tejedor Tejedor, 2014), en el que hace énfasis de la importancia de utilizar TIC para mejorar el aprendizaje en la Educación superior.

De igual forma se puede observar que todos coincidieron en señalar que el uso de las TIC favorece el desarrollo de habilidades digitales y colaborativas, con lo cual se muestra que estas herramientas pueden combinarse con metodologías que apoyen el desarrollo de diversas competencias, esto con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes coinciden que las redes sociales pueden ser de gran utilidad para mantener comunicación sincrónica y asincrónica con los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, con lo que se muestra que al utilizar estas herramientas con un enfoque pedagógico se puede lograr los objetivos planteados en los diferentes programas.

De acuerdo con la revisión de la literatura se concluye que faltan estudios que puedan mostrar experiencias del uso de las redes sociales y las tecnologías en el posgrado, se requiere profundizar en este tipo de investigaciones que arrojen datos que permitan profundizar sobre cómo es que los estudiantes aprenden y de qué manera se pueden utilizar las tecnologías a favor del estudiante.

Finalmente se puede señalar que el uso estas herramientas, de manera pedagógica, puede apoyar el aprendizaje en el posgrado, es decir que el utilizar las TIC o redes sociales por sí solas no significa un éxito en el proceso educativo, sino que éste debe estar combinado con metodologías innovadoras que motiven a los estudiantes a trabajar, además de que debe existir una planeación y mantener un objetivo claro respecto a cómo, cuándo y para qué se utilizan las redes sociales y las tecnologías en la mejora de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-H, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
2. Giudicessi, S., Martínez-Ceron, M., Saavedra, S., Cascone, O., & Camperi, S. (2016). Las tecnologías y la enseñanza en la educación superior: Un simulador aplicado a la integración de conceptos enseñados en cursos de posgrado. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 9(2), 9-28.
3. López, A., Marín, A., Penci, C., Yorio, D., & Severini, H. (2015). Posgrados a distancia: desarrollos, oportunidades y desafíos. *3era Jornada de TIC e Innovación en el aula*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
4. Méndez-Estrada, V. H., & Barrientos Llosa, Z. (2013). Uso de tecnologías de la informática y comunicación (TIC) para disminuir la deserción de egresados en posgrados semipresenciales. *UNED Research Journal / Cuadernos de Investigación UNED*, 4(2), 231-238. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=515651978011
5. Salinas, J. (1996). Las redes un desafío para la educación o la educación un desafío para las redes. *II Jornadas sobre Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa*, (págs. 227-243). Sevilla.
6. Torres Velandia, S. Á. (2015). Prácticas académicas de estudiantes y profesores de posgrado en el contexto de la era Internet: Estudio de caso. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(7). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950656006>
7. Valencia Arras, A., Arras Vota, A. M., & Tejedor Tejedor, F. J. (2014). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre escenarios de aprendizaje, condiciones de la docencia y competencias en TIC en las modalidades presencial y virtual. *Apertura*, 6(2), 1-10.

PROTOTIPOS CERÁMICOS OBTENIDOS MEDIANTE EL EMPLEO DE TEXTILES VEGETALES COMO NUEVA TÉCNICA DE MODELADO DE VACIADO DE BARBOTINA

María Susana Barriga Valdez, Javier Abraham De León Ávila, Kenia Patricia Neira Torres, Andrea Gabriela Ramírez Cuellar, Claudia Lorena Mier Lara, Emma Rodríguez Ramos y Karla Lorena Montoya Cisneros

Programa de Artes y Humanidades, Universidad del Valle de México Campus Saltillo. Calle Tezcatlipoca 2301, Los Rodríguez, 25204 Saltillo, Coahuila.

RESUMEN

Las técnicas de modelado de arcilla y barbotina han sido empleadas desde hace muchos años con la finalidad de crear utensilios usados en la vida cotidiana. El yeso cerámico, es una herramienta útil para producir piezas mediante la técnica de vaciado y colado de barbotina. Sin embargo, después de un periodo de uso continuo el molde de yeso es dañado retrasando la obtención de la pieza. Por otra parte, los textiles naturales vegetales como el algodón, yute, cáñamo o lino pueden ser aplicados como sustitutos del yeso. Ideas innovadoras surgen de la combinación de las técnicas de modelado con arcillas y los diseñadores industriales, de las cuales se pueden producir nuevas herramientas para crear piezas cerámicas decorativas que forman parte del diseño interior. El presente trabajo se enfocará en la elaboración de máquinas de diseño donde es factible la obtención de prototipos cerámicos. Cada dispositivo contará con mecanismos que permitirán la colocación a varios ángulos los textiles en donde se realizará el vaciado de barbotina. Con el propósito de evaluar la herramienta de modelado se emplearán para su construcción materiales de reuso como el plástico y la madera. Así mismo, se evaluará el efecto del tipo de tejido del textil como el algodón, el yute y el cáñamo, sobre la obtención de la pieza en estado de cuero. De esta forma, la ruta de elaboración del dispositivo permitirá producir piezas sencillas, en tiempos cortos y con una buena reproducibilidad de estos materiales.

INTRODUCCIÓN

El modelado de arcillas es un área que permite el desarrollo de habilidades del tipo psicomotriz como la imitación, la manipulación, la precisión y la creatividad. De esta forma, este tipo de actividad puede ser aplicada a cualquier edad y en diferentes sectores llámese academia o industria. Anteriormente, las culturas Asiáticas han permitido la obtención de un gran número de diseños de cerámica tradicional mediante el empleo de las diferentes técnicas de modelado en conjunto con las herramientas [1]. Sin embargo, este sector artesanal no ha tenido mayor difusión o acceso como una herramienta que permita combinar de la parte tradicional con la época moderna o actual. Por otra parte, el diseño de impresión rápida en 3D de cerámicos ha atraído la atención en muchas áreas incluyendo el diseño industrial. A pesar de ello, este proceso es costoso e incluye el empleo de software que afecta indirectamente al pensamiento creativo de las personas [2]. Asimismo, otro factor importante que impide el empleo de este tipo de tecnología está relacionado con su costo, lo cual imposibilita el acceso a esta herramienta. En particular, la técnica de modelado vaciado y colado de barbotina empleando moldes de escayola no solo es aplicada en la industria sanitaria, así mismo, es empleada como herramienta de diseño para la obtención de piezas decorativas [3-5]. Mediante esta técnica, es posible la obtención de piezas sencillas hasta llegar a obtener diseños complejos. Cabe señalar, que las propiedades físicas de los moldes determinan en buena medida el proceso de colado de la barbotina y por lo tanto de la pieza a obtener. Ideas innovadoras surgen de la combinación de técnicas de modelado del área de cerámica tradicional y los diseñadores industriales, los cuales producen nuevas herramientas o técnicas de modelado y diseños cerámicos modernos como piezas decorativas que forman parte del diseño interior conocida como cerámica viva moderna [6]. Los prototipos de cerámica se pueden diseñar, a partir del uso de máquinas realizadas por estudiantes de diseño industrial empleando materiales reutilizados como madera, plástico o metales. Una vez obtenida la máquina, esta herramienta incluirá el uso de textiles naturales vegetales como el algodón, yute, cáñamo o lino pudiendo dar forma para diseñar nuevas piezas o prototipos cerámicos [7]. Como una fuente de inspiración para el diseño industrial, el diseño de la máquina de impresión se llevará a cabo siguiendo los pasos de mecanismos de diseño, en el cual la colocación y orientación de los

diferentes textiles permitirá la formación de nuevos diseños de cerámica. Finalmente los productos serán vidriados y quemados a alta temperatura.

TEORÍA

La obtención de piezas cerámicas, mediante el vaciado y colado de barbotina empleando moldes de yeso cerámico, es la técnica que se tomó de base para la elaboración de una máquina de impresión. El estudio de algunas propiedades físicas de los moldes de escayola permitió comparar los textiles como un medio para la formación de nuevos productos cerámicos. Uno de los ejemplos a considerar son: expansión, porosidad, capacidad de absorción de agua, resistencia, etc. Por su parte, las fibras textiles, se encuentran formadas por elementos de longitud muy superior a su diámetro, que se emplean para la fabricación de hilados. La unión de muchas fibras textiles da origen a un hilo. A su vez, mediante hilos podemos formar los hilados o tejidos. Dependiendo de la apertura entre cada hilo y el tipo es posible promover una absorción de agua o cualquier tipo de suspensión. En el mercado existe una gran variedad de fibras textiles que se pueden clasificar en tres grandes grupos: naturales (que a su vez pueden ser de origen mineral, vegetal y animal), artificiales y sintéticas [8]. Así como el yeso cerámico presenta diferentes propiedades que permite su buen uso durante el vaciado y colado de barbotina, el empleo de diferentes hilajes puede ser estudiado con la finalidad de obtener una pieza cerámica a partir de la investigación de su comportamiento a través del vaciado y colado de barbotina.

PARTE EXPERIMENTAL

Etapas 1: Diseño de la máquina

Materiales y equipo

La elaboración de la máquina fue realizada en taller de madera mediante el proceso de mecanismos empleando retazos de madera de pino como el principal y primer material de construcción. Los materiales empleados fueron los siguientes: cuatro piezas de 54 cm de largo de madera de 1" y 2" para soportes, doce secciones de 20 cm de largo de madera 1" y 2" para ser empleadas como uniones de la estructura, adhesivo para madera, pijas para sujeción de madera, desatornillador, broca para madera de 1/4", tela canvas (especial para la filtración), 1 m de cordón o hilaza, cuatro guías metálicas de aluminio y un recipiente pequeño para recolección de material arcilloso.

Preparación del prototipo de la máquina de diseño

Una vez cortado el material de madera se identificaron las piezas más largas (soportes) y se realizó una guía de perforaciones de 1/4" de diámetro completas desde un extremo en forma ascendente dejando entre cada perforación 1 cm y hasta obtener por lo menos de 10 a 12 cm de guía descendente, esto solo sobre la vista frontal de la pieza y en los cuatro pilares. Posteriormente, se ensamblaron tres travesaños horizontales cortos sobre los soportes de madera largos verticales, dos en los extremos y uno centrado hasta formar dos pares. Una vez unidos, estos se pegaron con los travesaños cortos horizontales restantes hasta formar la estructura uniforme cuadrada como se presenta en la Figura 1. Se refuerza cada unión con pijas de sujeción y pegamento para dar mayor resistencia y estabilidad a la estructura además de brindar un mayor ajuste a los textiles que serán colocados posteriormente, previos a las pruebas de vaciado de barbotina. Cabe señalar, que fueron colocadas cuatro guías metálicas horizontales en la parte superior de la estructura en los travesaños cortos donde no se hicieron las perforaciones. Para las telas fueron empleadas inicialmente secciones de 37 x 37 cm de la tela canvas donde cada esquina fue colocado una sección del cordón, así hasta tener los cuatro puntos o extremos de la tela lazados. Una vez preparada la tela, los extremos se introdujeron entre los orificios de los soportes verticales o guías, estas guías de perforaciones dan paso a los mecanismos, medios por los cuales se permitirá la movilización del textil a diferente altura, grado y nivel (como coordenadas x, y, z). Se añaden cordones a los laterales de la tela y estos se fijan a las guías metálicas superiores de la estructura que también servirán para dar mayor versatilidad de formas al resultado. Y por último se coloca justo debajo de la tela dentro de la estructura el recipiente que nos ayudará a recolectar el material filtrado de la tela. Con la siguiente estructura se pretende obtener una mayor funcionalidad ya que la máquina puede ser desarmable permitiendo su fácil manejo y traslado además de asegurar que se puede guardar sin ocupar mucho espacio.

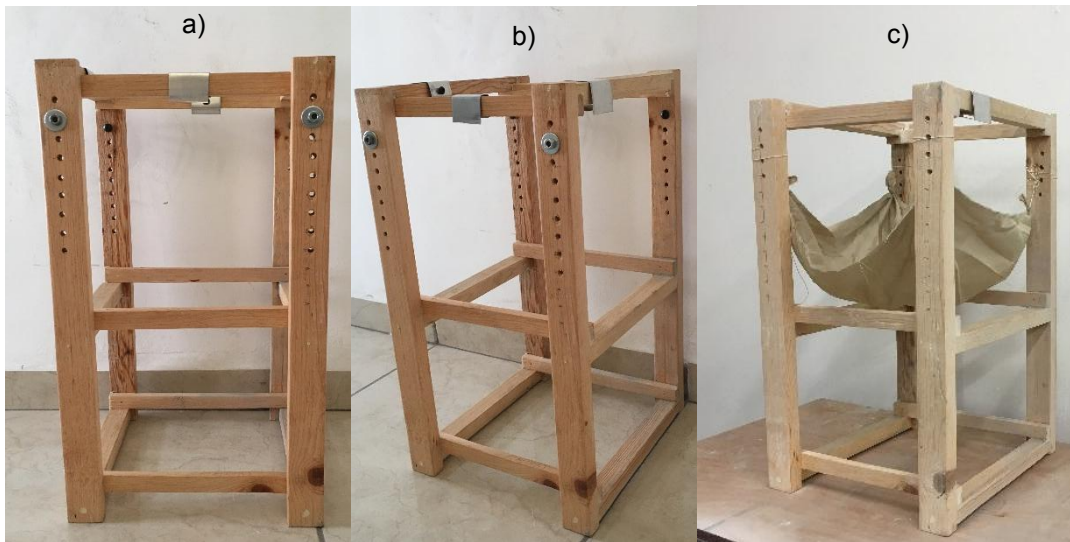


Figura 1. Vistas (a) frontal y (b,c) isométrica del prototipo de la máquina de diseño. Escala: 1:30

Etap 2. Colocación de textiles: vaciado y colado de barbotina

Previo a la colocación de los textiles y comenzar con las pruebas de vaciado y colocado de barbotina, se procedió a realizar bocetos de los primeros diseños de piezas los cuales se muestran en la Figura 2. Los textiles empleados para las pruebas de formación de prototipos cerámicos fueron del tipo natural y sintético donados del laboratorio de modas de la institución, entre ellos se encontró la manta, gasa de lino, chifón, algodón y yute en secciones de 37 x 37 cm. Las telas fueron colocadas en la máquina de la Figura 1 en las posiciones de perforación x, y, y z de 1, 1, 1. Inicialmente, el proceso a pasos comenzó colocando de la forma deseada la tela seleccionada (Figura 2), posteriormente se vació la barbotina y por un lapso de tiempo de 15 min se revisó y esperó el colaje de la barbotina esto se corroboró mediante la formación de una capa del grosor deseado y permitiendo que el excedente de barbotina baje hasta caer en un recipiente de plástico colocado al final de la estructura de diseño. Cabe señalar que este procedimiento fue realizado para cada tipo de textil empleado.

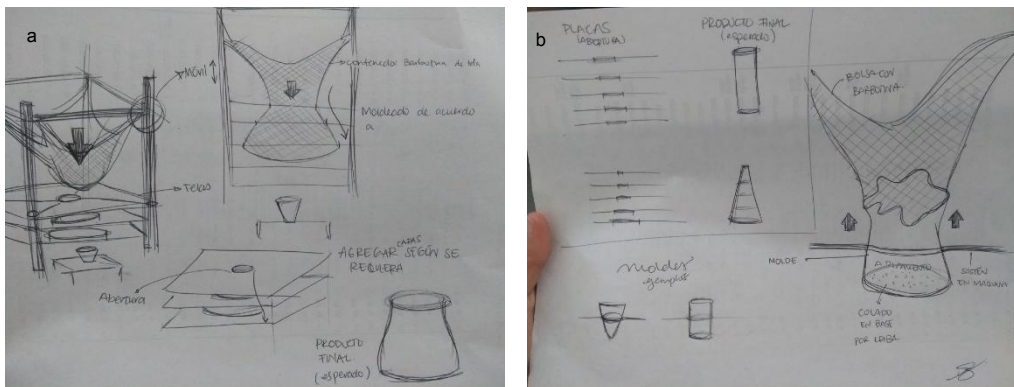


Figura 2. Bocetos de (a) máquina de diseño con diferentes aditamentos para su fabricación y (b) diseños de prototipos cerámicos empleando los textiles vegetales.

RESULTADOS

Mediante el análisis de observación, se comprobó que existe una cantidad de colaje, sin embargo no se fue el adecuado. La tela que mostró un mayor colaje correspondió a la gasa de lino siendo esta un textil del tipo sintético. Así mismo, se observó que el colaje de las piezas no fue del efectivo,

por lo cual se procedió a la extracción de la barbotina mediante el empleo de recipientes de plásticos dejando como base un espesor de 1 cm con la finalidad de hacer algunas pruebas (ver figura 3). Una vez formada la pieza se extrajo la pieza en estado de cuero y con las herramientas de modelado se procedió a resanar la pieza dejándola secar.



Figura 3. Pieza de prueba en estado de cuero preparada en la máquina de diseño.

CONCLUSIONES

Mediante los resultados obtenidos, se pretende realizar un análisis microestructural de una pieza de yeso cerámico y de la tela seleccionada como la mejor. Esto, con la finalidad de investigar y comparar la porosidad de un molde de yeso y como están distribuidas las fibras formadas por hilos y de esta forma mejorar la cantidad de colaje de la barbotina. Así mismo, se pretende, elaborar la máquina de diseño empleando como material principal plástico.

BIBLIOGRAFÍA

1. Z. Wang, "Analysis on Application of Traditional Arts and Crafts in Exhibition Design", J. Soc. Sc., Vol 5, 2017, pp. 85-89.
2. Y. Hu, "The Influence of Modern Digital Design on Traditional Tie-Dye" T. Kreis, "Speckle Metrology," 6th International Conference on Sensor Network and Computer Engineering (ICSNCE 2016) pp 423-427.
3. <https://www.villeroy-boch.co.uk/>.
4. A. Carvajal, R. Moreno, "Estudio de algunas propiedades de los moldes de escayola para el colaje de materiales no arcillosos (1)", Bol. Soc. Esp. Cerám. Vidrio vol 27, 1988, pp. 11-15.
5. L. Rivero Fernández, "Fabricación de productos de base yeso y sus aplicaciones industriales", Bol. Soc. Esp. Cerám. Vidrio, vol 36, 1997, pp. 591-598.
6. Q. Ruiwen, Z. Dan, "The Thinking of Ceramic Design to pursue the Traditional Sources under the Environment of Modern Industrial Design". Mechatronic Science, Electric Engineering and Computer (MEC), 2011, pp 19-22, 2011. DOI:10.1109/MEC.2011.6025761, Electronic ISBN: 978-1-61284-722-1.
7. Catenary Pottery Printer using analogue parametric design by GT2P, <https://www.dezeen.com/2013/11/04/catenary-pottery-printer-analog-parametric-design-gt2p/>
8. V. Hervás, "Materiales: Fibras Textiles", Tecnología Industrial I, pp. 1-2

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LICENCIATURA DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

Sonia Alexandra Valencia Ramirez¹, Moisés Hernández Hernández Ramirez¹, Juan Carlos Soto Patiño² Ma. Eugenia Barreto Arias²

¹Instituto Tecnológico Superior de Irapuato, ²Universidad de Guanajuato.

RESUMEN

El campo de la ingeniería es global, donde para insertarse se requiere desarrollar competencias transversales tales como la dirección, comunicación, manejo del conflicto, trabajo en equipo, interculturalidad, entre otras. Para el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI) es relevancia verificar el avance en sus estudiantes de dichas competencias como elementos que permiten la inserción laboral.

El objetivo del estudio es establecer las diferencias en el desarrollo de las competencias transversales (liderazgo, trabajo en equipo, perseverancia en el trabajo y manejo de las normas) en estudiantes del último año de licenciatura del ITESI durante los años 2015 a 2017.

Los sujetos de estudio son 1263 estudiantes del último año de licenciatura del ITESI en los años 2015 a 2017. El estudio se define como cuantitativo, comparativo, prospectivo, transversal y observacional. El instrumento de medición fue el test Cleaver. El procedimiento seguido fue la aplicación colectiva del test en condiciones estandarizadas y con las directrices éticas del Código de Helsinki, se integró la base de datos y se realizó el análisis de los datos apoyándose en estadística descriptiva, ANOVA one way y Chi2 con software SPSS v.21.

Los resultados manifiestan que el nivel de desarrollo de las competencias transversales es bajo en la mayoría de los estudiantes evaluados, siendo el área mejor evaluada el manejo de normas. El nivel de desarrollo de las competencias transversales sí manifiesta diferencia entre las generaciones evaluadas, aun considerando el sexo o la carrera de estudio.

El desarrollo de las competencias transversales no es el requerido con la formación de un ingeniero en la población de estudio. No se manifiesta avances entre las generaciones revisadas en los ejes atendidos.

INTRODUCCIÓN

Cada vez más, las competencias profesionales juegan un papel crucial en el mundo laboral, porque son la llave necesaria para abrir el cada día más difícil acceso al mercado del trabajo y el complemento necesario para mejorar un currículum académico, que desde el punto de vista de los procesos de selección, se ve cada vez más vacío sin ellas (Freire, 2009).

Esto nos lleva al surgimiento de la competencia laboral la cual surge a raíz un mundo globalizado lo cual implica que un ingeniero tenga que cubrir elementos de relación de trabajo y desempeño que vaya más allá del componente técnico que desarrolla en las universidades. Hay elementos importantes que se deben cubrir, dejando de lado el conocimiento técnico, como es la relación con otras personas, trabajo en equipo, liderazgo, perseverancia al trabajo y acatamiento de normas, al igual que la práctica de otros idiomas es muy importante para un ingeniero egresado, debido al constante intercambio de información con otras empresas internacionales y mayormente por la llegada de estas empresas internacionales al territorio mexicano; por ello, el dominio de estas habilidades de conducta se consideran como habilidades necesarias que deben de incorporarse en el perfil del ingeniero.

La misión de la universidad es preparar profesionales competentes que sean capaces de realizar una función social relevante y que sean capaces de generar conocimiento e investigación de calidad. Debido a la alta demanda de empleos profesionales, las organizaciones y empresas buscan la forma de integrar a sus filas a los candidatos más capaces y preparados, es por eso que se crean filtros donde se realizan test y pruebas psicométricas para conocer las capacidades sociales de los candidatos. En este contexto, la búsqueda de conexión entre las necesidades laborales y la formación de los futuros empleados se ha encontrado relevante el término competencia, donde las universidades deben buscar desarrollar al máximo las competencias de sus alumnos tanto intelectuales como sociales.

Las competencias suponen integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, por lo que las competencias que los alumnos deben lograr en su formación universitaria son muchas, ya que los constantes cambios en el entorno laboral y tecnológico demandan al estudiante una utilización eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes, lo que le permitirá desenvolverse eficazmente en un entorno cambiante, adaptándose a las necesidades y a la vez innovando en los respectivos ámbitos laborales.

Desde la perspectiva de la empleabilidad, competencias transversales son las capacidades para poner en práctica el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para afrontar de manera efectiva, con nivel y calidad requeridas, las funciones y tareas que demanda una profesión y para resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa (Freire, Et al 2014). Dichas así las competencias transversales son aquellas características de la persona que transforman los conocimientos en comportamientos, son aquellas capacidades que no son específicas de una profesión y que es aplicable en diversos contextos.

Es por este motivo que las competencias transversales juegan un papel de vital importancia en la inserción al mundo laboral de los egresados, por lo que el estudio realizado es con el fin de conocer las diferencias en las competencias transversales que hay entre las últimas generaciones de egresados del 2015, 2016 y 2017 del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI). De esta forma conociendo así los niveles en las competencias transversales de los alumnos. Las razones por las cuales el desarrollo de las competencias trasversales en estudiantes del ITESI es de suma importancia, es debido a la fuerte demanda de ingenieros en las empresas automotrices que se han instalado en la ciudad y el estado, esta creciente demanda de profesionistas, nos lleva a la necesidad de formar ingenieros con las capacidades y elementos que las empresas solicitan y debido al alto número de egresados, se deben aplicar filtros para poder elegir a los que tengan mayor habilidades, no solo intelectuales, si no transversales.

Las competencias que hemos evaluado son: perseverancia al trabajo, liderazgo, trabajo en equipo y acatamiento de normas. Hemos utilizado como método de evaluación el test Cleaver, el cual está certificado para la evaluación de estas habilidades.

TEORÍA

Son muchos los cambios y adaptaciones que han sufrido los sistemas educativos universitarios en respuesta a la demanda de empleos y profesionistas. Esto supone la asunción de un sistema universitario de educación centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesario para la consecución de los objetivos del programa, especificados los resultados de aprendizaje que se han de adquirir en términos de competencias (Real Decreto 2003). Es por eso que se plantea la necesidad de una reformulación conceptual de nuevos modelos de formación y aprendizaje, cuyos objetivos deben formularse ahora en competencias, las cuales se definen como un conjunto de conocimientos, actividades y actitudes, valores y virtudes que avalan la eficacia de un desempeño profesional responsable (Lasnier, 2000). Dentro de estas se diferencian dos tipos de competencias: específicas y genéricas. Las primeras son específicas de cada área temática y se refieren a la especialidad propia de cada campo de estudio. Por el contrario, las competencias genéricas son independientes del área de estudio, e incluyen tres sub-tipos: competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas (Gonzales, Wagenaar 2003).

Es muy importante el impulso en el cambio de la educación a nivel de educación superior, por lo tanto se establece que son imprescindibles cuatro circunstancias para que se produzca un aprendizaje eficaz por parte del estudiante: a) una buena base de conocimientos bien estructurados, b) un contexto motivacional adecuado, c) actividad por parte del estudiante y d) la interacción con otros (Polanco, 2015). Así para que los estudiantes realicen un aprendizaje de calidad es necesario enfrentarlos a situaciones en las que tengan que aplicar nuevos conocimientos, para la solución de problemas reales, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Solo así será posible que el alumnado desarrolle las competencias específicas y transversales generales, demandadas para su formación.

Debido a esto, es importante conocer el estado de las competencias transversales de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato y saber si este nivel ha aumentado, disminuido o se

ha mantenido con el paso de las generaciones, para este fin fueron evaluadas las generaciones 2015, 2016 y 2017 a quienes fue aplicado el test Cleaver para evaluar estas sus competencias transversales. Para el estudio se evaluaron un total de 11 carreras que fueron: Ing. en Gestión Empresarial, Ing. Industrial, Ing. en Sistemas Computacionales, Ing. en Mecatrónica, Ing. Logística, Lic. En Biología, Ing. en Materiales, Ing. Electrónica, Ing. en Electromecánica, Ing. en Bioquímica e Ing. en Informática.

Con estudios realizados anteriormente en el ITESI se dio a conocer el estado de ingreso al campo laboral de los estudiantes e información sobre qué es lo que influye al momento de ser contratados en una empresa, los resultados fueron los siguientes: De acuerdo a la encuesta de egresados y empresas aplicada a 193 estudiantes, se detectó que el 70 % están trabajando, el 5% manifestó estar estudiando maestría o algún idioma, 3% tiene como actividades el estudiar y trabajar continuamente y un 22% no estudia ni trabaja.

Respecto a la satisfacción del desempeño de los egresados en el ámbito laboral el 79% califican en un rango de muy bueno a excelente el desempeño por lo que se cuenta con alto porcentaje de satisfacción conforme a la formación académica.

Los Factores críticos que deben ser atendidos según opinión de los egresados, se presenta en la tabla 1:

Prioridad	Competencia laboral
1	Idioma extranjero
2	Capacidad de negociación
3	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
4	Facilidad de palabra
5	Creatividad e innovación
6	Ortografía y redacción de documentos

Tabla 1

“Áreas de oportunidad en la formación de ingenieros del ITESI según egresados 2016”

Fuente. Seguimiento de egresados ITESI 2016

Con estos datos se reconoce la importancia que representan las competencias transversales en el mundo laboral y la prioridad que se le da a estas habilidades para conseguir empleo y ser insertados en las empresas.

OBJETIVO GENERAL

Establecer las diferencias en competencias transversales de los estudiantes de último año del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato en los años 2015, 2016 y 2017.

Objetivos Específicos

- Identificar el estado de las competencias transversales de los estudiantes de último año del instituto tecnológico superior de Irapuato.
- Categorizar el nivel de desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes de último año del instituto tecnológico superior de Irapuato.
- Comparar las competencias transversales de los estudiantes.
- Analizar las diferencias en las competencias transversales de los estudiantes.

METODOLOGIA

Los sujetos de estudio fueron 1263 estudiantes del último año de licenciatura del ITESI en los años 2015 a 2017. El estudio se define como cuantitativo, comparativo, prospectivo, transversal y observacional. El instrumento de medición fue el test Cleaver.

El test Cleaver se utiliza en el 90% de las compañías mexicanas, esto para su proceso de selección y reclutamiento de personal. El test proporciona una descripción completa de la personalidad del individuo, haciendo énfasis en sus aptitudes para realizar diferentes labores sociales, su capacidad para desenvolverse con otras personas y relacionarse con ellas. Realiza un pronóstico de la forma

en que este individuo reacciona ante determinadas circunstancias y también de sus reacciones y actitudes típicas bajo situaciones de presión.

Qué mide la prueba

La compatibilidad entre el perfil del puesto y el estilo personal del evaluado en 4 factores:

1. Dominación o Empuje
2. Influencia, Relación o Interés por la Gente.
3. Constancia o Permanencia en una tarea.
4. Apego, Cumplimiento de Normas o conciencia de deber.

Se toma el auto descripción de la persona en tres tipos de situaciones:

Comportamiento Diario (T)

Motivación (M)

Bajo presión (I)

Su objetivo principal es medir la conducta en el trabajo tomando en cuenta los principios de Marston, con el fin de poder ubicar a la persona adecuada en el trabajo adecuado. El test cumple con los requerimientos de confiabilidad y validez requerido (Inscape Publishing, 2005).

El procedimiento seguido fue la aplicación colectiva del test en condiciones estandarizadas y con las directrices éticas del Código de Helsinki, se integró la base de datos y se realizó el análisis de los datos apoyándose en estadística descriptiva, ANOVA one way y Chi2 con software SPSS v.211

RESULTADOS

Los resultados arrojados del test Cleaver aplicado a los 1263 estudiantes de las 3 generaciones pertenecientes a 2015, 2016 y 2017, del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato fueron los siguientes:

Tabla 2. Resultados de acuerdo a los puntajes obtenidos en las competencias transversales por generación.

COMPETENCIAS	2015			2016			2017			ANOVA	P
	M	DE	N	M	DE	N	M	DE	N		
LIDERAZGO	59.43	19.68	480	62.38	18.65	391	58.40	20.47	390	4.382	.013
TRABAJO EN EQUIPO	52.88	25.24	480	52.25	24.63	391	52.32	25.09	390	.086	.918
PERSEVERANCIA	47.41	21.87	480	47.81	22.50	391	50.36	23.26	390	2.077	.126
NORMAS	61.05	22.82	480	61.96	23.35	391	60.00	23.41	390	.697	.498

En Liderazgo observamos que de un puntaje total de 100%, en 2015 se obtuvo un puntaje de 59.43%, en 2016 se obtuvo un puntaje de 62.38% y en 2017 un puntaje de 58.4%. Los resultados obtenidos en estas 3 generaciones son medios y no tienen un nivel deseado. El año con mayor índice de liderazgo fue el 2016, donde aumento un 2.94% pero volvió a disminuir en 2017, por lo que en las 3 generaciones el liderazgo se ha mantenido en nivel medio constante.

En trabajo en equipo se obtuvieron parcialmente los mismos puntajes las 3 generaciones por lo que no hay un cambio significativo.

En perseverancia contamos con 2015 y 2016 manteniéndose igual pero aumentando en 2017 un 2.55%, el cambio no es muy significativo pero se reconoce una pequeña mejora.

En acatamiento de normas se mantiene un puntaje constante las 3 generaciones.

Por lo cual se concluye que las competencias transversales se han mantenido constantes las 3 generaciones, no se observa diferencia significativa excepto en liderazgo donde el perfil de la generación 2016 mejoro, al igual que la perseverancia en la generación 2017 aumento.

En cuanto a los puntajes obtenidos por carreras, si se encontraron diferencias en cada carrera, yendo desde un puntaje medio a bajo, se pudo observar que en liderazgo la carrera de Ing. en Gestión

Empresarial es la que cuenta con mayor perfil de liderazgo con un 64.71% y la carrera con el menor liderazgo es Ing. en Sistemas Computacionales con un puntaje de 52.43%.

En trabajo en equipo la carrera de Ing. en Informática cuenta con el mayor puntaje de 57.75% y la carrera con menor puntaje es Lic. En Biología con 46.31%

En perseverancia al trabajo los resultados arrojaron que la carrera Ing. en Sistemas Computacionales cuenta con mayor puntaje de 53.9636% mientras que Ing. en gestión empresarial cuenta con el menor puntaje de 44.97%

Por ultimo en la competencia de acatamiento de normas se observó que la carrera Ing. en Materiales cuenta con el mayor índice con un 66.89% y la carrera más baja fue Ing. en Sistemas Automotrices con un puntaje de 56.08%.

Al igual que se quiso observar si por género existía una distinción entre las competencias transversales de hombres y mujeres por lo que al ser evaluadas los puntajes del test Cleaver se observó la siguiente tabla:

Tabla 3. Se presentan los resultados de acuerdo a los puntajes obtenidos en las competencias transversales por género.

	LIDERAZGO				TRABAJO EN EQUIPO				PERSEVERANCIA				NORMAS			
	M	DE	t	P	M	DE	t	P	M	DE	t	P	M	DE	t	P
M	59.77	19.16	.480	.059	53.93	25.78	1.17	.252	46.57	21.45	-1.10	.34	61.06	22.50	.022	.511
F	58.87	20.57	.472	.059	51.12	24.26	1.19	.252	48.84	22.54	-1.08	.34	61.02	23.41	.022	.511

De acuerdo a los resultados obtenidos del test en géneros no se encuentran diferencias notables en cuanto a competencias transversales en género, excepto en el apartado de liderazgo donde los hombres cuentan con mayor puntaje en competencias de liderazgo.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las pruebas Cleaver realizadas a 1263 alumnos pertenecientes a las generaciones 2015, 2016 y 2017 del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato se concluye que de los puntajes obtenidos en general, se obtienen niveles medios de competencias transversales, ya que de un 100% de puntaje alto, el promedio general que se obtiene va de 55% a 60% en las 3 generaciones y no se obtiene un avance significativo o una mejora. De acuerdo a la prueba la competencia transversal que más puntaje tiene es liderazgo, por lo que la diferencia de las generaciones es solo en esta competencia.

En cuanto a los resultados obtenidos por carrera pudimos observar que si existe diferencia entre cada especialidad del ITESI, ya que cada competencia tiene gran diferencia entre la carrera más alta y más baja, nos damos cuenta que las carreras que obtienen mayores puntajes son: Ing. en Gestión Empresarial en liderazgo, Ing. en Informática en trabajo en equipo, en perseverancia al trabajo obtenemos que Ing. en Sistemas computacionales obtiene el mayor nivel y en acatamiento de normas la carrera de Ing. en Materiales es superior a las demás.

Se concluye que los niveles en competencias transversales en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato son medios y no se han presentado cambios significativos en cada generación, por lo que la diferencia se encuentra por carreras donde hay especialidades que manejan mayor nivel en distintos ámbitos de conducta, aun así manteniéndose en el nivel cada año, al igual que por genero tampoco se encuentran diferencias significativas y la única competencia transversal que sobresale es liderazgo, con un mayor nivel, pero no se alcanzan los niveles deseados.

Es importante que las universidades tengan planes de estudio que desarrollen las competencias transversales de los alumnos, ya que se ha comprobado que es un elemento de suma importancia a considerarse en la entrada al mundo laboral y las empresas evalúan arduamente estas habilidades en los egresados para pasar los filtros de reclutamiento y poder integrarlos a sus filas. Es la obligación de las estancias educativas formar profesionales competentes que puedan salir al mundo laboral y ejercer satisfactoriamente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Freire, M. (2009). "Competencias Profesionales de los Universitarios". Secretaria del Consejo Social de la Universidad de A Coruña, España.
2. Freire Seoane Ma. De Jesús, Teijeiro Álvarez M^a Mercedes, País Montes Carlos. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. Universidad de A Coruña. A Coruña, España. Revista de Educación, 362.
3. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 224/2003, de 18 de septiembre de 2003).
4. Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin.
5. González, J., & Wagenaar R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Universidad de Deusto.
6. Polaco Hernández Ana. La motivación en los estudiantes universitarios. 2005. Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SITUADO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA

Regina Dajer Torres, Adoración Barrales Villegas,
Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Marilú Villalobos López, y Mayté Pérez Vences

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica

RESUMEN

La escritura es una actividad con la que mayor frecuencia se enfrentan los estudiantes de cualquier educativo, ya que es una herramienta que les permitirá no sólo adquirir el conocimiento, sino que además lo podrán generar y difundir.

En este sentido, la Universidad Veracruzana consciente de la importancia que adquiere la escritura hoy en día, implementó en todos sus programas educativos la asignatura de Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas y de autoaprendizaje de los estudiantes en el nivel superior, pues constituyen la base para la adquisición de saberes, así como para la gestión, interacción y autorregulación en todo ámbito.

De esta manera los estudiantes continúan su aprendizaje de la escritura, mediante estrategias diversas a través de la comprensión del entorno (disciplinar, social, cultural, político, económico) nacional e internacional y la escritura de textos académicos de manera responsable, honesta y solidaria. El curso-taller se evalúa continua, y cualitativamente, a través de la producción escrita durante el periodo escolar, atendiendo a criterios genérico-discursivos y de adecuación, coherencia, cohesión y corrección textual.

El método empleado fue el descriptivo, del cual Raúl Rojas Soriano, nos dice que su propósito primordial es brindar un panorama más exacto de las dimensiones del problema o situación para jerarquizarlos y, así encontrar elementos de juicio para el establecimiento de políticas o estrategias operativas que permitan su solución.

Los resultados obtenidos mostraron un mejoramiento significativo en la producción textual de los estudiantes, la cual se vio reflejada no sólo en su calidad, sino también en su presentación en diversos eventos académicos.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las actividades con la que los estudiantes universitarios se enfrentan todos los días, sin embargo, no es una tarea sencilla para ellos, a menudo los profesores nos quejamos de los problemas que presentan sus escritos, como son: la ortografía (uso correcto de grafías, acentuación y puntuación), estilo y sintaxis adecuados, etc., pero no nos hemos puesto a pensar en serio sobre sus causas y soluciones. ¿Por qué escriben mal los estudiantes universitarios?

Las razones son diversas, podríamos iniciar comentando que es quizá resultado de la deficiente práctica que han observado desde niveles anteriores a la universidad, sin embargo, pensamos que más que detenernos en buscar culpables, debemos aplicarnos en la propuesta de estrategias que coadyuven en la solución de esta problemática.

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación financiada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) concedido a una de las integrantes del Cuerpo Académico Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria, a través de la Convocatoria Apoyo para la Incorporación de Nuevos Tiempos Completos.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica y su duración fue de un año (noviembre 2016 a noviembre 2017), su temática giró en torno a conocer qué estrategias de escritura implementan los profesores universitarios con el fin de que sus estudiantes desarrollen o mejoren su escritura.

Por esta razón, en este trabajo nos centraremos en algunas Estrategias de Aprendizaje Situado que los académicos de Facultad de Pedagogía han implementado para mejorar la producción textual de sus estudiantes y que como veremos más adelante, han producido resultados alentadores.

TEORÍA

De acuerdo con la Real Academia Española (2017) etimológicamente la palabra escritura proviene del latín, compuesta por el vocablo “scribere” que significa escribir y el sufijo “ura” que es la actividad resultante de la raíz. Esto significa que la escritura es un sistema por medio del cual se plasman un conjunto de ideas o palabras a través de signos, letras o códigos; es un proceso mental realizado por el ser humano como una herramienta para poder comunicarse, este conjunto de símbolos y letras son comunes y entendibles para una determinada cultura a través del cual pueden expresar sus sentimientos, pensamientos, emociones y tristezas.

La producción de textos académicos es tomada como una de las habilidades o conocimientos con que los estudiantes universitarios deberían contar al comenzar su carrera, sin embargo, por alguna razón aún no han conseguido dominarla en los niveles educativos anteriores. Por lo tanto, es necesario que la Universidad asuma el reto y la responsabilidad de promover las prácticas de escritura de sus estudiantes, ya que a través de la escritura se puede:

- Generar y transmitir conocimientos
- Se desarrollan las facultades cognitivas
- Se fomenta el reconocimiento de los mensajes y la memoria
- Se desarrollan la actitud de crítica y la capacidad argumentativa.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el enfoque de las prácticas letradas, el aprender a escribir un texto académico se define como un proceso complejo que abarca mucho más que el sólo manejo de un conjunto de habilidades escritoras generales y generalizables. (Russell, 1995). Este se piensa como un proceso de “enculturación disciplinar” por el cual los estudiantes adquieren los modos de ser y hacer, incluyendo los modos de operar en el plano discursivo, en sus respectivos campos disciplinares. (Prior, 1998). En este proceso de enculturación disciplinar los estudiantes aprenden a ejercer ciertas prácticas letradas mediante su participación en comunidades de práctica. (Colombo, 2012). Es aquí, al reconocer que estas prácticas son indisociables del contexto en que se insertan, que se nos vuelve operativa la noción de géneros discursivos (Bakhtin, 1981,1986) y sus desplazamientos hacia el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura. (Ball & Freedman, 2004).

En la actualidad han emergido nuevas formas conceptualizar y de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, una de ellas es el aprendizaje situado, el cual indica el carácter contextualizado del aprendizaje que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; de la cual se obtienen los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. (Lave y Wenger, 1991)

De acuerdo con Vigotsky, (Citado por Lamas. 2012) el enfoque del aprendizaje situado considera que la construcción social de la realidad se basa en la cognición y en la acción práctica que tiene lugar en la vida cotidiana; destaca la importancia de los ambientes, de la expresión hablada y reconoce la importancia de las situaciones informales de enseñanza.

Se parte de la idea de que “aprender y hacer son acciones inseparables y, en consecuencia, un principio nuclear de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente, privilegiando las prácticas educativas destinadas al saber cómo más que al saber qué”. (Lamas, 2012).

Características del aprendizaje situado

Las características específicas del aprendizaje situado es que éste se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo. Se fundamenta en los tres rasgos esenciales de una comunidad de práctica (Práctica reflexiva, 2014):

1. Pertenencia. Una comunidad de práctica puede ser un equipo de trabajo en una empresa, o cualquier grupo de personas con una actividad común, como un grupo de investigación o , en nuestro caso equipos colaborativos de clase.
2. Participación. la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son más importantes que un aula, un profesorado, unos materiales de aprendizaje o unos exámenes.
3. Praxis: El proceso de aprendizaje situado se produce donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como

significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con significatividad.

A manera de síntesis se presentan algunas características más del aprendizaje situado:

- Aprender es una experiencia social que se enriquece con experiencias de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes; en ella el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora.
- Se fundamenta sobre el concepto que el conocimiento es contextual y situado e influenciado por la actividad, los agentes, los elementos del entorno y la cultura en la cual se utiliza.
- Según la visión de la cognición situada, la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas. La autenticidad de una práctica educativa está determinada por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales, por las prácticas compartidas en las que participa el estudiante, así como del tipo y nivel de actividad social que éstas promueven. En esta propuesta cognitiva son muy importantes la mediación, la construcción a través del adulto y otros compañeros, la negociación mutua de significados, la construcción conjunta de los saberes y las estrategias que promuevan un aprendizaje, cooperativo, colaborativo o recíproco.
- En los procesos culturales los alumnos se apropian de las herramientas, adquieren y amplían sus habilidades, desarrollan sus estructuras mentales y su inteligencia, gracias a la participación guiada de los adultos que estructuran y modelan las soluciones más adecuadas.

De manera natural, este enfoque aplicado como método resulta muy propicio para el logro de aprendizajes significativos en el ámbito de la escritura, ya que se centra en el problema específico y promueve una serie de estrategias para solucionarlo. "Desde el punto de vista de Díaz Barriga (2003) las estrategias para que se dé el aprendizaje significativo a través de un aprendizaje experiencial y situado son:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)." (Benavides, P. et. al. 2009)

PARTE EXPERIMENTAL

Esta investigación se realizó en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, ubicada en calle 14, no. 215 de la Col. Cazones C.P. 93230 en la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México.

Se trata de una investigación de carácter descriptivo porque pretende señalar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado de manera amplia mediante el análisis de diferentes fuentes documentales entorno a nuestro objeto de estudio. De acuerdo con Rojas Soriano (1992) el objetivo principal de los estudios descriptivos es ofrecer un panorama más exacto de las dimensiones del problema o situación, para jerarquizarlos, y así encontrar elementos de juicio para establecer políticas o estrategias operativas que permitan su solución.

Por su enfoque metodológico este trabajo también hace uso de la investigación cuantitativa que es aquella en la que se obtienen y analizan datos cuantitativos sobre variables y se estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada, es decir tiene un acercamiento al enfoque de investigación cualitativo que como sabemos trata de identificar la naturaleza profunda de las

realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica mediante registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas.

La técnica que se utilizó para recabar la información fue la encuesta, la cual es una técnica de adquisición de información de interés sociológico, mediante un cuestionario previamente elaborado, a través del cual se puede conocer la opinión o valoración del sujeto seleccionado en una muestra sobre un asunto dado.

Para recabar la información necesaria para la realización de esta investigación se diseñó y aplicó un cuestionario con 20 reactivos de los cuales 16 presentan respuestas cerradas, fáciles de contabilizar y los cuatro reactivos restantes requieren de una respuesta más elaborada que coadyuve con la propuesta de estrategias de escritura que los profesores implementan día a día en el aula para promover las prácticas de escritura de los universitarios.

En este trabajo nos centraremos en las respuestas obtenidas en las preguntas:

- ¿Por qué considera importante que los universitarios escriban?
- ¿Qué beneficio aporta la escritura al estudiante universitario?
- ¿Promueve la escritura entre sus estudiantes?
- ¿Qué dificultades ha observado que más presentan los estudiantes?
- ¿Qué estrategias emplea para lograr que sus estudiantes escriban?
- ¿Qué resultado obtuvo de la puesta en marcha de dichas estrategias?

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la investigación fueron los siguientes:

La Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, cuenta con una población de 34 académicos, de los cuales sólo se pudo encuestar a 30, ya que de los cuatro faltantes 3 de ellos tenían incapacidad médica y uno más contaba con comisión en otro campus universitario.

De los 30 docentes a los que se les aplicó el instrumento la totalidad manifestaron que escriben cotidianamente, aunque 25 de ellos aceptaron que lo hacen más bien como un requisito laboral o porque lo requieren en la escuela. Más que una práctica que disfruten y realicen por placer o voluntad propia, lo cual es preocupante, ya que, si deseamos promover las prácticas de escritura con nuestros estudiantes, no sólo es indispensable que los docentes estemos familiarizadas con ellas, sino que también las realicemos con gusto.

En lo que se refiere a las preguntas citadas con anterioridad, estos fueron los resultados obtenidos:



Figura 1. ¿Por qué considera importante que los universitarios escriban?

Sin duda, uno de los beneficios que la escritura ofrece a los estudiantes de cualquier nivel educativo es que por medio de ella se puede apropiarse, generar y divulgar el conocimiento, se pueden expresar opiniones, ideas, pensamientos y sentimientos, al respecto de esto trece de los profesores (44 %) respondieron que escribir es una manera de expresar los conocimientos adquiridos durante su formación académica, 10 (33 %) consideran que de esta forma los jóvenes desarrollan sus

habilidades críticas y reflexivas y los 7 (23 %) maestros restantes opinan que les sirve para ampliar su vocabulario y sus conocimientos.

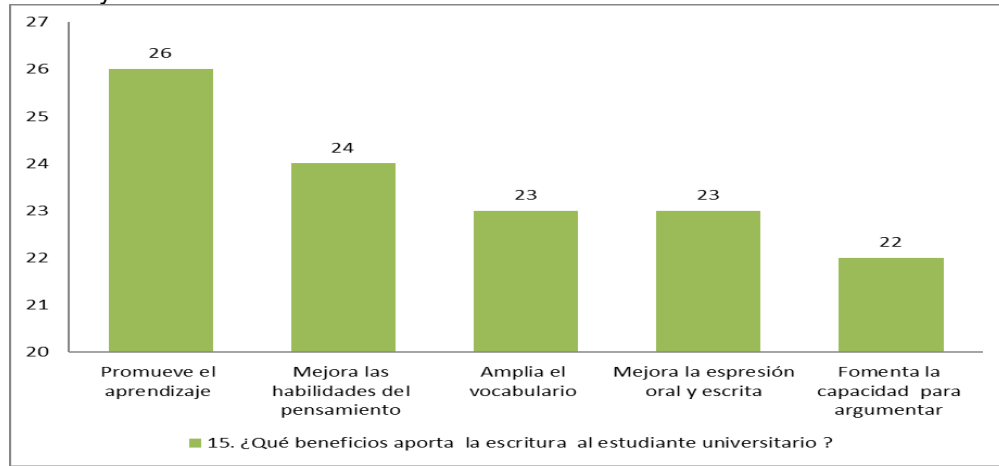


Figura 2. ¿Qué beneficios aporta la escritura al estudiante universitario?

La escritura ofrece al estudiante grandes beneficios, entre los que se encuentran el enriquecimiento personal y social de las personas, posibilitando el contacto entre ellas a pesar de la lejanía física en la que puedan encontrarse, de acuerdo con las respuestas de los profesores 26 de ellos consideran que la lectura promueve el aprendizaje, 24 piensan que les permite desarrollar sus habilidades del pensamiento, 23 creen que amplía su vocabulario, 23 están seguros que mediante ella mejoran su expresión oral y escrita y 22 opinan que les ayuda a desarrollar su capacidad para argumentar.



Figura 3. ¿Promueve las prácticas de escritura entre sus alumnos?

En lo que se refiere a esta pregunta, todos los docentes encuestados respondieron que sí promueven la escritura entre sus estudiantes, porque consideran que a través de ella los jóvenes no sólo expresan lo que piensan o sienten, sino que además se generan y divulgan el conocimiento y desarrollan una actitud crítica y argumentativa sobre lo que escriben.

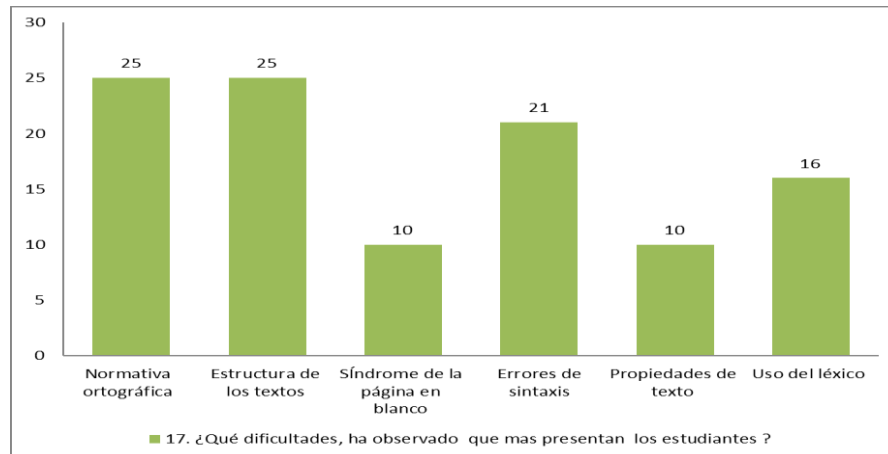


Figura 4. ¿Qué dificultades ha observado que más presentan los estudiantes?

Como se ha venido mencionado con anterioridad la escritura es una actividad que más que disfrutar los estudiantes universitarios, la temen. Entre las dificultades que más se les presentan los profesores encuestados opinaron que la mayoría de los trabajos revisados presentan problemas relacionados con la normativa ortográfica (uso de grafías, acentuación, puntuación), así como también expresaron que a pesar de que se les solicitan continuamente determinado tipo de textos desconocen cuál es su estructura. Otras dificultades que manifestaron haber identificado en los escritos de sus alumnos fueron los errores de sintaxis (hipérbaton), la pobreza o mal uso del vocabulario, carencia de propiedad textual (adecuación, cohesión y coherencia), por último, mencionaron que un porcentaje significativo de sus discípulos presentan problemas a la hora de iniciar un texto, es decir, enfrentan el llamado síndrome de la página en blanco.

Finalmente, entre las estrategias de aprendizaje situado que los académicos de la Facultad de Pedagogía han implementado para promover la escritura entre sus estudiantes se encuentra las siguientes:

- Escritura estructurada
- Escritura colectiva
- Ejercicios, simulaciones y demostraciones.

La escritura estructurada es un método que empieza con la redacción de una oración sencilla y concreta, y se expande a la redacción de párrafos complejos, más extensos. Cada nuevo concepto de redacción se suma de uno en uno, al previamente aprendido. Se enseñan primero párrafos básicos, de cinco oraciones, antes de convertirlos en párrafos más amplios, más elaborados y detallados.

Los párrafos ampliados ofrecen una mayor exposición de la problemática abordada y se dividen en:

- Párrafos de razones / justificaciones. Tiene como objetivo expresar las razones por las que se asume una postura acerca de un tema, justificándolas con argumentos basados en hechos o ideas y fundamentándolas con la literatura, las teorías, los autores, las estadísticas, etc., que prueben su autenticidad.
- Párrafos de ejemplos. Este párrafo está formado por diversas oraciones que constituyen ejemplificaciones de diversa índole de la idea que se desea expresar. En este tipo de párrafos, la idea central suele ir planteada al comienzo y los ejemplos después, aunque en algunos casos podemos encontrarlos también a la inversa.
- Párrafos de proceso En este tipo de párrafos se describe una serie de eventos o un proceso en algún tipo de orden. Generalmente, este orden se basa en el tiempo de ejecución. Aquí, el redactor trata de proporcionar una guía o instrucciones claras y precisas a seguir paso a paso. Cada paso o parte de las instrucciones debe discutirse en el mismo orden en el que ocurren en el proceso.

- Párrafos de clasificación Cuando se escribe un párrafo de clasificación se agrupan cosas o ideas del mismo tipo en categorías específicas, su propósito es tener un objeto o idea y dividirlo en sus partes componentes
- Párrafos para comparar y contrastar Consiste en comparar objetos o ideas con el propósito de diferenciar o decir sus semejanzas. Al elaborar un párrafo de comparación o contraste pueden seguirse dos métodos: pueden plantarse primero las características de una de las cosas, personas o ideas que se quiere comparar, y luego enunciar las características de la otra, para producir el contraste. O bien, pueden irse comparando uno a uno distintos aspectos o partes de aquello que se compara.

Con este método se va construyendo de lo simple a lo complejo el texto.

La escritura colectiva se refiere a textos redactados mediante la colaboración de varios autores a través de la utilización de las nuevas tecnologías. Consiste en abrir un wiki, un blog, o a través de alguna de las herramientas de Google drive.

El profesor organiza el grupo en equipos de trabajo colaborativo y puede ir observando cómo se organizan, y cómo poco a poco van construyendo el texto en línea, además puede ir haciéndoles revisiones y correcciones. Una variante en el aula sería la creación de un cuento colectivo o algún otro tipo de texto en el cual cada miembro del equipo escribe por espacio de 3 a 5 minutos, pasado el tiempo le cede el turno a otro compañero quien le dará continuidad y así hasta que el escrito quede terminado.

Los ejercicios, demostraciones y simulaciones, consisten en la realización de textos mediante estrategias de escritura, como pueden ser los mapas conceptuales y mentales, la estrella o el cubo (Cassany, 1995). Una vez terminados los textos se presentan en plenaria y se someten a la retroalimentación de sus compañeros y del profesor.

Las simulaciones se abordan mediante la estrategia de análisis del mundo contemporáneo y el planteamiento de situaciones de aprendizaje a las que los estudiantes dan respuesta a través de diferentes propuestas de solución.

- Mi primera vez...
- Cámbiale el final a la historia...
- ¿Qué pasaría si...?
- ¿Tú qué harías si...?

Estas sencillas preguntas provocan una serie de ideas en la mente de los jóvenes universitarios, que al plasmarlas por escrito, darles un orden a través de un sencillo plan de escritura dan pie a la producción de un texto más completo.

CONCLUSIONES

Es difícil hablar bien y más todavía escribir correctamente; pero se aprende por medio de una empeñosa dedicación a lo largo de un proceso sencillo y natural, y a través de la práctica constante, empezando por pasos pequeños como la construcción de oraciones que lleven a los párrafos y éstos a los textos.

Los resultados de esta investigación nos mostraron que, aunque las prácticas de escritura son consideradas un requisito de trabajo por los docentes, y una obligación para los estudiantes, lo cual implica que es una tarea que no se asume por gusto, es decir por la simple necesidad de expresar a los demás nuestros pensamientos, ideas u opiniones, esto puede irse revirtiendo poco a poco a través de la puesta en marcha de sencillas acciones como las descritas líneas arriba.

Las instituciones de educación superior deben promover la escritura, porque a través de ella el estudiante no solamente expresa sus emociones, sino que además difunde el conocimiento generado en los espacios áulicos, también es una herramienta importante para el aprendizaje.

En este sentido, los profesores independientemente de la disciplina que impartan a sus estudiantes deben motivarlos a que escriban, implementando estrategias innovadoras encaminadas a la producción textual, ya que escribir bien, en forma lógica y ordenada, denota un pensamiento claro y una actitud crítica.

Es por ello que los académicos de la Facultad de Pedagogía conscientes de ello trabajan incansablemente día a día, con el fin de mejorar la calidad de la escritura de sus alumnos y esto se

ve reflejado en una mayor presencia en congresos, foros, coloquios, simposios, con ponencias, artículos, ensayos, reseñas de su propia autoría.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cassany, D. (1995) "La cocina de la escritura" - Colección Argumentos –Barcelona: Anagrama.
2. Bakhtin, Mikhail (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson and M. Holquist, Trans., M. Holquist, Ed.) (C. Emerson y M. Holquist, Trad.). Austin, TX: University of Texas Press.
3. Bakhtin, Mikhail (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
4. Ball, Aretha y FREEDMAN, Sarah (2004) *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. New York: Cambridge University Press.
5. Benavides P. V. Madrigal, L. V., Quiroz B. A. (2009) "La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo" Centro de Documentación sobre Educación. Recuperado desde: [null file:///C:/Users/UNAM/Downloads/BENAVIDESlaEnsenanza%20(1).pdf] (Fecha de consulta: 14-11-2016)
6. Colombo, Laura (2012) "Escritura de posgrado y aprendizaje situado" en Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* [en CD] (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. URL: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado> (recuperado el 12/12/16).
7. Díaz Barriga, F., (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.5, Núm.2, Recuperado desde: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396> Fecha de consulta: 4/10/2016
8. Lamas, H. (2012). "Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento" *Academia Peruana de Psicología*. Recuperado desde: <https://goo.gl/1llg8W> (Fecha de consulta: 14-11-2016)
9. Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. *Práctica Reflexiva*. Plataforma internacional. (2014) Rasgos del aprendizaje situado. Recuperado desde: <https://www.practicareflexiva.pro/rasgos-del-aprendizaje-situado/>
11. Prior, Paul (1998) *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Rojas, R. (1992) *Metodología de la investigación en las ciencias sociales*. México: Plaza y Valdés.
13. Russell, David (1995) "Activity theory and its implications for writing instruction". In Petraglia, J. (Ed.) *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE A NIVEL PRIMARIA

María Paulet López Flores (pauletlp@gmail.com)
Janaí Esperanza Hernández Morales (blonix_17hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, Campus Xalapa

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir el proceso de detección, diagnóstico y tratamiento en niños con problemas de aprendizaje que realiza la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz. El estudio fue descriptivo exploratorio.

Entendemos por problemas de aprendizaje a las “dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento y matemática. Las cuales pueden ser intrínsecas o extrínsecas al individuo” (*National Joint Committee on Learning Disabilities*, 2004).

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas a especialistas pertenecientes a USAER. Los resultados de forma general permitieron dar a conocer la labor de profesionistas o interesados en el proceso de diagnóstico y tratamiento de estudiantes con problemas de aprendizaje. Aunado, dentro de las dificultades que se presentan durante la intervención se deben a la falta de compromiso de los padres y maestros, teniendo un impacto en el avance y eliminación de la necesidad educativa que presenta el alumno.

INTRODUCCIÓN

Varios organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), han elaborado agendas generales con objetivos encaminados a lograr que los niños de enseñanza básica cuenten con una educación gratuita, equitativa y de calidad. Particularmente, la meta principal del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.20), encaminados a cumplir el derecho universal de los seres humanos a la educación. De forma similar, la UNESCO (2015), señala que la educación inclusiva es el proceso que permite identificar y dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes a través de una mayor participación en su aprendizaje, en la cultura y en la comunidad.

Tomando como referencia estos objetivos internacionales, México debe realizar propuestas que fomenten cambios significativos en las escuelas, derivados de los planes y programas de estudio, los materiales, la infraestructura y la capacitación docente, los cuáles están involucrados para el logro de dichos objetivos (Hernández, 2016).

De acuerdo al análisis que realiza Hernández (2016), sobre los documentos del Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Básica, en el eje de Inclusión y Equidad se muestran más desaciertos que aciertos, pues si bien resaltan la necesidad de atención a la diversidad y la aplicación de una formación continua de docentes y especialistas, se requiere clarificar las funciones de los especialistas y educadores en las estrategias de mejora. Haría falta también incorporar la experiencia de trabajo que lleva a cabo el personal de Educación Especial con respecto a la atención que brindan ante las necesidades que demanda la sociedad, tales como el Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje. Por estas razones surge el interés de investigar lo que ocurre en las escuelas primarias que cuentan con USAER.

Tomando en cuenta las estadísticas del INEGI (2017), se evidencia un incremento de las personas que requieren Educación Especial lo anterior es un ejemplo de la falta de atención que requieren estas necesidades educativas. En el país existen instancias responsables de educación especial tanto del sistema federalizado como el estatal, por mencionar algunos: Escuela de Educación Especial (EEE), Centro de Atención Múltiple (CAM), Centro Psicopedagógico (CPP) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Debido a la apertura de esta última instancia fue donde se realizó el trabajo experimental en la presente investigación. A pesar de ser varios los

servicios de educación especial, es necesario señalar que aún no son suficientes para brindar apoyo a todas las escuelas de educación regular para la atención de los alumnos que lo requieren.

La USAER se propuso como la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Se caracteriza por ofrecer una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística (SEP, 2016). Es indispensable que esta institución identifique los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

TEORÍA

Dentro de las conferencias y/o tratados que ha realizado la UNESCO, además de señalar objetivos hacia la inclusión educativa, se definió el término de “necesidades educativas especiales”, como un concepto que permite conocer y atender aquellas dificultades que le impiden al alumno aprender y continuar con su educación, tomando en cuenta causas tanto intrínsecas (alteraciones cognitivas y/o sensoriales) y extrínsecas (cuestión económica, social, falta de oportunidades, etc.) (UNESCO, 1994; Mora & Aguilera, 2000). Para una mayor explicación del concepto, se realizó una clasificación donde incluye; la atención e intervención de dificultades: sensoriales (audición, visión o movilidad), intelectuales (discapacidad intelectual), aprendizaje (motrices, académicas, atención, etc.) y emocionales– sociales (autismo) (González, 2001).

Referente a los problemas de aprendizaje, existen diferentes formas de definirlo, por ejemplo, la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud, (CIE-10), define los trastornos de aprendizaje como “aquel deterioro en la adquisición del aprendizaje, especificando que las causas van desde factores cognitivos o socioculturales, y en el caso de tener origen cognitivo, esto compromete alguna disfunción biológica”. Por su parte, la *American Psychological Association* aborda este término como el rendimiento por debajo de lo esperado del individuo, tomando en cuenta la edad, la escolarización y el nivel de inteligencia (OMS, 2000; APA, 2002).

De manera más detallada, Romero y Lavigne (2004), especifican los problemas de aprendizaje como dificultades para aprender o adaptarse académicamente, presentes comúnmente en edad escolar y sus causas pueden deberse por factores intrínsecos, como disfunciones neurológicas que comprometen procesos psicológicos del aprendizaje, así como extrínsecos, interviniendo los factores sociales, culturales, educativos.

A su vez, dentro de los trastornos de aprendizaje se presenta una clasificación, abordando áreas equivalentes a los planes curriculares escolares, Wong, Graham, Hoskyn y Berman (1996), proponen una clasificación con división al aprendizaje académico (lectura, escritura y matemáticas) y no académico (alteraciones del lenguaje, del procesamiento fonológico, de la memoria, entre otras).

También el DSM-IV y CIE-10 presentan una taxonomía similar, denominando los subtipos como trastorno de la lectura, escritura y cálculo, aunado, mencionan el trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, el cual engloba los tres tipos anteriores (OMS, 2000; APA, 2002).

Referente a la detección, cada subtipo de los trastornos de aprendizaje presenta características propias que permiten, a su vez, brindar un diagnóstico, sin embargo, dichos trastornos presentan en común la afectación en el rendimiento académico y en la vida cotidiana al utilizar las habilidades referentes a la lectura, escritura y cálculo. (*World Health Organization*, 1992)

- Se habla de un trastorno de aprendizaje en la lectura como aquel grupo de dificultades presentadas en la comprensión oral, como, presencia de errores en la lectura, errores léxicos y morfológicos, así como cambios en palabras funcionales. Su diagnóstico se brinda mediante la aplicación de pruebas que miden el rendimiento en lectura, si está se presenta por debajo de lo esperado (considerando la edad, coeficiente intelectual y escolaridad) y se encuentran afectaciones no solo académicas, sino en la vida cotidiana lectura (APA, 2002).

- En la escritura, en este trastorno, se encuentran deficiencias en utilización de estrategias en textos escritos, problemas en procesos de funciones ejecutivas, autorregulación y sintaxis, escritura incorrecta de 10 a 20 palabras por cada 100 palabras escritas, errores en palabras tanto regulares como irregulares, así como dificultad para usar reglas de conversión fonema-grafema y se tiende a repetir palabras cortas para minimizar errores. La evaluación parte de la medición de las habilidades de escritura mediante pruebas normalizadas, el diagnóstico del mismo presenta requisitos como: puntuaciones por debajo de lo esperado acordes a la edad e inteligencia y dificultades ortográficas desde etapas iniciales (APA, 2002; World Health Organization, 1992).
- El trastorno en cálculo, las características de este trastorno derivan en problemas para automatizar, lo cual engloba errores en la recuperación de la memoria a largo plazo, dificultades para: realizar adiciones y sustracciones, identificar información relevante, en comprender problemas y organizar información. Los criterios de diagnóstico se relación con puntuaciones bajas en test estandarizados para evaluar aritmética comparados por edad, coeficientes intelectual y escolaridad, además de presencia de dificultades aritméticas en etapas iniciales. (APA, 2002; World Health Organization, 1992).

Debido a que los problemas de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico de la lectoescritura y cálculo, las intervenciones o tratamientos se realizaron con el objetivo de realizar adaptaciones individuales y de aula. Es decir, el primer caso consistirá en modificaciones a aquellos elementos que se requieren en la práctica cotidiana del alumno, como los recursos materiales a utilizar, metodología de enseñanza y el tipo de actividades que se sugerirán al maestro realicen con su alumno. Referente al aula, las planeaciones tomaran en cuenta el espacio del aula, tiempo para realizar actividades, las formas para llevar a cabo actividades (individuales o grupales), formas de evaluación, etc. (González, 2001).

PARTE EXPERIMENTAL

Se llevó a cabo un estudio no experimental, cualitativo, de índole descriptivo exploratorio, ya que se pretendía describir las características específicas en una situación determinada, en este caso, se buscó indagar el proceso de detección, diagnóstico y tratamiento en niños con problemas de aprendizaje que atiende USAER.

La selección de los participantes para el trabajo de campo se elaboró con participación del equipo de USAER, mismo que fue integrado por: directora de la unidad, psicóloga, y maestra del área de aprendizaje. La selección de los participantes fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, debido a los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Se realizaron dos entrevistas, a primera, dirigida a todo el equipo de USAER cuya duración fue de 1 hora y 30 minutos, la segunda entrevista fue aplicada a la maestra de aprendizaje y duró 40 minutos. Las entrevistas se llevaron a cabo en la USAER de una escuela pública de la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz. El lugar donde se realizaron las entrevistas fue un cubículo, que cuenta con dos escritorios, un lócker y material de papelería, con suficiente iluminación y con poco espacio. El tiempo de realización en la recolección de datos fue en un solo momento, es decir, una investigación de tipo transeccional, llevada a cabo durante el mes de enero de 2018.

El levantamiento de datos se llevó a cabo por medio de una técnica cualitativa, siendo una entrevista en modalidad semi-estructurada, basada en una guía de preguntas contando con la libertad ser abierta, el contenido de las entrevistas se estructuró mediante cuatro apartados: datos generales, detección, diagnóstico y tratamiento, indagando sobre las necesidades educativas especiales y especificando en los problemas de aprendizaje. Cabe mencionar que las entrevistas fueron grabadas con permiso de los participantes.

El procedimiento de la investigación se inició a través de establecer un contacto con la psicóloga de USAER, en este encuentro se explicó el objetivo, la ética y confidencialidad de datos, en lo que respecta a las grabaciones y datos personales, posterior a la aceptación, se acordaron las fechas para aplicación de las entrevistas.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados, nos centramos en 5 categorías principales: 1) USAER y el equipo de trabajo 2) Detección 3) Evaluación 4) Diagnóstico y 5) Tratamiento:

Equipo de trabajo

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que fue la muestra para la presente investigación, tiene XX en funcionamiento, está integrado por un directivo y 3 especialistas: una psicóloga con maestría en psicología escolar en problemas de aprendizaje en nivel secundaria. El resto de las maestras, incluyendo a la directora, son maestras egresadas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana: Enrique C. Rébsamen”, las especialidades en que se formaron fueron: audición y lenguaje y problemas de aprendizaje.

La estructura del equipo de USAER toma una postura sistémica y un trabajo interdisciplinar que reconoce que las intervenciones y avances en el tratamiento de cualquier necesidad se logran con mayor eficacia por todo el trabajo de equipo.

Detección

El equipo tiene un proceso general y particular para abordar la detección. En primera instancia, *“el proceso de detección inicia con los docentes del grupo, son el primer filtro, son los que conocen al grupo”* (Especialista en Lenguaje), aunado, realizan la aplicación de una evaluación diagnóstica desde el aspecto curricular, esto a través de conocer cómo viene el alumno del grado escolar anterior, *“la cuestión curricular es su referente en cuanto el que alcance un niño o no el contenido curricular”*.

El profesor habla con el equipo de USAER y les comenta de algún alumno que se le dificulta realizar ciertas actividades en clase, para ello, las especialistas complementan el primer acercamiento con la observación en clase, posteriormente, se brindan sugerencias a los docentes, relacionadas con los estilos de enseñanza, las estrategias, hábitos de aprendizaje, etc., que se están utilizando en el aula y cuáles podría cambiar el profesor, estas primeras recomendaciones son pertinentes en muchos casos ya que *“algunas veces tiene mucho que ver con las estrategias o metodología que tenga el docente, cada individuo tiene sus características y tiene su estilo de aprendizaje.”* (Directora).

Posteriormente, se hace contacto con los padres: *“Se van con los padres, conocer más sobre los padres, entrevistas, es como se empieza el proceso de detección y se va haciendo el filtro, se ve cuáles son los niños que todavía requieren contacto con los papás, haciendo evaluaciones estandarizadas”* (Psicóloga).

Las detecciones de los problemas de aprendizaje no difieren del proceso de detección de necesidades educativas especiales, al respecto, la maestra de aprendizaje comentó lo siguiente: *“te dice el maestro algunas características del alumno, tú observas, verificas efectivamente si es lo que te están diciendo, aplicas unas evaluaciones previas, bueno, pides consentimiento a los padres, aplicas unas evaluaciones previas y vas detectando ahí, qué presenta el alumno”*. Esto es necesario para conocer las necesidades educativas específicas que presenta el alumno y de esta manera establecer el proceso de intervención en el aula y en casa.

En esta evaluación que hace el maestro se toma como referente en lo que curricularmente se espera que pueda realizar el alumno. La maestra de aprendizaje ahondó en esta parte al decir que *“como equipo interdisciplinario, tanta parte clínica, familiar, la historia del niño, o sobre su desarrollo, esa parte completa lo que el maestro puede decir en cuanto a lo pedagógico, entonces, mucho de lo que hacen en esta detección, es determinar los problemas de aprendizaje vs que no sea un rezago, o una cuestión de madurez o desarrollo”*.

Evaluación

La evaluación de las necesidades educativas, se realiza, en la mayoría de los casos, posteriormente después de la realización de observaciones, evaluación diagnósticas y aplicación de sugerencias que realizó la unidad referente a la metodología de enseñanza, si las dificultades antes señaladas persisten, se continúa con la fase de evaluación, para ello, se realiza un acercamiento con los padres después *“de ver el contexto escolar, ver el contexto familiar, hablas con la madre de familia o el padre para ver si tuvo antes apoyo de USAER, o que han detectado en su casa”*.

La unidad hizo hincapié en tener cuidado del diagnóstico que se va a presentar sobre todo en primaria, ya que el niño se encuentra en desarrollo y los resultados pueden ir variando. *“en primaria se pudiera decir que se espera que estuvieran conformando un diagnóstico, para determinar si hay una discapacidad intelectual, ver si hubo un problema de aprendizaje, pero en secundaria se esperaría que por la cuestión de desarrollo hemos tenido la experiencia que ya vienen con ciertos diagnósticos”* (psicóloga).

En el proceso de evaluación se aplican diversas pruebas psicométricas, de acuerdo a lo que la demanda presente. Por mencionar algunas de ellas se encuentra: *“la entrevista con padre, por área hay instrumentos específicos, BELE, TECAL (para más pequeños), ADI.”* (Especialista de lenguaje). *En cuanto a problemas de aprendizaje se va por la parte curricular, para los procesos cognitivos se aplica Raven, WISC, figura humana, depende, y en cuestiones más especializadas, algún tipo de inventario o escala para autismo o TDH, lo más importante, para confirmar es el historial, académico, de desarrollo, familiar, todos los indicadores esperados en cuantos, a sus etapas, en cuanto, social, lenguaje o cognitivo. Al final es validar todo lo anterior que se hizo en observación, entrevista y con la parte de la psicometría”* (Psicóloga). Al final de la aplicación de pruebas, se retoma la información recabada a través de los distintos filtros, se hacen las intersecciones de los puntos en común para realizar posteriormente el tratamiento.

Como se mencionó anteriormente, el área de aprendizaje comprende la evaluación desde el la cuestión pedagógicas, con la finalidad de descartar si el problema no es por origen de un rezago escolar, aunado, es necesario destacar que el uso de pruebas depende de evaluaciones adecuadas al alumno, puesto que no se encuentran evaluaciones que propiamente midan aprendizaje y que se encuentre estandarizadas, *“es muy difícil encontrar evaluaciones tan estandarizadas como, que cada quien le tienes que adecuar una evaluación para determinar que, si o no tiene en problemas de aprendizaje, ... tienes que tomar varias alternativas para poder ir descartando, pero no hay una puntualizan tan directa.”*

Diagnóstico

Seguido de la evaluación a los alumnos que requieren de apoyo externo al trabajo de aula se preparan las condiciones para la realización de un informe: *“Se le llama informe psicopedagógico, en ese informe se va arrojando la información que se obtiene de la entrevista con los padres, de la información que te da el docente en cuanto al contexto áulico y los instrumentos que nosotros, como área aplicamos, ahí se arrojan los resultados, cada una tiene un informe”.* (Especialista en lenguaje). Parte de la estructura del informe, comprende los reportes de las demás áreas, a partir de ello, es posible crear las propuestas de intervención *“el informe, aparte de aplicar, se hace un informe de resultados por área, después del informe de resultados por área ahora si hacemos un informe del alumno”.*

El área de aprendizaje, debido a la falta de pruebas psicométricas, se realizan listas para corroborar el diagnóstico, para ello, se hace una revisión de las evaluaciones anteriores, mismas que se complementan con la observaciones de los docentes y de la unidad, al respecto, la maestra de aprendizaje comentó *“nosotros vamos creando nuestras propias pruebas pedagógicas para llegar a ese término (diagnóstico), no es como un DSM con esto tienes, simplemente podríamos decir que son como una guía de cotejo donde tú vas verificando de acuerdo a todas las evaluaciones si presenta discalculia, que si presenta otro tipo de situación específica”.*

El resultado de la evaluación anterior, permite dar a conocer el diagnóstico y el plan de trabajo que se realizará al alumno, para ello, los integrantes de la unidad, en ocasiones el director y el maestro, dan a conocer a los padres los resultados, los cuales engloban *“las necesidades específicas del niño, como se tendría que adecuar en el grupo, qué se debería de hacer de metodología, si es que se requiera todo el caso”.*

Tratamiento

La realización del tratamiento parte de la conjugación de elementos clave, como: participación de docentes y padres, tipo de adecuación curriculares y el tipo de intervención (individual, subgrupal y /o grupal).

La participación de docentes y padres forman un eje central, esto debido a que la mejorar de la necesidad que presente el alumno parte del compromiso en el seguimiento de sugerencias que realizan estos agentes, puesto que USAER se encarga de la realización de propuestas, al respecto,

el argumento que permite establecer la premisa es la siguiente; *“quien más debe de implementar esta práctica (tratamiento) sería en casa, con los papás, porque nosotros no fungimos con esta parte de una rehabilitación clínica, ... la mejorar radica en que el maestro se apropie de lo que se le enseña, de lo que se le orienta, para favorecer ciertas condiciones tanto en el alumno como en el aula”*.

Sin embargo, las dificultades que generalmente se presentan son referidas a los padres y docentes, sobre los primeros, se encuentra la falta de información, seguimiento de sugerencias y poca participación durante la intervención, la especialista en lenguaje comentó *“los padres, que no digan la verdad, muchas veces ocultan información o te dicen parte del historial, ... los padres tienen cierta reserva para dar toda la información”*. Por su parte, la maestra de aprendizaje, comentó *“Yo creo que la fuente principal para poder lograr que el problema de aprendizaje en su momento no se elimine... si lo padres de familia no hacen las sugerencias que nosotros estamos otorgando, es muy complicado que ellos logren un triunfo, ... pero te diré que de 10 padres solo 1 está comprometido. Otro de los obstáculos a los que se enfrentan es a los que involucran al docente “Hay maestros que tienen apertura para dar datos que sirvan, para entender la dinámica de aula, y pues hay maestros que no lo hacen.”* (Especialista en lenguaje). Siendo en algunos casos, la falta de atención del maestro un factor decisión para realizar el proceso de detección *“Parte de la observación, el docente te lo impide, el docente no te deja, te reporta, pero no te deja, no se te permite observar al alumno en su contexto.”* (Psicóloga).

Los tipos de intervención se establecen mediante tres tipos, individual, grupal y subgrupal, el segundo, consiste en *“dar recomendaciones al docente, de qué puede trabajar, de acuerdo a los temas o los aprendizajes esperados por bloque”*, sobre la forma subgrupal se trata de que el alumno *“trabaje con pequeños grupos, con pocos compañeros para desarrollar ciertas habilidades que no están a la par de sus compañeros”*.

La estructura de las intervenciones son la realización de propuestas o sugerencias cada cierto tiempo, siendo de dos meses, período que coincide con los bloques escolares, estas recomendaciones a su vez, son reestructuradas, solo sí, no se ven avances por parte del alumno.

En el caso de los problemas de aprendizaje, las sugerencias se realizan a nivel curricular, tomando en cuenta *“el plan en de estudios, los objetivos, las propuestas, las metas alcanzar y los aprendizajes específicos a alcanzar”*; estos ajustes que se realizan, con el objetivo de no solamente brindar apoyo y enfocarse en la adquisición de *“contenidos de aprendizaje sino cuestiones prácticas de la vida que desde ahí las puedes retomar para que ellos puedan ser funcionales en una vida posterior”*.

Dentro del aula, la maestra de aprendizaje ha hecho énfasis en el apoyo de los contenidos sobre las materias de *“matemáticas español, historia, geografía, que son las materias que les cuesta más trabajo por el contenido de lectura”*; referente a los materiales que podrían requerirse, comentó que los materiales dependen mucho del propio alumno.

Cabe mencionar que, USAER realiza programas padres con la intención de *“ayudar a los papás la intervención, se sitúa a papás como grupos y también a la maestra, pero también otro tipo de atención que damos son asesorías individuales.*

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se llegaron con base en la teoría que se revisó en la investigación en contraste con las entrevistas realizadas al equipo de USAER.

Respecto a las integrantes de USAER es pertinente reconocer su formación constante y así poder identificar a los profesionales que atienden a la población estudiantil en condiciones particulares. Todas cuentan con estudios relacionados a la atención de alguna discapacidad, además de que expresaron estar en continua actualización de sus capacitaciones dentro de USAER. Aunado a esto, es un equipo que cuenta con más de 10 años brindando atención a las diversas necesidades educativas.

Todo el equipo de USAER tiene un protocolo para iniciar con la detección de las NEE que consiste en realizar filtros con las personas involucradas: Los docentes frente al grupo, los padres de familia, el equipo de especialistas y el niño.

Conocer las necesidades educativas recae en su mayoría de la observación en el aula, donde los maestros son un andamio para acercar el apoyo al alumno permitiendo la estructuración de planes de trabajo estructurados por USAER para acercar o desarrollar herramientas que le permitan al alumno mejorar académicamente y desarrollar capacidades para afrontar la vida cotidiana.

A pesar que las especialistas cuentan con una serie de pruebas para aplicar en diversas situaciones, éstas son sólo un par de herramientas, pero no son las que determinan el diagnóstico, pues requieren también de la colaboración conjunta de evaluaciones no psicométricas, sino de entrevistas, y observaciones.

Para tratar las necesidades educativas, es necesario la intervención y compromiso de los padres y maestros, puesto que USAER brinda sugerencias de trabajo, recomendaciones partiendo de las características del alumno, sin embargo, es necesario que se realicen las adecuaciones en el aula y se realicen prácticas en casa para tener un seguimiento que permite avanzar y eliminar en la medida de lo posible la necesidad que presenta al alumno y que le impide seguir el ritmo del grupo de clase. El acercamiento con la unidad permitió conocer las dificultades que se presentan y permean en la intervención de los alumnos, siendo en su mayoría por parte docentes y padres de familia, la falta de información, permiso para realizar observaciones, así como el no seguimiento de las sugerencias impiden que se logre una mejoría en el alumno haciendo persiste la necesidad específica que obstaculiza un mejor desempeño en el ámbito académico y escolar.

BIBLIOGRAFÍA

1. American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
2. González-Fontao, M. (2001). Necesidades educativas espaciales. *Revista-portuguesa de psicología e educación*, 7, 333-334. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6895/RGP_7-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Hernández
4. Hernández, S. (2016). Educación inclusiva. En Programa de Investigación e Innovación en la Educación Superior. *El modelo educativo 2016 y la propuesta curricular de la educación obligatoria vista desde la universidad* (pp. 112 – 132).
5. INEGI. (2017). Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa 2017. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/aegef_2017/702825097929.pdf
6. OMS (1992), *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínica y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Méditor.
7. Roche, J & Aguilera-Jiménez, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En Roche, J. & Aguilera-Jiménez, A., *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización: atención a la diversidad en educación* (pp. 14-43). Recuperado de: http://personal.us.es/aguijim/03_03_DA_NEE.pdf
8. SEP (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria (2016). México: Autor.
9. SEP. (2016). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP.
10. SEP. (2016). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP.
11. UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
12. UNESCO (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4 – Educación 2030. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
13. UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

14. Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. (1996). *The ABC's of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.
15. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

CREACIÓN DE UN CORPUS DE FRASES ENFOCADAS AL APRENDIZAJE PARA REALIZAR ANÁLISIS DE SENTIMIENTOS EN AMBIENTES INTELIGENTES DE APRENDIZAJE

María Lucia Barrón-Estrada, Sandra Lucia Ramírez Ávila y Gloria Ekaterine Peralta-Peñuñuri

Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico de Culiacán.

RESUMEN

Los estudiantes presentan diferentes estados emocionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y este proceso se puede transformar significativamente al considerar no solo aspectos cognitivos sino también afectivos. Actualmente, las tecnologías para el aprendizaje como los Sistemas Tutores Inteligentes (STI) o Entornos Inteligentes de Aprendizaje (EIA) incluyen reconocimiento de emociones, con el fin de personalizar la enseñanza a las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes. En este trabajo se presenta una metodología para la creación de un corpus de opiniones (frases textuales escritas en español) relacionadas al aprendizaje en el ámbito de la programación de computadoras, la cual se compone de cinco fases: Definición del problema, Muestra de la población, Obtención de opiniones, Validación de expresiones y Verificación de Etiquetas.

Como resultado se obtuvo un corpus de opiniones (frases textuales en español) que está almacenado en una base de datos con un total de 9,000 opiniones textuales que fueron etiquetadas con polaridad negativa o positiva. Además, todas las frases recolectadas fueron etiquetadas categorizándolas en diferentes emociones centradas en el aprendizaje tales como: Frustrado, Aburrido, Neutral, Emocionado y Comprometido. Este corpus se utilizó para entrenar a un clasificador de opiniones que reconoce automáticamente emociones centradas en el aprendizaje, las cuales fueron expresadas en las opiniones escritas por los estudiantes al acceder a diversos recursos educativos digitales. Al presente, el clasificador de opiniones tiene una precisión arriba de 80% para la polaridad y 57% en el reconocimiento de emociones.

La principal contribución de este trabajo es la generación del corpus de 9,000 frases en español relacionadas con el aprendizaje en el ámbito de programación de computadoras, el cual será usado para realizar análisis de sentimientos en tiempo real, cuando un estudiante utilice un entorno inteligente de aprendizaje, con el fin de adaptar el proceso de enseñanza de acuerdo a su estado emocional.

INTRODUCCIÓN

Las emociones juegan un papel fundamental en la educación y deben ser integradas a las tecnologías educativas de manera natural. En un entorno tradicional de aprendizaje (aula en la escuela) los estudiantes interactúan con el maestro y sus compañeros utilizando diversos recursos educativos para adquirir conocimiento y mejorar habilidades o aptitudes que les permitan solucionar problemas. En este contexto se utilizan recursos educativos de diversos tipos y hoy en día es común encontrar recursos educativos digitales que permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Sin embargo, muchos de estos recursos consideran únicamente el estado cognitivo de los estudiantes, sin integrar las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La computación afectiva [1] surgió hace más de 20 años y propone que los sistemas computacionales sean capaces de expresar emociones al interactuar con los usuarios. La educación es un campo que puede ser beneficiado al integrar la computación afectiva a la tecnología educativa. Entre estas tecnologías se encuentran algunos Sistemas Tutores Inteligentes (ITS, por sus siglas en inglés) y Entornos de Aprendizaje Inteligentes (ILE, por sus siglas en inglés) los cuales fueron diseñados para capturar e identificar las emociones de los usuarios, pero la mayoría de estos sistemas convencionales funcionan solo con emociones básicas.

En trabajos anteriores se han estudiado las emociones básicas, algunos ejemplos de emociones básicas son la ira, la felicidad, la tristeza y el miedo [2]; las cuales se expresan en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, hay otro tipo de emociones que emergen durante las actividades de aprendizaje profundo que realiza una persona, la cual puede llegar a sentirse frustrado, aburrido, comprometido o emocionado; estas emociones son conocidas como emociones centradas en el aprendizaje [3]. Las emociones centradas en el aprendizaje juegan un papel

importante en los estudiantes, ya que durante el aprendizaje afectan diferentes aspectos cognitivos y de retención de información [4,5].

Existen diferentes mecanismos para reconocer las emociones expresadas por una persona, por ejemplo es posible usar una imagen del rostro, el sonido de la voz, las expresiones corporales, o la frecuencia cardiaca, entre otros. Uno de los mecanismos más utilizados en la actualidad es analizando las opiniones textuales que expresan los usuarios a través de diferentes redes sociales. Actualmente la mayoría de las herramientas para el reconocimiento de emociones en texto trabaja con frases escritas en inglés [6], las cuales se obtienen de diferentes redes sociales como Twitter y Facebook. En estas redes sociales, los usuarios expresan textual y gráficamente sus ideas, gustos, preferencias, opiniones, etc., acerca de diferentes temas generales como son: estados de ánimo, sucesos en la vida política, social, artística de ellos mismos o de otros; estas frases son analizadas y etiquetadas como positivas o negativas y se utilizan para determinar tendencias de opiniones favorables o no sobre temas o personas. Estas frases son de temas generales y no están orientadas al área de aprendizaje, por lo tanto no pueden ser utilizadas para realizar análisis de sentimientos enfocado a las tecnologías educativas. La falta de un corpus de frases en español enfocadas al aprendizaje de temas de computación, motivó el desarrollo de este trabajo.

En este artículo, se describe el proceso realizado para la creación de un corpus de frases en español enfocadas al aprendizaje de temas de computación. El corpus contiene las opiniones proporcionadas por los estudiantes acerca de recursos educativos digitales. Este corpus se utilizó para entrenar un sistema clasificador para reconocer emociones en texto, el cual se utilizará para incorporar cambios y mejoras a los contenidos de los cursos y otros elementos didácticos en un sistema tutor inteligente para la enseñanza de la programación de computadoras.

La principal contribución de este trabajo es el diseño de una metodología que se utilizó para la creación de un corpus de opiniones textuales, el cual está almacenado en una base de datos de frases relacionadas al aprendizaje en el ámbito de desarrollo de programas para computadoras.

Este artículo se organiza de la siguiente forma: la sección 2 despliega el diseño de la metodología para la creación de un corpus de frases, la sección 3 describe la parte experimental donde se siguió la metodología para generar el corpus. La sección 4 muestra los resultados generados hasta la fecha y finalmente la sección 5 presenta las conclusiones.

METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DEL CORPUS

En esta sección se presenta la metodología que se diseñó para la creación del corpus de opiniones textuales en español para el área de programación de computadoras. La metodología describe un proceso iterativo que permite incrementar el corpus de frases después de cada iteración. En la Figura 1. se muestran las fases de la metodología.

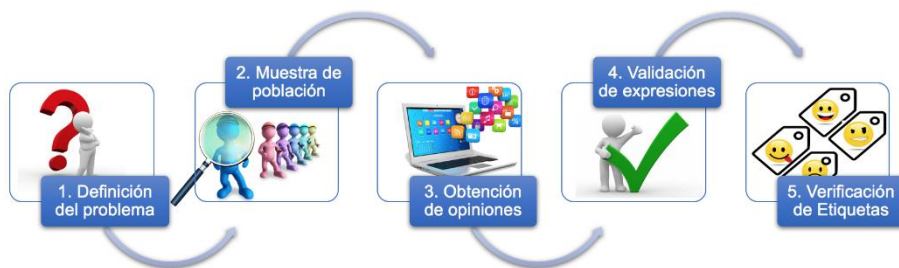


Figura 1. Metodología para la creación de un corpus de frases.

1. Definición del problema

En el laboratorio de *Tecnologías Inteligentes Aplicadas a la Educación* del Instituto Tecnológico de Culiacán, se han desarrollado diversos sistemas tutores inteligentes y entornos inteligentes de aprendizaje como son: JavaSensei [7], FindErrorJava [8], Aprende Java con Lucy [9], EasyLogic [10], CodeTraning [11], entre otros, enfocados a la enseñanza del tema de desarrollo de programas con lenguaje Java. Algunos de estos sistemas incluyen el reconocimiento de emociones de los estudiantes a través de imágenes del rostro captadas por la cámara en tiempo real cuando el usuario

utiliza el sistema. Sin embargo, no es posible detectar emociones en el texto que el usuario escribe para interactuar con los sistemas, debido a que no existe un reconocedor de emociones que reciba una frase y determine el estado emocional del estudiante. Desarrollar este reconocedor, permitirá que los sistemas educativos mencionados sean capaces de reconocer emociones utilizando diferentes mecanismos y no solo las imágenes del rostro del usuario. Por ejemplo, el análisis de estas frases permitirá reconocer tendencias sobre los deseos de los usuarios, personalizar el proceso de instrucción del estudiante, así como también, mejorar los contenidos de los materiales educativos.

2. Muestra de población

Los sistemas que realizan análisis de sentimientos utilizan corpus que contienen grandes volúmenes de información (miles o millones de frases) que son necesarias para realizar el proceso de entrenamiento del sistema clasificador que determina la polaridad (positiva o negativa) del texto.

En este trabajo, el interés se centra en determinar emociones relacionadas con el aprendizaje a partir de frases textuales en español, por lo que se estableció acopiar frases escritas por estudiantes de diferentes escuelas, niveles y cursos, siempre y cuando estuvieran relacionados con la enseñanza del tema de programación de computadoras. Así, los participantes seleccionados para expresar opiniones textuales en español acerca de algunos recursos digitales educativos fueron estudiantes inscritos en cursos de diferentes materias y temas relacionados con la programación de computadoras. Algunos ejemplos son: estudiantes de las carreras de Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicaciones (ITIC) e Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC) del Tecnológico Nacional de México, campus Culiacán inscritos en el periodo agosto-diciembre 2017 en los cursos de Fundamentos de programación, Programación orientada a objetos, Estructura de datos, Programación II, Tecnologías de programación, entre otros y estudiantes registrados en cursos en línea en diversas plataformas educativas como son: Coursera, Udemy y Teachlr [12,13,14].

3. Obtención de opiniones

El proceso para obtener las opiniones de los estudiantes se dividió en tres secciones de acuerdo a la fuente utilizada para obtener las frases que se incorporarían al corpus de opiniones. Las fuentes son: Sistemas SERE, desarrollo de proyectos prácticos, plataformas educativas digitales en línea y la red social Twitter. A continuación se detalla cada una de las fuentes utilizadas.

- *Sistema de Evaluación de Recursos Educativos (SERE)*

Se desarrolló el Sistema de Evaluación de Recursos Educativos (SERE) con el fin de generar un corpus de opiniones en español enfocadas en el aprendizaje del tema de programación.

SERE es una aplicación Web desarrollada para la plataforma .NET, utiliza la base de datos SQL Server 2008 R2 para almacenar la información de los cursos, recursos educativos, objetos de aprendizaje, usuarios y opiniones emitidas por los estudiantes.

SERE fue diseñado para realizar la interacción con estudiantes con el objetivo de permitir que expresen sus opiniones y comentarios libremente acerca de los recursos educativos u objetos de aprendizaje de los temas de un curso.

La Figura 2 muestra el proceso por medio del cual, el estudiante puede interactuar con el sistema usando diferentes dispositivos con acceso a Internet (Tablet, Smartphone, Laptop, o PC) con el fin de acceder a los recursos educativos y expresar una opinión que será almacenada en la base de datos.



Figura 2. Proceso de obtención de opiniones usando SERE

El usuario ingresa a SERE a través de la URL (<http://posgradoitc.ddns.net:8000/>) donde se aloja el sistema y selecciona el curso al que desea acceder. El sistema despliega la lista de temas y los recursos educativos disponibles para que el usuario acceda el objeto de aprendizaje que le interesa y después escriba una opinión textual y seleccione una etiqueta (emotición) que representa la emoción que el estudiante expresa en ese momento. Todas las opiniones de los estudiantes se almacenan en una base de datos que contiene diferentes campos como: datos del estudiante, curso y tema seleccionado, la opinión y evaluación ingresada por el estudiante y por último la fecha y hora en que escribió la opinión.

En la Figura 3 se muestra una interfaz de usuario, donde se presenta un recurso educativo (video) y los campos para escribir la opinión y etiquetarla con una emoción.



Figura. 3 Interfaz de usuario de SERE presentando video educativo.

SERE se compone por diferentes interfaces por medio de las cuales el usuario interactúa con el sistema, en éstas, el sistema solicita al estudiante ingresar una opinión y usando un emoticón, etiqueta la frase con una emoción relacionada con el aprendizaje (Frustrado, Aburrido, Emocionado y Comprometido).

- *Desarrollo de proyectos prácticos.*

Los estudiantes que participaron utilizando en sistema SERE, también participaron en la generación de opiniones en formato libre después de desarrollar la solución de un problema a través de un programa Java. A los estudiantes, se les solicitó que expresaran su opinión acerca de sus aprendizajes logrados con el desarrollo de la solución del problema planteado. Las opiniones fueron capturadas y etiquetadas para ser incluidas en el corpus de opiniones.

- *Plataformas educativas digitales en línea*

Las opiniones expresadas por estudiantes de los cursos en línea de las diversas plataformas educativas se recolectaron con un proceso manual visitando diferentes plataformas educativas (Udemy, Coursera, Teachlr).

Las plataformas educativas en línea, ofrecen distintos cursos que no son gratuitos; es por eso que a los usuarios que compran un curso y están en el proceso de enseñanza les solicitan que ingresen una retroalimentación del curso. Estas retroalimentaciones se hacen públicas en una sección de la plataforma, con el fin de brindar información al público en general acerca de la calidad del curso a través de experiencias de los usuarios. Las opiniones publicadas en las plataformas y relacionadas con los temas de programación de computadoras fueron captadas y etiquetadas con una emoción

centrada en el aprendizaje con el fin de incrementar el corpus. En la Figura 4 se muestran ejemplos de las tres plataformas educativas utilizadas para obtener opiniones de los usuarios.

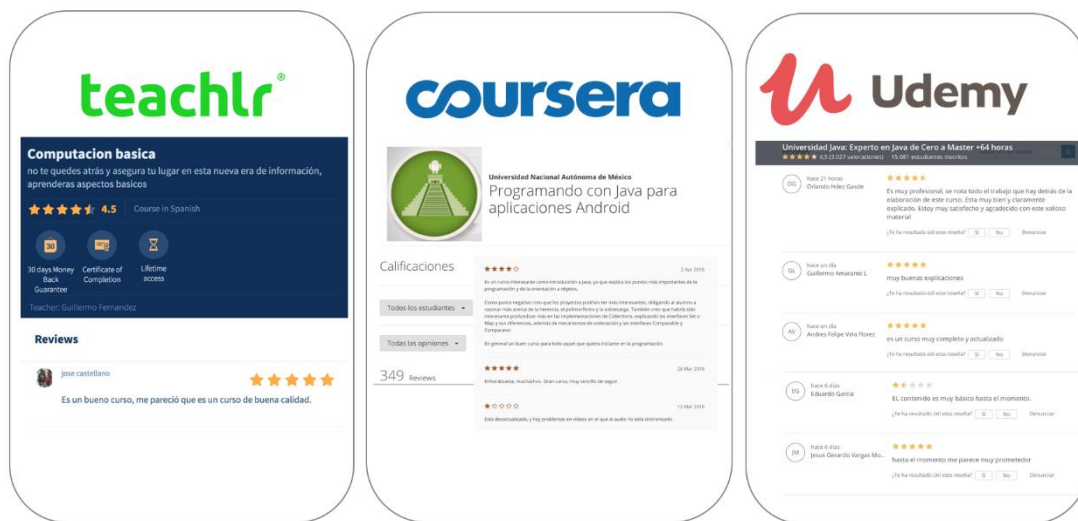


Figura 4. Criticas en las diferentes plataformas educativas en línea.

4. Extractor de información

Este instrumento se utilizó para recolectar opiniones publicadas en la red social Twitter. A través de una librería de Python llamada *tweepy*, fue posible recolectar opiniones utilizando palabras clave contenidas en las frases publicadas. Estas frases también fueron etiquetadas con una emoción relacionada con el aprendizaje para incluirlas en el corpus. En la Figura 5. Se muestra el código ejecutado para buscar y seleccionar frases relacionadas a la programación.

```
print "Iniciando proceso mining-twitter..."
# This handles Twitter authentication and the connection to Twitter Streaming API
l = StdOutListener()
auth = OAuthHandler(consumer_key, consumer_secret)
auth.set_access_token(access_token, access_token_secret)
stream = Stream(auth, l)

locs = [-107.43488, 24.7885, -107.367493, 24.82118]
stream.filter(track=['programador', 'geek', 'informatico'], locations=locs, languages=["es"])
```

Figura 5. Código de extracción de frases en Twitter.

5. Validación de expresiones

La fase de validación de expresiones consiste en realizar un proceso de limpieza con el fin de garantizar que las frases generadas en la fase de Obtención de frases a través de los diferentes instrumentos fueran válidas, es decir que sean frases relacionadas a un objeto de aprendizaje del tema específico. Se revisó manualmente cada una de las frases y en este proceso se encontró que un 10% de frases eran incongruentes, realizando las correcciones necesarias. También se detectó que el 20% de las opiniones escritas correspondían a definiciones de términos básicos tales como algoritmo, computadora, entre otros, por lo que esas opiniones fueron anuladas ya que no expresaban emociones de los usuarios.

6. Verificación de etiquetas

Cada una de las frases generadas fue acompañada de una etiqueta que expresa la emoción del estudiante. El proceso de validación de etiquetas consistió en revisar manualmente que las etiquetas de las frases coincidan con el contenido emocional de los textos, considerando que frustrado y aburrido expresan una emoción negativa; en tanto que emocionado y comprometido expresan una emoción positiva.

Al finalizar el proceso de verificación de etiquetas, todas las frases y sus etiquetas fueron almacenadas en la base de datos para conformar el corpus de opiniones textuales en español para realizar análisis de sentimientos.

PARTE EXPERIMENTAL

En esta sección se expone el proceso sobre el uso de los instrumentos (tecnología) para obtener las frases.

- *Sistema de Evaluación de Recursos Educativos (SERE)*

Este proceso inició en agosto del 2017, donde participaron 53 estudiantes (45 hombres y 8 mujeres) de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico de Culiacán, utilizando SERE con los temas de la unidad 1 de la asignatura llamada Fundamentos de Programación, ejercicios de estructura secuencial, selección y repetitiva.

Después de estudiar cada subtema en formato de texto e imágenes o multimedia (video) o elaborar programas, el estudiante registró su opinión respecto al contenido del tema estudiado, además de etiquetar su opinión con un emoticón que representaba su estado emocional: aburrido, frustrado, emocionado o comprometido. A la fecha actual, el total de opiniones registradas por los estudiantes es de 3,932 opiniones, incluyendo las generadas en el desarrollo de proyectos prácticos. En la Tabla 1 se muestran algunos ejemplos de las opiniones registradas por los estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 1. Corpus relacionado al aprendizaje.

Clave	Opinión en Español	Formato	Evaluación
E-15	Me gusto bastante el vídeo	Video	Comprometido
E-64	No me gusto que las voces fueran de España, además los gráficos de la animación están algo feos.	Video	Frustrado
E-67	Quizás con un ejemplo quedaría más claro.	Imagen-Texto	Aburrido
E-71	Hubiese sido mejor poner una tabla con sus diferencias y así compararlas y sea más diverso.	Imagen-Texto	Emocionado

- *Proceso manual*

Este proceso describe dos formas de obtener opiniones de los diferentes usuarios. La primera es ingresar a las diferentes plataformas educativas mencionadas anteriormente en la sección de Obtención de opiniones (plataformas educativas digitales en línea), para seleccionar los cursos que estén relacionados al ámbito de programación de computadoras, con el fin de extraer las frases correspondientes a las experiencias que los usuarios ingresaron en la plataforma y etiquetar estas frases con la emoción correspondiente al texto. A la fecha actual, el total de opiniones registradas por el proceso manual es de 4,552 opiniones

En la Tabla 2 se muestran algunos ejemplos de las frases recolectadas en las diferentes plataformas educativas.

Tabla 2. Frases extraídas de diferentes plataformas educativas

Etiqueta	Frase	Curso
Frsustrado	Me resulta muy difícil entender el relator.	Aprende Programación n C#
Aburrido	Algunos videos se hacen demasiado lentos, mientras que en otros no se entra en detalles en caso que podrían ser útiles y se los pasa por encima.	Curso de JavaScript desde 0
Emocionado	La explicación es muy clara, espero sea así hasta el final del curso.	Crear aplicaciones PHP seguras
Comprometido	Una experiencia muy buena, aunque me hubiese gustado que se hiciera toda la página dinámica, fuera de eso el curso está excelente.	Crear aplicaciones PHP seguras

La segunda forma de obtener opiniones manualmente se realizó con ayuda de profesores del Instituto Tecnológico de Culiacán. En esta forma, los profesores solicitaron a los estudiantes desarrollar un proyecto práctico para resolver un problema y posteriormente se aplicó una encuesta con el fin de obtener una retroalimentación por parte de los estudiantes; una vez obtenida esta retroalimentación, las frases se pasaban al proceso de limpieza y etiquetado para finalmente agregarlas al corpus. En la Tabla 3. Se muestran algunos ejemplos de la retroalimentación que los estudiantes proporcionaron acerca de sus proyectos del curso de programación orientada a objetos.

Tabla 3. Frases proporcionadas con el desarrollo de proyectos.

Etiqueta	Frase
Comprometido	Trabaje durante bastante tiempo en el tamaño del arreglo.
Emocionado	No fue complicado escribir algunas clases.
Frustrado	Tuve complicaciones al comunicarlo con la clase persona.
Aburrido	Fue muy sencillo de realizar las clases.
Comprometido	La clase persona la hicimos en equipo sin embargo elabore esta clase como practica yo sola.

- *Extractor de información*

El proceso para extraer información de la red social Twitter, se ejecutó con el fin de buscar y seleccionar frases relacionadas al tema de programación, utilizando palabras clave y zonas geográficas para la búsqueda. Las frases seleccionadas, 512 frases en total, fueron etiquetadas con una emoción relacionada con el aprendizaje y almacenada en el corpus de opiniones. En la Tabla 4 se presentan algunas opiniones extraídas de Twitter usando palabras clave.

Tabla 4. Frases extraídas de Twitter.

Etiqueta	Frase	Palabras clave
Emocionado	¡Este curso de programación me parece muy excelente!!! Muchísimas gracias por compartir sus conocimientos...	Curso Programación
Comprometido	Es un curso excelente. Ha sido de mucha ayuda y voy a continuar aprendiendo del curso avanzado. Se les agradece mucho.	Curso
Emocionado	Muy fácil de seguir, productivo, no se hace pesado y cumple a la perfección con los cursos presenciales de la rama programación, ¡incluso más! Me ha gustado mucho, felicitaciones.	Curso Programación
Aburrido	no entiendo muchas cosas de una clase abstracta porque me parece un tema aburrido	Clase abstracta
Aburrido	una de las cosas que más me da flojera es hacer la documentación de los programas	Programa

RESULTADOS

La metodología presentada en la sección 2, fue aplicada para la creación del corpus de frases en español etiquetadas con una emoción relacionada con el aprendizaje. En esta sección se describen los resultados alcanzados.

En cada una de las iteraciones de la metodología, se realizó un registro del número de frases adquiridas cada mes desde agosto 2017. En la Figura 6 se muestra la evolución del tamaño del corpus a través de los diferentes meses que duro su creación.

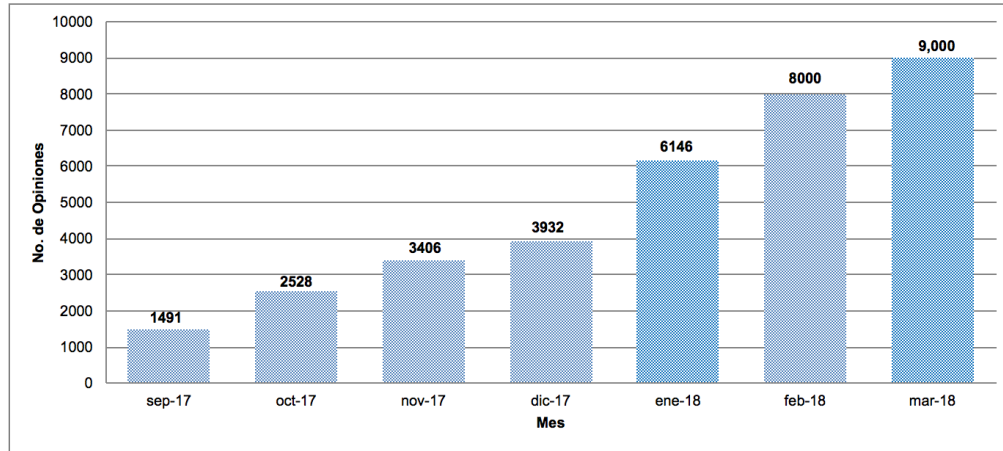


Figura 6. Evolución del corpus con emociones centradas en el aprendizaje.

Actualmente, el corpus contiene un total de 9,000 frases que se encuentran etiquetadas con cuatro diferentes emociones centradas en el aprendizaje (aburrido, frustrado, emocionado y comprometido). En la figura 7 se muestra la distribución de las frases de acuerdo a la emoción con la que se encuentran etiquetadas en el corpus.

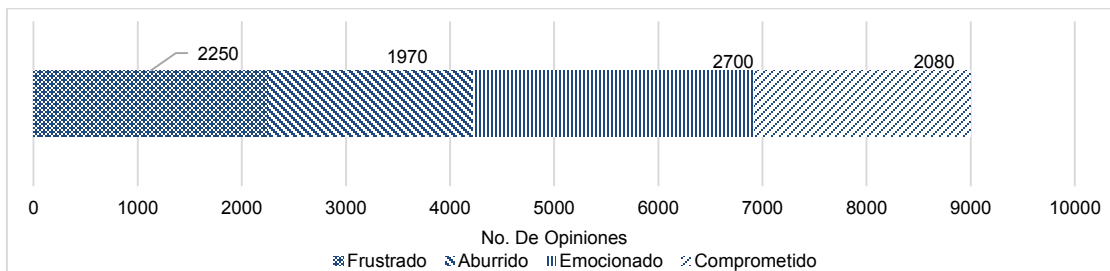


Figura 7. Distribución del corpus.

Este corpus de frases en español relacionadas con el aprendizaje, fue generado con el fin de desarrollar un clasificador que permita proporcionar, a través de un servicio web, el análisis de sentimientos en texto proporcionado por un usuario de un sistema educativo.

A continuación se presentan los resultados generados por el clasificador que fue desarrollado. Este corpus se utilizó para entrenar el algoritmo de clasificación Bernoulli Naïve Bayes obteniendo una *accuracy* de 57.40%. En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 5. Valores obtenidos usando el clasificador Bernoulli Naïve Bayes.

	Precisión	Recall	F1-score	Accuracy
Avg/ total	0.58	0.57	0.54	0.574

CONCLUSIONES

En este trabajo se presentó una metodología diseñada para generar un corpus frases textuales en español etiquetadas con emociones centradas en el aprendizaje. El corpus de frases textuales se generó usando diversos mecanismos: el sistema SERE, las plataformas educativas digitales, la red social Twitter y las opiniones expresadas por estudiantes acerca del desarrollo de trabajos prácticos. El corpus actualmente contiene 9,000 opiniones textuales y cada una de ellas esta etiquetada con una emoción relacionada con el aprendizaje. Además se presentó el resultado preliminar de un módulo de análisis de sentimiento que está en desarrollo y el cual fue entrenado con el corpus generado. El clasificador trabaja con dos diferentes formas de clasificar una frase de texto, la primera es utilizando el corpus de emociones centradas en el aprendizaje la cual tiene una precisión de 57.40% utilizando el algoritmo de clasificación Bernoulli Naïve Bayes. La segunda es utilizando el corpus etiquetado con polaridad (positiva o negativa) para el cual se usaron diferentes algoritmos de clasificación, sin embargo la que obtiene mejor precisión es Bernoulli Naïve Bayes con 83.50%.

Por otra parte, el corpus será utilizado posteriormente para que el administrador de un Entorno Inteligente de Aprendizaje tome decisiones acerca de la pertinencia de los recursos educativos que contiene el sistema y proponga cambios o mejoras a los mismos. Esto ayudará a que los Sistemas Tutores Inteligentes detecten emociones a través de texto y realicen de manera más eficiente el proceso de enseñanza con los estudiantes, ajustando el contenido a las necesidades particulares de cada uno de ellos.

Para trabajos futuros, se está considerando la inclusión de ejercicios para desarrollo de programas Java en el sistema SERE, esto permitirá además crear un banco de problemas para el aprendizaje de la programación de computadoras, así como ampliar el corpus de opiniones en esta área del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

1. R. W. Picard, *Affective Computing*, MIT Press, 1997.
2. P. Ekman, An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, Vol. 6 (3), 1992, 169–200.
3. S. D'Mello, T. Jackson, S. Craig, B. Morgan, P. Chipman, H. White, N. Person, B. Kort, R. Kaliouby, R. Picard, and A. Graesser, AutoTutor Detects and Responds to Learners Affective and Cognitive States, In *Workshop on emotional and cognitive issues at the International Conference on Intelligent Tutoring Systems*, 2008, pp. 306-308.
4. R. Baker, S. D'Mello, M.T. Rodrigo, & A. Graesser, Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *Int. J. Hum.-Comput. Stud.* 68, 2010, 223-241.
5. S. D'Mello, & A. Graesser, Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, Vol. 22(2), 2012, 145-157.
6. Medhat, W., Hassan, A., & Korashy, H. (2014). Sentiment analysis algorithms and applications: A survey. *Ain Shams Engineering Journal*, 5(4), 1093-1113.
7. F. González Hernández, *Ambiente de aprendizaje inteligente y afectivo para el lenguaje java*, Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Culiacán, 2015.
8. E. M. Valencia Rodríguez, *Ambiente de Aprendizaje de Depuración de Errores de Programación Basado en Ejemplos Erróneos*, Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Culiacán, 2017.
9. C. Sosa Ochoa, *Agente pedagógico con estrategia "aprendiz cognoscitivo" para un ambiente de programación colaborativo*, Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Culiacán, 2016.
10. J. M. Ríos Félix, *Ambiente de aprendizaje afectivo para la enseñanza de lógica algorítmica y programación*, Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Culiacán, 2016.
11. M. A. Lindor Valdez, *CODETRAINING: una herramienta de autor para un ambiente de aprendizaje gamificado*, Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Culiacán, 2016.
12. (<https://www.coursera.org/>)<https://www.coursera.org/>
13. (<https://www.udemy.com/>)<https://www.udemy.com/>
14. (<https://teachlr.com/en/>)<https://teachlr.com/en/>