

Red de Cuerpos Académicos  
en Investigación Educativa  
de la UAEM

# RedCA



**Volumen. 04**

**Número. 11**

**(octubre 2021- enero 2022)**

**Director general:** Dr. Fernando Carreto Bernal

**Coordinador editorial:** Dra. María de Luz Sánchez Medina

**Editor Técnico:** Lic. en CID. Claudia Camila Quiroz Ramírez

**Corrección de estilo:** Dr. Víctor Manuel Galán Hernández

**Equipo de traducción:** Dr. Víctor Manuel Galán Hernández, Dra. Myrna Navarro Sánchez y Dra. Virna Vilchis

### Consejo editorial

- **Delia Arrieta Díaz** (*Universidad Juárez del Estado de Hidalgo, México*)
- **Adla Jaik Dipp** (*Instituto Universitario de Anglo Español, México*)
- **Maura de la Caridad Salabarría Roig** (*Centro privado de Investigación: Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig Salabarría, Cuba*)
- **José Sergio Puig Espinoza** (*Centro privado de Investigación: Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig Salabarría, Cuba*)
- **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (*Universidad Autónoma de Chihuahua, México*)
- **María Luisa Murga Meller** (*Universidad Pedagógica Nacional, México*)
- **Amanda Morán Mérida** (*Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala*)
- **Martín Checa Artasú** (*Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México*)
- **Raquel Pulgarín Silva** (*Universidad Pedagógica de Colombia, Colombia*)
- **Diana Patricia Rodríguez Pineda** (*Universidad Pedagógica Nacional, México*)
- **Carlos Alberto González Quitán** (*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*)
- **José Luis Santolaya Sáenz** (*Universidad de Zaragoza, España*)
- **Rodolfo Rosas Reyes** (*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México*)
- **Pablo Daniel López Álvarez** (*Universidad Autónoma Metropolitana, México*)
- **Marco Muñoz del Campo** (*Universidad de Playa Ancha, Chile*)
- **Otto Ricardo Rivera Álvarez** (*Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala*)
- **Francisco Platas López** (*Universidad Nacional Autónoma de México, México*)
- **Vinicio Barrientos Carles** (*Guatemala*)

### Consejo de redacción

- **Alfredo Ángel Ramírez Carbajal** (*Instituto de Estudios sobre la Universidad, UAEM, México*)
- **Agustín Olmos Cruz** (*Facultad de Geografía, UAEM, México*)
- **Bonifacio Pérez Alcántara** (*Facultad de Geografía, UAEM, México*)
- **Edith González Vargas** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores de Toluca, México*)
- **Raúl González Pérez** (*Preparatoria Nezahualcóyotl, México*)
- **Francisco Platas López** (*Casa de Cultura UAEM. Tlalpan, México*)
- **Filiberto Rivera Tecorral** (*Universidad Politécnica Nacional, Nezahualcóyotl*)
- **Samuel López Olvera** (*Bicentenario y Benemérita Normal para Profesores, México*)
- **Ariel Sánchez Espinosa** (*Facultad de Humanidades, UAEM, México*)
- **Claudia Angélica Sánchez Calderón** (*Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, México*)
- **Clementina Jiménez Garcés** (*Facultad de Medicina, UAEM, México*)
- **María del Rocío García de León Pastrana** (*Preparatoria Ignacio Ramírez Calzada, UAEM, México*)
- **Rufo Estrada Solís** (*Escuela Normal No. 3 Toluca, México*)
- **José Luis Gutiérrez Liñán** (*Centro Universitario UAEM Zumpango, México*)
- **Santiago Osnaya Baltierra** (*Centro Universitario Santiago Tanguistenco, UAEM, México*)
- **Virginia Panchí Vanegas** (*Facultad de Turismo, UAEM, México*)
- **Uriel Ruíz Zamora** (*Facultad de Lenguas, UAEM, México*)
- **Carlos Hannz Sámano** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores de Toluca, México*)
- **Tania Morales Reynoso** (*Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMéx. México*)

---

## CONTENIDO

### Artículos

- Emociones, sentimientos y creencias de los docentes en el nivel medio superior al enfrentarse en el proceso de evaluación de sus alumnos.**  
*Emotions, feelings and beliefs of teachers in excess in the High school level in the process of evaluating students' average.* **04-19**  
Verónica Marcela Espinoza-Islas  
Fátima Sandra Rubiales-Sánchez  
Ana Lilia Santana
- Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior**  
*Evaluation of continuous improvement plans in upper secondary schools* **20-42**  
Irvin Rodolfo Tapia-Bernabé
- La Subjetividad en el Proceso de Investigación en Educación Artística**  
*Subjectivity in the research process in Art Education* **43-59**  
Dennys Hernández-Guerra y Rubén Madrigal-Segura
- La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM**  
*The University-Company link from the perspective of the Educational Chemical Pharmaceutical Biologist Program, UAEM* **60-81**  
Martha Díaz-Flores  
María Esther Aurora Contreras Lara-Vega  
Víctor Manuel Elizalde-Valdés
- Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces**  
*Teachers as educating subjects. A perspective from their own voices* **82-99**  
Enrique Mejía-Reyes
- La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido**  
*The belonging and pertinence matrix as a Transdisciplinary instrument for the detection of needs, a perspective from the logic of the included third* **100-123**  
Alfredo Huerta-Orozco.

---

**Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx**

*Sleep quality and academic performance in the students of the campus Dr. Angel Ma. Garibay Kintana from UAEMéx* **124-143**

Margarita González-Molina  
María de Lourdes Sánchez-Estrada  
Georgina Trinidad Mendoza-Novo  
Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez

**El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural**

*The stories as a stimulus of the cognitive precursors of reading in children in the rural sector* **144-168**

Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema  
Carla Patricia Morales-Paucar  
Martha Lucía de la Torre-Cachiguango

**Variables socioeconómicas e institucionales implicadas en la deserción escolar de estudiantes de Geografía: un análisis desde las trayectorias escolares**

*Socioeconomic and institutional variables involved in school dropout of Geography students: an analysis from school trajectories* **169-191**

Carlos Reyes-Torres  
Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara  
Irving Onofre-Flores  
Bladimir Robles-Beltrán

**Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec**

*Pedagogical experiencia of the Mexican History course at the Zinacantepec Elderly Medical Assistance Center* **192-210**

Betsabé Pérez-Samaniego

**Eugenesia e higienismo en la educación en México en las décadas de 1920-1940**

*Eugenics and hygienism in education in Mexico in the decades of 1920-1940* **211-232**

Edna Martínez Amador

**Reflexión de la práctica profesional desde la investigación acción**

*Reflection of professional practice from action research* **233-250**

Joaquina Edith González Vargas  
Jessenia Albarrán García  
María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz

## Emociones, sentimientos y creencias de los docentes en el nivel medio superior al enfrentarse en el proceso de evaluación de sus alumnos.

**Verónica Marcela Espinoza-Islas**

[veronicamarcela.espinoza@cch.unam.mx](mailto:veronicamarcela.espinoza@cch.unam.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3974-427X>

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

**Fátima Sandra Rubiales-Sánchez**

[fatima.rubiales@cch.unam.mx](mailto:fatima.rubiales@cch.unam.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3914-8590>

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

**Ana Lilia Santana**

[analilia.santana@cch.unam.mx](mailto:analilia.santana@cch.unam.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-8174-7920>

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

*Recepción: 03 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 15 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

Analizar el proceso de evaluación, es trabajar con un objeto complejo que puede ser observado en diferentes dimensiones. Los niveles de análisis a considerar pueden ser macro o microsociales. En el nivel macro se tiene como objetivo mostrar la calidad de la educación nacional y se basa en pruebas estandarizadas; se tiene por ejemplo las políticas públicas encaminadas a mejorar la educación. En un nivel micro tenemos a las instituciones, docentes y alumnos; inmersos en la práctica de evaluación (véase, Fasce, 2006).

El objetivo de esta investigación es de carácter microsocioal, ya que se analizará la parte afectiva a la que se enfrenta el docente durante el proceso de evaluación de los alumnos, se considerarán tres factores principales en este proceso de interrelación: emociones, sentimientos y creencias.

**Palabras claves:** Evaluación, docente, emociones, sentimientos y creencias.

## **Emotions, feelings and beliefs of teachers in excess in the High school level in the process of evaluating students' average.**

### **Abstract**

Analyzing the evaluation process is working with a complex object that can be observed in different dimensions. The levels of analysis to be considered can be macro or micro-social. At the macro level it aims to show the quality of national education and is based on standardized tests; it has such public policies to improve education. At a micro level we have institutions, teachers and students; immersed in evaluation practice (see, Fasce, 2006).

The objective of this research is of a micro-social nature, because the emotional part to which the teacher faces during the process of student assessment is analyzed, three main factors will be considered in this process of interaction: emotions, feelings and beliefs.

**Keywords:** Evaluation, teacher, emotions, feelings and beliefs

### **1. Introducción.**

#### **El papel de la evaluación desde un nivel microsocial**

En el nivel microsocial, Gimeo (citado por Careaga, 2001) define a la evaluación como:

*“el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo”.*

Gimeo percibe al objeto de evaluación y el proceso de valoración como elementos que se van conformando a lo largo de un período y que son afectados por procesos psicológicos, axiológicos, marcos institucionales y sociales, por lo cual es importante fomentar en el docente lo siguiente:

*“es importante [...] fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicación de valores asumidos, relativizar la autoridad de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas relaciones pedagógicas” (Careaga, 2001)*

Fasce (s.f.) menciona que el proceso de evaluación genera diversos sentimientos, como miedo y tensión. Y que estos sentimientos están presentes tanto en alumnos como en profesores y por tanto, influyen en el proceso de evaluación.

En el docente, dice Fasce (s.f.), se presentan sentimientos como el de la responsabilidad al depender de su juicio de valor el avance o permanencia de un alumno; otro sentimiento es de temor a la descalificación o aprobación por parte de sus superiores o iguales, con respecto a la forma de evaluar a sus alumnos; también el docente al igual que el alumno presenta sentimientos de satisfacción cuando las calificaciones obtenidas son correspondientes a su esfuerzo por enseñar.

En este proceso de evaluación que realiza el docente, señala Fasce (s.f) existen dos elementos que entran en juego, uno es el poder y el otro el uso de la ética en la práctica docente. El poder hace que el docente actúe de manera omnipotente, basando sus evaluaciones en aspectos discrecionales y en valores propios; y en una segunda instancia el docente puede actuar de una manera impotente no emitiendo ningún juicio de valor al evaluar a sus alumnos. Ante estas dos dificultades sugiere el autor que desde un inicio se presente una normatividad al alumno que permita mecanismos de recuperación; se consideren los acuerdos institucionales que nos indican que elementos evaluar, como por ejemplo resultados y procesos; también es importante trabajar con otros compañeros para determinar los criterios, técnicas y procedimientos de evaluación; y por último el uso de principios éticos en nuestra práctica docente.

## **2. Objetivos**

Como profesores, uno de los temas que generan gran discusión es el de evaluación. Todos nos preguntamos ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué evaluar? Existen múltiples y diversas estrategias de evaluación que, además, varían dependiendo de los objetivos de aprendizaje, del nivel educativo,

materia, profesor, institución, modelo y sistema educativo en el que se apliquen. Las discrepancias entre cada una de las combinaciones de los factores mencionados no sólo están en función de las rúbricas; antes que eso, se tienen que considerar los objetivos a evaluar, en este sentido podemos tomar dos posturas: 1) evaluar el aprendizaje y 2) mejorar la calidad de la enseñanza. En la primera se espera medir el desempeño de los alumnos a lo largo de un período. En la segunda, utilizar los logros de los estudiantes en función de la efectividad de los logros alcanzados por los estudiantes.

Sin embargo, nos interesa investigar la parte afectiva de la evaluación y que, hasta cierto punto, está presente en cualquiera de los modos de evaluar. Con relación a esta afectividad, enumeramos los principales propósitos de este trabajo y que presentamos a continuación:

- a) Identificar el significado que tiene la evaluación para profesores en el Nivel Medio Superior (NMS).
- b) Identificar las creencias, emociones y sentimientos que tienen los docentes acerca de la evaluación y cómo estas influyen en su práctica docente.

### **3. Estado del arte**

Las investigaciones que se están realizando respecto a la evaluación como menciona Fasce (2016), las podemos clasificar en macro y microsociales; con base en esta clasificación a continuación presentaremos algunas investigaciones relacionadas a la evaluación educativa y sus objetivos:

En el nivel microsocial se encuentran investigaciones como las realizadas por Ravela (2006) que tiene como finalidad analizar los aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina, analizando funciones, usos de la evaluación (diagnóstico, reorientar el proceso educativo, calificar y certificar aprendizajes, y como herramienta de comunicación) y tipos de evaluación.

Otra investigación es la realizada por el INEE (2011) con respecto a la evaluación de los aprendizajes en el aula, por docentes de educación primaria en México, en este documento se trata

de dar respuesta a las preguntas: ¿Cómo evaluar?, ¿Por qué evaluar? ¿Qué evaluar? y ¿Cómo comunicar?; esto avistado desde una visión curricular.

Con respecto a este tipo de investigaciones Perrenoud (s. f.) en su libro “La construcción del éxito y del fracaso escolar” realiza una reflexión sobre lo que está evaluando el docente dentro del aula, para eso diferencia entre un curriculum real, que es el enseñado o estudiado en el salón de clases y está determinado por la práctica docente y el currículum formal que está relacionado con los aprendizajes mencionados en los planes de estudio, además analiza la subjetividad con que los docentes tratan el estudio de algún contenido, basándose en opiniones personales.

En relación a los procesos interpersonales a los que se enfrenta el docente en el periodo de evaluación, tomamos como referencia las siguientes investigaciones:

Fasce (s.f.) analiza el proceso de valoración y las emociones que se presentan en el docente al momento de evaluar a los alumnos, sin embargo, su reflexión se basa en su experiencia formada al trabajar con grupos de docentes.

Nuestro trabajo se basa en las primicias de Prieto (2008) donde aborda las creencias de los profesores acerca de la evaluación y cómo influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, en este trabajo se categorizaron las emociones, sentimientos y creencias de los docentes, con respecto al proceso de evaluación.

#### **4. Marco conceptual.**

*“Las emociones están en el corazón de la enseñanza” (Andy Hargreaves, 1998)*

Mc Lead usa el término de dominio afectivo para referirse a cuestiones como humores (estado de ánimo) que son considerados como elementos diferentes a la pura cognición, e incluye aspectos como actitudes, creencias y emociones. El concepto de dominio afectivo se establece como:

*“una categoría general donde sus componentes sirven para comprender y definir el dominio. Las componentes son las actitudes y valores; el comportamiento moral y ético; el desarrollo personal; las emociones (entre las cuales sitúan la ansiedad) y los sentimientos; el desarrollo social; la motivación y finalmente la atribución” (La Fortune & Saint-Pierre citado por Gómez, 2009)*

Así mismo, el dominio afectivo es un factor que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos considerar en el proceso de valoración por parte del docente respecto a los aprendizajes adquiridos de los alumnos, en las siguientes secciones analizaremos algunos de los componentes que conforman el dominio afectivo.

### **Creencias, emociones y sentimientos**

La palabra emoción viene del latín emotio, emotionis, que se deriva del verbo Emovere (E: de desde y movere: mover, trasladar) y se refiere al estímulo que lleva a la mente a una acción, que puede ser neutra, positiva o negativa (Herrera & Buitrago, 2014). Para Kleinginna y Kleinginna (citado por Herrera & Buitrago, 2014) definen a las emociones como:

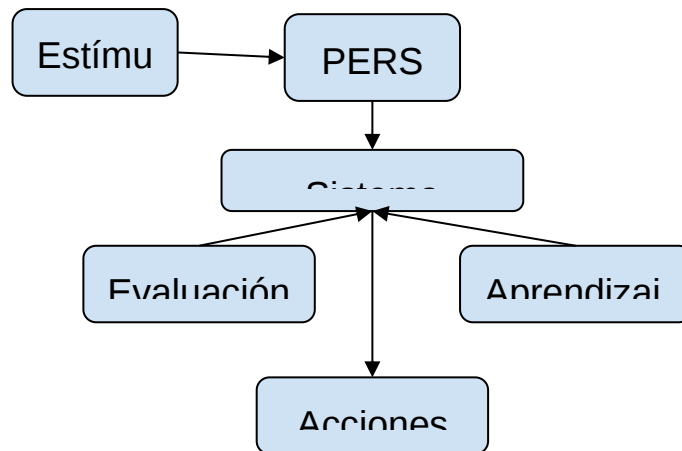
*“[...] un conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generan procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generan ajustes fisiológicos; y (d) dan lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigido hacia un objetivo y adaptativa”.*

Bisquerra (2003) plantea que el proceso emocional tiene las siguientes etapas:

*“1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocortex interpreta la información”.*

Las emociones son importantes en nuestra vida diaria ya que orientan, guían y dirigen nuestra forma de actuar, al utilizar recuerdos de experiencias generadas anteriormente, actualmente se considera que las emociones y el pensamiento tienen una estrecha relación, ya que se ha encontrado que regiones cerebrales implicadas en las emociones se relacionan con factores de la cognición, por otro lado las emociones se ven influidas por factores como el aprendizaje y la cultura donde se desarrolla el individuo (Herrera & Buitrago, 2014).

La palabra sentir viene del latín sentire y representa la percepción de todos los sentidos, los sentimientos son la autopercepción que la mente hace de un estado emocional.



**Figura 1. Proceso emocional**

El docente en el proceso de enseñanza está relacionado de manera interpersonal con compañeros y alumnos, y las emociones están presentes en esta rutina, estas emociones pueden ser positivas o negativas, Marchesi & Díaz (s.f.), comentan que si el papel de las emociones ha sido fundamental en el proceso de enseñanza, actualmente ha tomado un carácter fundamental debido a cambios como: una mayor exigencia social a las instituciones, la ampliación de los objetivos de enseñanza y la exigencia al docente del manejo de diferentes competencias; en este sentido se pueden observar las nuevas reformas educativas que colocan al docente como el elemento fundamental para su éxito, solicitando modifique su práctica docente, por ejemplo en la Reforma Integral de Educación Media Superior en México (RIEMS), se le pide al docente fomentar una “evaluación auténtica”, generando en el estudiante una responsabilidad de su aprendizaje, así como

un actor activo de este proceso, lo cual conlleva a una interacción más activa entre docente y alumno, así como entre los propios alumnos (SEP, 2016a).

### **Las creencias.**

Respecto a las creencias, mencionamos dos definiciones equivalentes, donde el docente utiliza la selección de los parámetros de evaluación de sus estudiantes de forma inconsciente.

Ortiz (2007), nos explica en otras palabras la definición que toma de Villoro (1981:71): *“Una creencia es una disposición a actuar, aunque de ella no se siga necesariamente la acción”*.

En ambas definiciones, las creencias son algo que guía a un posible acción, independiente a su falsedad o veracidad. Considerando la evaluación como una acción (que siempre se lleva a cabo en la práctica docente), ésta, estaría permeada directamente por las creencias de cada profesor. Es verdad que en algún grado se deben ajustar a las normas institucionales y de los objetivos contenidos en los programas de estudio. Sin embargo, en la praxis, siempre existe cierto nivel de libertad para evaluar y es justo ahí donde las creencias (del profesor) acerca del concepto de evaluación entran en juego.

Al referirnos al NMS, es pertinente preguntarnos sobre la preparación de los docentes sobre estrategias de evaluación. Es decir, esperaríamos que, en su mayoría, tuvieran fundamentos teóricos para ejercer una adecuada evaluación.

La evaluación sobre conocimientos matemáticos sigue siendo un gran tema de discusión; pues es una materia que contiene, la mayoría de las veces, la ejecución de procedimientos que nos llevan a resultados específicos. Prieto (2008), expone algunas de las creencias como resultado de su investigación, y de cómo éstas, influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En la siguiente tabla se resumen las ideas más importantes respecto a las creencias.

| Creencias de los profesores sobre la Evaluación         |                                                                                                                         |                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enfoque                                                 | Forma de evaluar                                                                                                        | Observaciones                                                                                                                           |
| Tradicionalistas.                                       | Mediciones con instrumentos para verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes. | Es un medio de control y establece un medio que proporcione información objetiva sobre conocimientos acumulados.                        |
| Oportunidad de introspección.                           | Se consideran los aspectos formativos y la comprensión.                                                                 | Fomentar la posibilidad de construir y reconstruir su conocimiento.                                                                     |
| Privilegiar la creatividad o capacidad analítica.       | Tareas de evaluación abiertas. Las respuestas pueden ser variadas y en general no hay respuestas incorrectas.           | En matemáticas se puede relacionar con el Aprendizaje Basado en Problemas, pero la parte teórica queda desplazada.                      |
| Lo más importante es la precisión en las respuestas.    | Se evalúa la obtención de los resultados.                                                                               | Privilegian la capacidad algorítmica y memorística.                                                                                     |
| Se debe anteponer la objetividad del aprendizaje.       | Aplicar pruebas estandarizadas y de opción múltiple.                                                                    | Facilitar la evaluación (al docente), y se deslinda de toda responsabilidad.                                                            |
| Proponer diversas estrategias: formales e informales.   | Intervienen estrategias como coevaluación, mapas conceptuales, trabajo colaborativo, evaluación por pares, etc.         | Fomentan la motivación en el aula; también se consideran diferentes formas de aprendizaje. Mal empleada puede llevar a la subjetividad. |
| La tabla es nuestra interpretación de Prieto (2008:132) |                                                                                                                         |                                                                                                                                         |

Es importante aclarar que estudiar las creencias matemáticas requiere de un arduo trabajo, ya que es un factor subjetivo y regularmente se encuentra implícito en el individuo. Por lo que las creencias pueden categorizarse como conscientes o básicas dependiendo del grado en que esté presente la componente afectiva.

## 5. Métodos de investigación

La investigación será de carácter cualitativo, utilizando el interaccionismo simbólico, ya que nos interesa indagar sobre los significados que tienen los docentes sobre el proceso de evaluación, así como las emociones y creencias que se generan de este proceso, como se ha visto el proceso de evaluación se ve influido por las relaciones interpersonales de los docentes con los alumnos y compañeros; recordemos que el interaccionismo descansa sobre tres premisas:

- Los seres humanos actúan respecto a las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos.
- El significado de las cosas son producto de la interacción de la persona con su entorno.
- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso constante de re interpretación (véase Álvarez-Gayou, 2003).

Nuestras preguntas de investigación se centran en identificar cuál es el significado que tiene la evaluación para profesores de NMS; y cómo influyen sus creencias, emociones y sentimientos en este proceso.

## 6. Técnicas de recolección de datos y análisis de la información .

El método que empleamos para la recolección de información fue un cuestionario con preguntas abiertas, al no ser la intención comparar las estrategias de evaluación, la división de la información será con base al contenido sobre la afectividad en la actividad evaluativa.

Como ya se mencionó al inicio, partimos del análisis de la información obtenida en los cuestionarios, utilizamos código abiertos para la selección de texto relacionado a los conceptos de

creencia, emociones y sentimientos; que después mediante un código axial formamos en categorías o familias de códigos relacionados a estos conceptos.

La encuesta fue aplicada a profesores de Educación Media Superior y Superior, de los cuáles el 80% labora en la Educación Media Superior, 20% en Educación Superior. El 64% eran mujeres y el 36% hombres. Además, un 91% se encontraban trabajando en la docencia y el 9% se encuentra realizando investigación. Con respecto a su grado académico encontramos que el 27% cuenta con estudios de Licenciatura, 27% con créditos de maestría y el 46% con título de maestría.

Los resultados que obtuvimos fueron muy diversos con respecto a la forma de evaluar, que los docentes se ven influenciados por lo que categorizamos sus respuestas en los siguientes enfoques: tradicionalista, oportunidad de introspección, la precisión de las respuesta y diversidad de estrategias:

**Tabla 1. Creencias de los docentes sobre la evaluación**

| <b>Creencias de los profesores sobre la Evaluación</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enfoque</b>                                         | <b>Respuesta</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Tradicionalistas.                                      | <i>“Es la cuantificación o valoración, con una escala numérica, que se le da al estudiante para medir su rendimiento, sus aprendizajes adquiridos, así como sus posibilidades de desarrollo en la materia”</i>                                                                                                             |
| Oportunidad de introspección.                          | <i>“Tal vez, evaluar con sentido podría ser observar y analizar qué dificultades presenta el alumno cuando se enfrenta a un problema o actividad matemática; de tal manera que, a partir de ese análisis, se le proponga otro material, otras estrategias u otra perspectiva, que lo ayude a superar sus dificultades”</i> |
| Lo más importante es la precisión en las respuestas.   | <i>“Ponderar la resolución de problemas”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Proponer diversas estrategias: formales e informales.  | <i>“Medir las competencias aplicadas en los diferentes conocimientos de las materias. Participaciones, tareas, coevaluación, heteroevaluaciones, autoevaluaciones y portafolios”</i>                                                                                                                                       |

**Verónica Marcela Espinoza-Islas, Fátima Sandra Rubiales-Sánchez y Ana Lilia Santana**  
Emociones, sentimientos y creencias de los docentes en el nivel medio superior al enfrentarse en el proceso de evaluación de sus alumnos.

Con base a sus respuestas sobre ¿qué es evaluar y los recursos que utilizan para realizarla?, identificamos que el 54.5 % de los docentes encuestados se ven aún influenciados por un enfoque tradicionalista al momento de evaluar, mientras que un 27.3% busca diversificar sus estrategias de evaluación, un 9.1% pondera la importancia de la precisión de la respuesta y el 9.1% en la oportunidad de introspección.



**Gráfico 1. Porcentaje del enfoque de evaluación**

Un dato relevante de esta investigación es que la población encuestada con maestría y créditos de maestría, están enfocadas en enseñanza de las matemáticas o educación por este motivo esperábamos que el 100% de esta población trabajará una evaluación diferente a la tradicional, sin embargo, lo que encontramos fue que el 50% de ellos evalúan con un enfoque tradicionalista, por lo que no hay una diferencia significativa entre la población que cuenta solo con la licenciatura.

Con respecto a las emociones y sentimientos que tiene el docente al momento de evaluar, observamos que estas están estrechamente relacionadas con las acciones realizadas por sus alumnos en el proceso de evaluación, por ejemplo, sentimientos positivos como entusiasmo y satisfacción, se relacionan al generar actividades que despierten el interés de sus alumnos y el éxito alcanzado

en estas; y sentimientos negativos como la frustración se generan al no alcanzar los objetivos planteados o al no lograr involucrar a los alumnos en las actividades.

Tabla 2. Sentimientos y emociones

|              | Positivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Negativos                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sentimientos | <p><b>Entusiasmo</b><br/> <i>“Hay alumnos que han adquirido los aprendizajes más de lo que uno pretendía”.</i></p> <p><i>“El hecho de que algún equipo plantee dudas y genere una discusión entre ellos, que puede terminar en una especie de competencia con las respectivas emociones para tratar de ganar”.</i></p> <p><b>Alegría</b><br/> <i>“He tenido la dicha de recibir reconocimiento y gratitud de muchos estudiantes”</i></p> | <p><b>Frustración</b><br/> <i>“Tener malos resultados en una evaluación después de un fin de semana”</i></p> <p><i>“Hay alumnos que no pasan la materia por que no trabajan en clase y no aprueban los exámenes y no veo forma de cómo ayudarlos”</i></p> |

En general, los docentes mencionan que notan un sentimiento de temor en los alumnos al saber que serán evaluados a través de exámenes y entrega de diversos trabajos, al igual que notan un cambio en la actitud negativa y disposición de los alumnos ante el trabajo en clase después de haber reprobado un examen.

## 7. Conclusiones

Observamos que la concepción de evaluación que tiene el docente, se vincula principalmente aún un enfoque Tradicionalista, sin embargo la búsqueda del docente de generar actividades que despierten el interés en sus estudiantes, está cambiando el enfoque a uno donde se busca proponer diversos tipos de estrategias. Con respecto a las emociones y sentimientos que se generan en el docente en el proceso de evaluación estos están vinculados a las acciones de sus estudiantes, y no a las exigencias institucionales u opiniones de sus colegas. Cabe mencionar que los encuestados pertenecen a una institución donde tienen libertad de cátedra y de seleccionar los criterios de

evaluación que ellos consideren pertinentes así como su ponderación, se tendría que analizar que sucede en aquellas instituciones donde los criterios de evaluación son afectados por las opiniones de los directivos y expectativas institucionales.

Así mismo, consideramos que el *feedback* sobre el *proceso* de aprendizaje y de enseñanza debe reunir características teóricas orientadas a promover emociones positivas en los estudiantes y docentes, porque: a) facilita el desarrollo de autoevaluación; b) estimula el diálogo entre profesores y pares, respecto del aprendizaje y quizás a la larga desarrolle un vínculo que permita estimular al diálogo entre el alumno y docente; c) ayuda a clarificar en qué consiste un buen desempeño; d) impartir información de alta calidad; e) estimula creencias de motivación positivas; f) proporciona a los profesores información que puede ser usada para mejorar la enseñanza.

Vale la pena resaltar que la evaluación sin importar el enfoque en el que trabaje el docente, se ve influenciada por cuestiones cualitativas, pues como menciona Butler (2002) se pueden adoptar métodos múltiples para investigar fenómenos complejos -como las emociones de logro- porque invita los investigadores a desafiar paradigmas sobre las teorías educativas existentes, favoreciendo la construcción de perspectivas más integradoras y ampliamente comprensivas.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37(1): 59-63.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramientas de transformación de la práctica docente. *Educere*. Vol. 5, Núm. 15, pp. 345-352.
- Defez I Antoni, M. (2005) ¿Qué es una creencia? Article publicat en Logos. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38, pàgs: 199-221. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://www.infofilosofia.info/defezweb/Quesunacreencia.pdf>
- Díaz, T. & Marchesi, A. (s.f.). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación santa María.
- Fasce, J,. (2006). La evaluación como objeto de investigación y las investigaciones sobre evaluación como objeto de evaluación. En Wainerman, C. & Di Virgilio, M. M., *El quehacer de la investigación en educación*. (pp. 259-264). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Fasce, J., (s.f). La evaluación como una cuestión de sentimientos, poder y éticas. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [file:///Users/Rubiales/Downloads/01760053%20\(1\).pdf](file:///Users/Rubiales/Downloads/01760053%20(1).pdf)
- Herrera, L. & Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En Herrera, L. *Retos y desafíos actuales en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. (pp. 179-203). España: Síntesis.
- INEE (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. D.F.:INEE
- Ortiz-Millán, Gustavo (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencias de Luis Villoro. *Signos Filosóficos*, vol. IX, núm. 18, julio-diciembre, 2007, pp. 181-189. Recuperado de: [http://filosoficas.unam.mx/~gmom/papers/Discusi\\_n.pdf](http://filosoficas.unam.mx/~gmom/papers/Discusi_n.pdf)
- Prieto P., Marcia, *Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales* Revista de Pedagogía [en línea] 2008, 29 (enero-junio) : [Fecha de consulta: 3 de junio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908405>> ISSN 0798-9792
- Ravela, P,. (2006). La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. En Wainerman, C. & Di Virgilio, M. M., *El quehacer de la investigación en educación*. (pp. 259-264). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

SEP (2016). PLANEA. Educación Media Superior-Publicación de resultados 2016. Recuperado de: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA\\_EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf)

SEP (2016a). Documento base del bachillerato general . Recuperado de : [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)

## Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior

Irvin Rodolfo Tapia-Bernabé

[Irtb.tapia@gmail.com](mailto:Irtb.tapia@gmail.com)

Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México, México

*Recepción: 15 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 15 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

Se muestra una metodología para evaluar la calidad de los planes de mejora continua (PMC) en escuelas del tipo medio superior. Para ello, se elaboró una rúbrica validada por juicio de expertos y Alpha de Crombach. Los resultados obtenidos muestran la distribución del nivel de calidad de los PMC, así como los errores más recurrentes durante el proceso de planificación.

**Palabras clave:** Plan de mejora continua, gestión escolar, investigación evaluativa, rúbrica.

## Evaluation of continuous improvement plans in upper secondary schools

### Abstract

A methodology is shown to evaluate the quality of the continuous improvement plans (PMC) in schools of the upper medium type. For this, a rubric validated by expert judgment and Alpha de Crombach was prepared. The results obtained show the distribution of the quality level of the PMC, as well as the most recurring errors during the planning process.

**Key words:** Continuous improvement plan, school management, evaluative research, rubric

## Introducción

La reforma a la Ley General de Educación en México del año 2019, otorgó el carácter de obligatorio, a la elaboración de los planes de mejora continua en los centros escolares, entendido como un documento operativo y normativo de apoyo a las actividades que se realizan en planteles tendientes a promover la mejora continua. Así mismo, la adecuada elaboración del plan de mejora basada en sus habilidades de planeación y gestión son considerados en los procedimientos para la promoción vertical a cargos directivos del año 2020. Sin embargo, la implementación de los planes de mejora en el sistema educativo en México se remonta al año 2000, en donde su incorporación como un requisito de planeación del liderazgo directivo, tuvo un papel importante en la certificación de planteles en la norma ISO 9001:2000, como parte del programa escuelas de calidad. El surgimiento de organismos evaluadores como el COPAES y la Reforma de la Educación Media Superior del año 2008 (RIEMS), dieron continuidad a la implementación de los planes de mejora. Sin embargo, durante estos 20 años de experiencia del sistema educativo en México, de elaboración de los planes de mejora, no existe investigación que aporte evidencia sobre el verdadero impacto en la mejora escolar. En España, (Cantón, 2004) aportó que los planes de mejora en el ámbito educativo eran programas de innovación reciente y advertía la falta de literatura especializada sobre su correcta elaboración y menos aún sobre su evaluación. El liderazgo internacional en su investigación lo ocupa el Curry School of University of Virginia, en donde cuentan con una amplia investigación en Reyno Unido, Estados Unidos, Irlanda y Jamaica, sobre la influencia de los planes de mejora para revertir los resultados de centros escolares que no funcionan. En México es conocida la precepción que los directivos tienen sobre el plan de mejora, el cual es visto como un documento el cual hay que realizar por requisito de las autoridades educativas o por solicitud de organismos acreditadores y certificadores, más allá de representar una herramienta de gestión para preparar el nuevo futuro de la escuela. En este contexto, es preciso cuestionarse ¿Cuál es la calidad de los planes de mejora continua de los centros escolares? ¿Cuáles serán las debilidades más recurrentes de los planificadores al momento de planear?

De este modo, se tuvo como objetivo conocer la calidad de los planes de mejora continua, elaborados por los centros escolares en el periodo escolar 1.19.20, con el fin de identificar las malas prácticas más recurrentes al momento de planificar. La investigación se fundamenta en los preceptos de la teoría de la administración a través de las guías

existentes para la elaboración de planes de mejora en la educación. La metodología se sustentó en la investigación evaluativa bajo un enfoque de caso. Para dar cumplimiento se diseñó una rúbrica de evaluación integrada por nueve indicadores y cuatro niveles para determinar la calidad de los planes de mejora. El instrumento se validó a partir del juicio de 10 expertos en mejora continua en la educación y la validez interna a partir del Alpha de Cronbach obteniendo un .768. La investigación se desarrolló en un subsistema descentralizado de la educación media superior en el Estado de México, caracterizado por contar con una amplia diversidad en los perfiles de sus directivos, en donde muchos de ellos no cuentan con una formación pedagógica inicial, continua o de posgrado que evidencien las habilidades en gestión directiva. El muestreo se hizo de manera no probabilística intencional, por la iniciativa de la institución respecto a identificar oportunidades de mejora en el diseño de los planes de mejora continua, sin embargo, la valoración abarcó los 39 planes de mejora de los centros escolares. Finalmente, los resultados que desprenden de la rúbrica son analizados empleando la estadística descriptiva y los cualitativos a través de la hermenéutica a fin de concluir con el proceso de metaevaluación.

### **Antecedentes de los planes de mejora en México**

Durante el siglo XX la realización de planes encaminados a propiciar la mejora continua, fue adoptado inicialmente por organizaciones del sector privado del ámbito manufacturero, especialmente las que deseaban hacer más eficiente sus procesos productivos. Sin embargo, su popularidad en la contribución a mejorar los servicios de calidad, trasladaron su uso a otros sectores como el de aviación, salud, tecnología, servicios, incluso en la administración pública.

De acuerdo con Osorio & Martínez (2016) los planes de mejora continua surgen a finales de la década de los 90s en España, a través del Modelo Europeo de Gestión de Calidad concebido como una herramienta flexible y eficaz para promover la mejora continua de las organizaciones educativas. En México, la implementación de los Planes de Mejora Continua en centros escolares de la educación media superior en México se remonta al año 2000, con el surgimiento del programa federal “Escuelas de Calidad”, el cual tuvo como finalidad incorporar al sistema educativo, un modelo de gestión basado en la planeación y evaluación de la mejora continua. En este año, según Yzaguirre (2005) se certificaron en la norma ISO: 9001-2000, 74 organismos dependientes de la Secretaría de

Educación Pública, incluyendo 18 planteles de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, institución del nivel medio superior.

En concordancia con la política educativa del país, en este mismo año, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), constituida como único organismo avalado por la SEP, para otorgar la acreditación de programas (Acosta, 2014). Si bien el COPAES, tuvo fundamentalmente la misión de evaluar instituciones del tipo superior, también dirigió sus servicios a instituciones de bachillerato tecnológico, ante la ausencia de un organismo para evaluar a este nivel de estudios.

Hasta el año 2008, la elaboración de los PMC no se encontraba en la normatividad del sistema educativo del país y su realización en planteles respondía a la solicitud de los organismos evaluadores para solventar las observaciones identificadas por los auditores, durante sus procesos de evaluación. Sin embargo, a raíz de la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008, se consideró la implementación de los Planes de Mejora Continua en los centros escolares del tipo medio superior en el país, como un mecanismo de evaluación para garantizar la eficacia y mejora de la calidad educativa expresada en dicha reforma (DOF, 2008). Incorporando de este modo, la elaboración del Plan de Mejora Continua a los criterios de evaluación de los planteles que deseaban ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (COPEEMS, 2018). Un primer documento de apoyo para la realización del plan de mejora continua fue elaborado en el año 2009 por la Dirección General de Bachillerato (DGB), el cual fue denominado como “Guía para elaborar o actualizar los planes académicos de mejora continua”, en él se estableció una metodología de diagnóstico a partir de una serie de preguntas guía con la finalidad de mejorar los indicadores académicos.

Actualmente, la Reforma constitucional del artículo tercero de la Constitución Política Mexicana y el decreto de la Ley General de Educación del 2019, se estableció que “*cada Consejo Técnico Escolar a través de un Comité de Planeación y Evaluación realizará un programa de mejora continua el cual contemple la infraestructura, el equipamiento...*” (DOF, 2019). Así mismo, se definieron los atributos para docentes, directivos y supervisores en su ámbito de participación en el diseño, implementación y evaluación de los Programas de Mejora Continua (SEP, 2019).

### **El plan de mejora continua en la educación**

El Plan de Mejora Continua es un concepto compuesto por dos términos, el primero “*Plan*”, el cual según la Real Academia de la Lengua Española, (2019), la define como un modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla; y el segundo “*Mejora Continua*”, definida según ISOTools, (2019) como un proceso elemental para alcanzar la Calidad Total y la Excelencia. En este orden de ideas se comprende que un plan de mejora continua, son un conjunto de acciones orientadas a alcanzar resultados eficientes y de calidad. Como podemos identificar, tanto el término “plan” y el de “mejora continua” provienen del lenguaje de la disciplina de la administración, sin embargo, cada uno tiene un punto de partida distinto.

El termino plan tiene su origen en la *Teoría clásica de la administración* de H. Fayol en el año 1916. Fayol refirió a la previsión como un elemento fundamental para calcular el futuro y prepararlo, y de este modo denominó al programa de acción como el instrumento más eficaz para atenderlo, a través de la línea de conducta a seguir, sus etapas y los medios a emplear (Fayol, 1991). De acuerdo con (Torres, 2014) durante la segunda mitad del siglo XX, la definición de Fayol evolucionó con los autores consecuentes, cambiando el término de previsión a planeación y de programa de acción por ejecución del plan. Actualmente, la planeación es considerada como una herramienta necesaria e indispensable para orientar el éxito de una organización. Por otra parte, el término de mejora continua, según Carro & González (2000) surge a principios del año 1990, con la aparición del primer libro de su autor Massaki Imai, quien construyó el término “kaizen” otorgando el significado de “cambio para mejorar” o “mejora continua”, a partir de los ideogramas japoneses “kai” que significa cambio y “zen” para mejorar. El desarrollo de la filosofía kaizen ha generado diversas herramientas a favor de la mejora continua, entre ellas se encuentra el círculo PDCA o mejor conocido como círculo Deming, por su autor Edward Deming.

De acuerdo con Antunez (2004), actualmente la escuela es concebida como una organización, por tal motivo, la manera de gestionarse se encuentra influenciada por teorías de la Administración. En el ámbito educativo, Bolívar (2002) establece en un sentido amplio que la mejora continua es un proceso que se realiza a través del tiempo, permite niveles de calidad más altos en los aprendizajes de los estudiantes y promueve en los centros educativos la capacidad de solucionar las problemáticas sociales y educativas. Sin embargo, para poder llevar a cabo la mejora continua en los centros escolares es

necesario su instrumentación a partir del plan de mejora continua. Al respecto, Juste (2001) menciona que es un instrumento para aprender como organización y para elevar la calidad educativa a través del mejoramiento de la gestión educativa. Así mismo, Cantón (2004) coinciden en que es un instrumento de aprendizaje individual del centro como organización, es una herramienta para la mejora de la gestión de los procesos educativos y organizativos, es el medio para elevar la calidad de los centros educativos. De este modo podemos advertir que representa una herramienta de dirección para provocar el cambio en la escuela. En cambio, Pérez & Miguel (2005), lo considera como un conjunto amplio de acciones que se están desplegando en el tiempo y en diferentes niveles para mejorar el servicio educativo.

Actualmente, las definiciones conceptuales de los planes de mejora continua en México, surgen en mayor proporción de manuales de los organismos evaluadores de la calidad educativa, así como de las instituciones educativas de la educación media superior y superior. Según COPAES, (2015) es un documento donde se consignan las medidas para obtener la acreditación, o para mejorar los aspectos puestos de manifiesto en el proceso de evaluación. Para COPEEMS, (2018) el plan de mejora es un instrumento para atender las necesidades específicas del plantel identificadas mediante un diagnóstico; es producto de la participación significativa de la comunidad y de los líderes académicos y debe estar preferentemente avalado por la máxima autoridad colegiada designada para el caso. En este caso el director es el responsable de su instrumentación. En CACEI, (2017) se define como el medio para elevar la calidad de los programas educativos, una herramienta para mejorar la gestión educativa y un mecanismo para garantizar la mejora continua de la calidad del programa educativo. Para DGB, (2019) el PMC es una herramienta de planeación que contiene información de las condiciones actuales de un plantel, cuyo propósito es dirigir y encauzar acciones que contribuyan a la mejora del servicio educativo. Según la literatura revisada el plan de mejora representa una herramienta eficaz para la gestión educativa, entendida, según (SEP, 2010) como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

## El proceso de planeación de la mejora continua en los centros escolares

La elaboración de los planes de mejora continua requiere de una metodología, para Proaño, Soler, & Bernabeu (2017) consiste en el análisis de las áreas a mejorar, definiendo los problemas a solucionar, y en función de estos estructurar un plan de acción, que esté formado por objetivos, actividades, responsables e indicadores de gestión que permita evaluar constantemente, este proceso debe ser alcanzable en un periodo determinado. En acuerdo con lo anterior, la mejora continua requiere de una evaluación previa por los actores involucrados en su desarrollo. Por lo anterior se comprende que la elaboración del PMC conlleva una serie de pasos establecidos de manera lógica en donde se parte de un diagnóstico, se identifican prioridades y se establecen líneas de acción con metas a cumplir. Las guías metodológicas que rigen los organismos para la evaluación de la calidad educativa en México coinciden en la siguiente estructura:

- a) *El diagnóstico.* Según la DGB, (2019) es un proceso valorativo de análisis crítico que consiste en recolectar, comparar diversos aspectos educativos relacionados con el funcionamiento del plantel. En otras palabras, el diagnóstico brinda elementos por medio del cual podremos conocer la situación actual de nuestro plantel, para identificar cuáles son las principales problemáticas que requieren ser atendidas o mejorados y que impiden el desarrollo del centro escolar. En este ejercicio, para Coby Meyers (2018), es de suma relevancia realizar un diagnóstico basado en datos y evidencias que sustenten la información, puesto que lo anterior proporcionará objetividad al diagnóstico. Algunas fuentes de información pueden ser el análisis del contexto interno y externo a partir del método FODA, resultados de auditorías por organismos evaluadores externos, la evaluación de los resultados de los mismos planes de mejora de ciclos anteriores y los resultados de indicadores, sin embargo, advierte Meyers (2019), que los indicadores son consecuencias y no verdaderas causas que surgen de problemáticas reales del contexto del centro escolar. Por ello, es importante que los principales actores tengan la capacidad de indagación, a fin de generar información objetiva que les permita tomar mejores decisiones.
- b) *Establecer prioridades:* De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española define a como prioridad a la preferencia que se le otorga a algo, antes que otra. En

este sentido, las guías metodológicas existentes para valorar la calidad educativa proponen determinadas categorías las cuales deben ser prioritarias (líderes educativos, gestión y liderazgo directivo, Indicadores académicos, proyectos educativos transversales, seguimiento a egresados, infraestructura y equipamiento, y seguridad y protección civil y sustentabilidad. Sin embargo, en la Ley General de Educación en México del 2019 se señalan de manera normativa las dimensiones de mayor prioridad, como lo son: la infraestructura, el equipamiento, el avance de planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y el contexto socio cultural. En este sentido, se debe tener presente que la prioridad se debe encontrar acorde con la normatividad del sistema educativo. Para el caso de su redacción de acuerdo con CONALEP (2018) se deberá emplear un verbo en infinitivo que denote la acción que se emprenderá, asociada a alguno de los componentes sustantivos de los aspectos de evaluación del que se trate. Así mismo, este deberá corresponder a la problemática identificada en el diagnóstico, dando un énfasis a la hipótesis planteada.

- c) *Líneas de acción o plan de acción:* De acuerdo con CONALEP (2018) en este apartado se establece la manera en que se dará atención a las prioridades del plantel. De este modo, se considera que para cada categoría o dimensión deberá definirse un plan de acción organizado en términos de recursos, responsables y tiempos. Al respecto, se recomienda cuidar que, en el planteamiento de cada plan, se incluyan acciones encaminadas a la solución de las problemáticas del plantel, apoyándose en sus fortalezas para contribuir de manera significativa al cumplimiento de las metas y compromisos. Así mismo cada meta debe ser concreta y factible, pero al mismo tiempo representar un desafío. Su redacción deberá tener un enfoque hacia un solo resultado. Por ello, debe redactarse la expresión mediante una acción (con un verbo en infinitivo), seguida de la unidad de medida correspondiente (cantidad y tiempo). Finalmente, la meta es el parámetro para evaluar los avances logrados en el cumplimiento del objetivo de los planes de acción.

Finalmente, un plan tiene como característica a) definir una serie de etapas que faciliten la medición de sus resultados; b) establece metas a corto y mediano plazo; c) definir con claridad los resultados esperados; d) identificar posibles oportunidades para aprovecharlas en su aplicación; e) involucrar en su elaboración a las personas que vayan a participar en su aplicación y f) deben ser claros, concisos e informativo.

### **Referentes en la evaluación de los planes de mejora continua**

Hasta ahora la literatura revisada sobre los planes de mejora continua, coinciden en ser una herramienta importante en la gestión educativa para elevar los niveles de calidad de los centros escolares. Si bien en México existe una gran cantidad de investigaciones relacionadas con propuestas de planes de mejora, no así las hay sobre su evaluación empírica, ya sea relacionada con la calidad con la que se elaboran o su impacto en la eficacia escolar. Al respecto, Cantón, (2004) hace mención que los planes de mejora en el ámbito educativo son programas de innovación reciente y advierte sobre la falta de literatura especializada sobre su correcta elaboración y menos aún sobre su evaluación. Algunos referentes sobre la evaluación de planes de mejora corresponden a los de Isabel Cantón (2005) en su propuesta de un modelo de evaluación de tipo sistémico y usando una metodología mixta, integrando los resultados de ambas técnicas. En el caso de Arnaiz & García (2015) valora la planificación, implementación y la evaluación de planes de mejora en centros de profesorado a través de la investigación evaluativa. El liderazgo internacional en la investigación lo ocupa el Curry School of University of Virginia, en donde cuentan con una amplia investigación en Reyno Unido, Estados Unidos, Irlanda y Jamaica, sobre la influencia de los planes de mejora para revertir los resultados de centros escolares que no funcionan.

Los referentes mencionados anteriormente en la evaluación de los planes de mejora coinciden en el uso de una metodología basada en la investigación evaluativa, a través la aplicación de técnicas mixtas y los resultados se enfocan a la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad. Finalmente, la evaluación del Plan de Mejora forma parte de este y consiste en verificar que el proceso de diseño e implantación se desarrolle conforme a lo diseñado y en medir sobre la eficacia y el impacto de las acciones a medida que transcurre el tiempo.

## Metodología

La investigación se centra en un estudio de caso a partir de la investigación evaluativa. De acuerdo con Correa, Puerta, & Restrepo (1996) se comprende que la evaluación es un proceso científico por lo que los procedimientos que se utilizan para evaluar el conocimiento pueden ser empleados para conocer el éxito del mismo conocimiento una vez empleado. Así mismo, Escudero (2006) menciona que investigación evaluativa se refiere a un tipo de investigación aplicada, *“que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, actores y recursos, que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.”* Como parte del paradigma de investigación evaluativa, la investigación se desarrolló siguiendo el enfoque de analítico-racionalista, el cual tiene como parte de sus propósitos determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Para ello, se debe tener presente que la elaboración de los planes de mejora continua, en la actualidad se ha constituido en los planteles como un programa para promover la mejora continua de sus procesos educativos. De este modo, el enfoque de investigación se apega al objetivo general planteado el cual siguiendo con (Correa, Puerta, & Restrepo, 1996) tiene la finalidad de valorar los planes de mejora continua de los centros escolares, con el fin de diagnosticar las habilidades de los planificadores.

## Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, debido a que no fueron las variables de estudios no fueron manipuladas.

## Muestra

En la determinación de la muestra se empleó la técnica del método no probabilístico intencional, en donde (Otzen & Manterola, 2017) menciona que este tipo de método permite seleccionar casos característicos de una población especialmente por su accesibilidad. La justificación del empleo de esta técnica, radica en la intención que tiene la institución educativa en obtener información importante sobre sus planes de mejora. Para ello, participaron los 39 centros escolares del tipo profesional técnico de la educación

media superior distribuidos en el territorio del Estado de México. En la tabla I, se presenta la distribución de la muestra.

**Tabla I. Distribución de la muestra por municipio**

| Municipio           | Centros escolares | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|------------|
| Almoloya del Río    | 1                 | 2.6        |
| Atizapán            | 2                 | 5.1        |
| Atlacomulco         | 1                 | 2.6        |
| Valle de Chalco     | 1                 | 2.6        |
| Chimalhuacán        | 1                 | 2.6        |
| Coacalco            | 1                 | 2.6        |
| Cuautitlán          | 2                 | 5.1        |
| Ecatepec            | 5                 | 12.8       |
| El Oro              | 1                 | 2.6        |
| Huixquilucan        | 1                 | 2.6        |
| Ixtapaluca          | 1                 | 2.6        |
| Lerma               | 1                 | 2.6        |
| Los Reyes La Paz    | 1                 | 2.6        |
| Naucalpan de Juárez | 2                 | 5.1        |
| Nezahualcóyotl      | 4                 | 10.3       |
| Nicolás Romero      | 1                 | 2.6        |
| Ocoyoacac           | 1                 | 2.6        |
| S. Tianguistenco    | 2                 | 5.1        |
| Tecámac             | 1                 | 2.6        |
| Temoaya             | 1                 | 2.6        |
| Texcoco             | 1                 | 2.6        |
| Tlalnepantla de Baz | 4                 | 10.3       |
| Toluca              | 1                 | 2.6        |
| Tultitlán           | 1                 | 2.6        |
| Villa Victoria      | 1                 | 2.6        |
| Total               | 39                | 100.0      |

### El instrumento

De acuerdo con Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Así mismo, (Cano, 2015) añade que la rúbrica posee criterios que permiten evaluar a través de niveles de calidad y tipificar los estándares de desempeño. De este modo, se empleó la rúbrica como un instrumento de investigación evaluativa, con el fin de determinar la calidad de los planes de mejora a través de las capacidades de los planificadores de centros escolares se adapta para los fines de la investigación. El instrumento cuenta con un total de nueve criterios de evaluación el cual contempló el proceso de elaboración del plan de mejora continua. Se consideró una escala de evaluación numérica de cuatro grados (1:

insatisfactorio, 2: satisfactorio, 3 bueno y 4: excelente). En la tabla II, se muestra el contenido de los criterios de la rúbrica.

**Tabla II. Estructura de la rúbrica de evaluación**

| <i>Criterios</i>           | <i>Excelente (4)</i>                                                                                                                                                          | <i>Bueno (3)</i>                                                                                                                                       | <i>Satisfactorio (2)</i>                                                                                                                                | <i>Insatisfactorio (1)</i>                                                                                                                                         | <i>Puntuación</i> |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Contexto del diagnóstico   | Incluye 5 o más datos o más, resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante, concreta y precisa. | Incluye 3 o 4 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante        | Incluye 1 o 2 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante.        | No incluye datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes, además la información es irrelevante.                        |                   |
| Debilidades                | Identifica correctamente 5 o más debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.                       | Identifica correctamente 3 o 4 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.  | Identifica correctamente 1 o 2 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.   | No distingue correctamente las debilidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.   |                   |
| Fortalezas                 | Identifica correctamente 5 o más fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.                        | Identifica correctamente 3 o 4 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.   | Identifica correctamente 1 o 2 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.    | No distingue correctamente las fortalezas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.    |                   |
| Amenazas                   | Identifica correctamente 5 o más amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.                          | Identifica correctamente 3 o 4 amenazas sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.      | Identifica correctamente 1 o 2 amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.      | No distingue correctamente las amenazas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.      |                   |
| Oportunidades              | Identifica correctamente 5 o más oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.                     | Identifica correctamente 3 o 4 oportunidades sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. | Identifica correctamente 1 o 2 oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. | No distingue correctamente las oportunidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. |                   |
| Resultados del diagnóstico | Incluye más de 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.                                                  | Incluye 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.                                  | Incluye 1 o 2 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo.                                                             | No se identifican hipótesis que surjan del análisis del contexto interno y externo.                                                                                |                   |
| Prioridades                | Incluye 3 a 5 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.                                     | Incluye 2 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.                  | Incluye 1 prioridad que se relaciona con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.                                                             | De las prioridades propuestas, ninguna, tiene relación con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.                                                      |                   |

|                |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                      |                                                                                            |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metas          | Incluye 3 o más metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además en la redacción son claras, medibles y alcanzables.                                                                                       | Incluye 2 metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.                                             | Incluye una meta coherente con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.                                                | Las metas no son coherentes con las prioridades identificadas, ni son claras, ni medibles. |
| Plan de acción | Incluye 3 o más pasos de acción bien intencionados y con un orden lógico para su realización. Es detallado y específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso. | Incluye 2 pasos de acción. Es detallado y específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso. | Incluye un paso de acción. Es de naturaleza rutinaria y no demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso. | No incluye pasos de acción alineada a las prioridades.                                     |
| Total          |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                      |                                                                                            |

La validez de la rúbrica se obtuvo a partir de del procedimiento de juicio de expertos. Para ello, diez profesores en funciones directivas y expertos en gestión de la mejora educativa revisaron el instrumento inicial y una vez obtenida su retroalimentación se realizó la versión final. Así mismo, el análisis de la confiabilidad del instrumento o consistencia interna, se determinó a partir del estadístico de Alfa de Cronbach, el cual tuvo un resultado de .768, en donde de acuerdo con (Celina & Campos, 2005), un valor superior a .7 es considerado como “aceptable”, tal como se indica en la tabla III.

**Tabla III. Confiabilidad de la rúbrica**

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|-----------------------------------------------------|----------------|
| ,704             | ,768                                                | 9              |

### Procedimiento

El instrumento de evaluación fue aplicado a los 39 planes de mejora continua de los centros escolares. Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 19. De acuerdo con las características de la muestra, se utilizó la estadística no paramétrica, tomando para los cálculos inferenciales un nivel de significancia estadística de  $\alpha=.05$ .

## Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos de acuerdo el objetivo general de la investigación, respecto a determinar la calidad de los planes de mejora continua realizados en los centros escolares de la educación media superior. En la tabla IV, se describen los estadísticos de los criterios de evaluación de los planes de mejora continua.

**Tabla IV. Medias y desviaciones estándar de los criterios de la rúbrica**

| Criterios                  | Promedio | Desviación estándar |
|----------------------------|----------|---------------------|
| Contexto del diagnóstico   | 3,38     | 1,0                 |
| Debilidades                | 2,33     | 1,2                 |
| Fortalezas                 | 2,82     | 1,0                 |
| Amenazas                   | 1,82     | 0,9                 |
| Oportunidades              | 1,77     | 0,8                 |
| Resultados del diagnóstico | 2,36     | 1,2                 |
| Prioridades                | 2,87     | 1,4                 |
| Metas                      | 2,23     | 1,3                 |
| Plan de acción             | 3,36     | 1,1                 |
| Promedio                   | 2,55     | 0,6                 |

La puntuación media obtenida en el instrumento de evaluación es de 2,55, lo que indica una calidad generalizada como “satisfactoria”, es decir, los planes de mejora continua cumplen con lo mínimo establecido por la rúbrica de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla 4, en promedio ningún criterio de evaluación ocupó el nivel de “excelente”, los criterios de análisis del contexto y el plan de acción ocuparon el nivel de “bueno”, las debilidades, fortalezas, resultado del diagnóstico, prioridades y metas, se ubican en el nivel “satisfactorio”, y amenazas y oportunidades se ubican en el nivel “insatisfactorio”. Reforzando la evaluación de los datos cuantitativos con las observaciones realizadas durante evaluación se interpreta los siguiente:

1. *Contexto del diagnóstico*: El criterio se ubica en el nivel de “bueno” al obtener en promedio 3,38 puntos. Se identificó, que existe una tendencia a colocar la mayor información disponible con la que cuenta el centro escolar. En algunos casos se observó información excesiva e irrelevante y en otros casos escasa información sobre el centro escolar. De manera particular, es preocupante el caso de aquellos centros escolares que incluyen escasa información puesto que denota poco conocimiento sobre su plantel o bien falta de información sobre ¿Quiénes son? ¿Dónde están?

2. *Debilidades*: Este criterio se ubicó en el nivel de “satisfactorio” con 2,33 puntos. Si bien la mayoría de los planes incluyen diversas áreas de oportunidad, la mayoría de ellas no se encuentran sustentadas en datos, conllevando de este modo a la subjetividad de su identificación. En algunos casos se observó que se confunde las debilidades con las amenazas. Otro aspecto importante deriva en la colocación de consecuencias en lugar de causas, sobre todo en indicadores como reprobación y abandono, en este sentido, los centros escolares no cuentan con análisis más profundos sobre sus debilidades.
3. *Fortalezas*: Se ubica en el nivel de “satisfactorio” con 2,88. Este criterio, al igual que las debilidades comprenden los factores internos a analizar y coinciden en que ambos criterios se incluyen muchos puntos de análisis, sin embargo, no se encuentran sustentados en datos. El resultado es un poco más elevado debido a que entre algunas fortalezas que se colocan no incluyen cantidad o porcentaje, como lo es el caso de programas internos, o los documentos curriculares de los programas de estudio.
4. *Amenazas*: Ocupan el nivel de “insatisfactorio” con 1,88 y se observa al igual que las oportunidades, son aspectos que más cuenta identificar por los planificadores. En este sentido, se observó la inclusión de muy pocas causas y sin sustentarlo con datos. Por ejemplo, en la mayoría se coloca el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes o las problemáticas de inseguridad en la zona de influencia de los planteles, sin embargo, no se incluyen datos que deriven de alguna encuesta o fuente de información oficial.
5. *Oportunidades*: Este criterio que ocupa en resultado más bajo con un 1,77 en el nivel de “insatisfactorio”, refleja la débil capacidad de identificar los aspectos positivos del contexto externo del centro escolar y que eventualmente podrían generar un beneficio. Se observó escasas de información y en algunos casos se confunde con las fortalezas.
6. *Resultados del diagnóstico*: Se ubica en el nivel de “suficiente” con 2,36, las áreas de oportunidad observadas de manera recurrente se dan en función de que la redacción no plantea hipótesis, es decir, una vez hecho el cruce de factores, se

debería redactar un enunciado el cual proponga debilidades a atender a través de las oportunidades o fortalezas, o bien fortalezas que mantener n oportunidades que aprovechar. En algunos casos los resultados no se relacionan con las causas identificadas en los factores internos o externos, o bien, en muchos casos se adelantan a las acciones.

7. *Prioridades*: En este criterio se obtuvo un promedio de 2,87 puntos, ubicándose en el nivel de “satisfactorio”. Se observó que los planificadores identifican como principales prioridades el aumentar el índice de eficiencia terminal y disminuir el de abandono escolar y reprobación. Sin embargo, la evaluación se encuentra relativamente baja porque no derivan del resultado del diagnóstico o no lo redactan de manera apropiada. Por ejemplo:

*Centro escolar 1. “Se realizarán acciones para aumentar la eficiencia terminal”*

8. *Metas*: Se obtuvo un resultado de 2.23 puntos y se ubicó en el nivel de “satisfactorio”. Este resultado. Se encuentra en función de que los planificadores tienen dificultades en la redacción de una meta, omiten el verbo en infinitivo el cual da la intención de aumentar o disminuir un resultado y en algunos casos se identificó que no colocan un dato numérico, por lo que no se cumple con la característica de que sea cuantificable y medible. Po ejemplo:

*Centro escolar 3: “Disminuir el abandono escolar”*

*Centro escolar 12: “20 %”*

9. *Plan de acción*: Este criterio obtuvo una evaluación de 3,36 puntos y se ubicó en el nivel de “bueno”. El resultado atiende a que la mayoría de los centros escolares incluyen más de tres acciones en sus planes. Sin embargo, la gran mayoría de actividades que se incluyen son de carácter rutinario y establecidos en los procedimientos de las áreas que dan seguimiento al desempeño escolar. No se identifica, acciones innovadoras que propongan un camino a revertir sus indicadores. Por ejemplo:

*Centro escolar 22: “Pase de lista diario”*

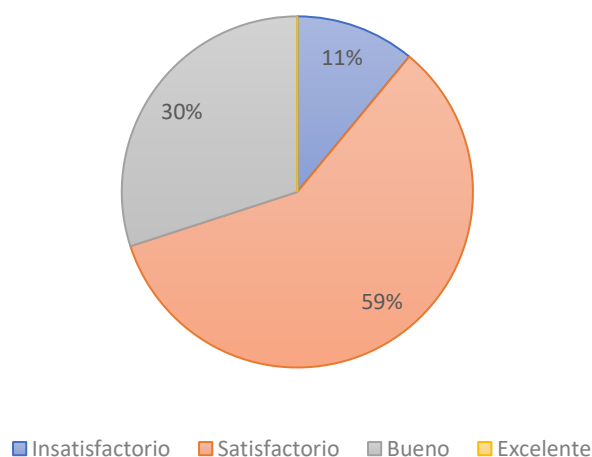
*Centro escolar 36: “Entrevistas a padres de familia”*

Como se mencionó la muestra contempló a un total de 39 centros escolares, la tabla V indica los resultados obtenidos por cada uno de ellos.

**Tabla V. Medias y desviaciones estándar de los criterios de la rúbrica**

| N                 | Promedio | Desviación estándar |
|-------------------|----------|---------------------|
| Centro escolar 1  | 2,56     | 1,34                |
| Centro escolar 2  | 3,22     | 1,03                |
| Centro escolar 3  | 2,44     | 1,17                |
| Centro escolar 4  | 2,89     | 1,10                |
| Centro escolar 5  | 2,22     | 0,92                |
| Centro escolar 6  | 3,00     | 1,15                |
| Centro escolar 7  | 1,44     | 0,50                |
| Centro escolar 8  | 2,11     | 1,10                |
| Centro escolar 9  | 2,00     | 0,94                |
| Centro escolar 10 | 2,11     | 1,20                |
| Centro escolar 11 | 2,22     | 1,13                |
| Centro escolar 12 | 3,33     | 0,82                |
| Centro escolar 13 | 2,22     | 1,40                |
| Centro escolar 14 | 2,22     | 1,23                |
| Centro escolar 15 | 2,44     | 1,26                |
| Centro escolar 16 | 2,11     | 0,57                |
| Centro escolar 17 | 3,67     | 0,94                |
| Centro escolar 18 | 2,00     | 1,15                |
| Centro escolar 19 | 2,33     | 1,25                |
| Centro escolar 20 | 2,44     | 1,42                |
| Centro escolar 21 | 1,78     | 1,03                |
| Centro escolar 22 | 3,11     | 1,10                |
| Centro escolar 23 | 2,56     | 1,42                |
| Centro escolar 24 | 3,67     | 0,67                |
| Centro escolar 25 | 3,11     | 1,10                |
| Centro escolar 26 | 3,33     | 1,05                |
| Centro escolar 27 | 1,44     | 0,68                |
| Centro escolar 28 | 2,89     | 1,29                |
| Centro escolar 29 | 1,56     | 0,96                |
| Centro escolar 30 | 2,44     | 1,17                |
| Centro escolar 31 | 3,44     | 0,68                |
| Centro escolar 32 | 3,22     | 0,92                |
| Centro escolar 33 | 2,22     | 1,31                |
| Centro escolar 34 | 2,22     | 1,31                |
| Centro escolar 35 | 2,11     | 1,20                |
| Centro escolar 36 | 2,67     | 1,33                |
| Centro escolar 37 | 3,11     | 0,99                |
| Centro escolar 38 | 3,00     | 1,25                |
| Centro escolar 39 | 2,56     | 1,17                |

Se puede observar en la tabla 4, que ninguno de los centros escolares obtuvo una evaluación de “excelente”. En el nivel de “bueno”, 12 centros escolares o el equivalente al 30 %, se ubicaron en este nivel. El 59 % con un total de 23 centros escolares se ubicaron en el nivel de “satisfactorio”. Finalmente, 4 centros escolares o el equivalente al 11 % no lograron obtener lo mínimo indispensable requerido en su plan de mejora continua. La figura 1, muestra una gráfica que representa una síntesis de los resultados obtenidos en la evaluación.



**Gráfica 01.** Distribución de las medias según los niveles de evaluación de la calidad del plan de mejora continua en centros escolares. Fuente. Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

En el marco de la reciente política pública de mejora continua de la educación en México, la investigación realizada aporta indicios importantes sobre las capacidades, con las que cuentan los planificadores en los centros educativos de la educación media superior en el Estado de México, para elaborar con calidad los planes de mejora continua. El análisis de los resultados de la metaevaluación se realizó mediante el ejercicio interpretativo de (Escudero, 2011). De este modo, los resultados cuantitativos obtenidos a partir del uso de una rúbrica de evaluación reflejan de manera contundente que el 11% de los planes de mejora, no cuentan con los requisitos mínimos indispensables en su elaboración, el 59% obtuvo una evaluación “satisfactoria”, cumpliendo de este modo los criterios básicos de la rúbrica, el 30 % obtuvo un nivel “bueno” y ninguno alcanzó el nivel de “excelente”. El análisis interpretativo de los datos cuantitativos y los cualitativos a partir de las

observaciones realizadas durante el proceso evaluativo, ponen en manifiesto una deficiente trazabilidad entre el diagnóstico, las prioridades y el plan de acciones, es decir, existe nula relación entre las acciones que se programan y la problemática de los centros escolares. Un área de oportunidad importante que se ha identificado durante la fase de diagnóstico tiene que ver con la ausencia de datos cuantitativos que permitan dar un enfoque objetivo a los argumentos. Este caso, es preocupante porque refleja la manera en cómo se toman las decisiones y la falta de conocimiento del centro escolar basado en datos y evidencias. Otro punto para destacar consiste en que en muchos casos existen confusiones entre los factores externos y los internos, a menudo se suele confundir las debilidades con las amenazas o las fortalezas con las oportunidades. Si bien los planificadores suelen encontrar en sus debilidades los resultados en sus indicadores académicos como la reprobación, el abandono escolar o la eficiencia terminal, de acuerdo con (Meyers, C, 2019), en estos casos los indicadores representan consecuencias más allá de las causas, es por ello que si se desea encontrar las causa raíz de los problemas es importante realizar acciones de investigación de mayor profundidad, puesto que el resultado de la indagación redundará en acciones de mayor impacto. Los resultados de los factores externos de los FODA's (amenazas y oportunidades) son en promedio más bajos que los factores internos (debilidades y fortalezas), esto se debe a que los planificadores tienen mayor dificultad para identificarlas, por tanto, la información que se reporta es escasa, irrelevante y sin datos que sustenten la objetividad. Los resultados del diagnóstico en general incluyen nuevamente la información del contexto o bien muestran un resumen del FODA sin realizar hipótesis que reflejen un planteamiento de las problemáticas.

Por otra parte, las prioridades en general no tienen relación con los resultados del diagnóstico, sin embargo, los planificadores coinciden en su mayoría en la priorización de los indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal, reflejando por inercia lo importante que se debe atender. El número de prioridades oscila entre 3 y 5, donde siguiendo con (Meyers, C, 2019), es importante no proponer un número mayor puesto que se pierde el sentido de lo urgente. En algunos casos se identifican redacciones incorrectas en las prioridades, como lo es no comenzar con un verbo infinitivo que demuestre lo que se pretende atender o la anticipación de acciones a realizar. Los planes de acción representan la parte medular del plan de mejora, pues es el apartado que demuestra la toma de decisiones, sin embargo, existen deficiencias en la redacción de

metas, es decir que sean medibles, cuantificables y alcanzables. En este sentido, un gran número de metas solo incluye la cantidad porcentual y no el verbo que expresa la intención de disminuir o aumentar. La gran mayoría de acciones que se proponen son de naturaleza rutinaria o extraídas de procedimientos de las áreas responsables, no reflejan la innovación que derive de los propios profesores, en este sentido se saturan de acciones administrativas y no de carácter pedagógico. En este sentido el análisis lleva a reflexionar que para propiciar la mejora continua en los centros escolares es importante contar con información concreta de las causas que generan debilidades, las cuales permita generar acciones que no solo provengan del quehacer diario, sino que involucren las capacidades pedagógicas de los docentes y la evaluación constante de sus resultados.

La investigación realizada desde la metodología de investigación evaluativa aporta evidencia importante a la literatura de la gestión y la evaluación educativa, respecto a la valoración de los planes de mejora continua. Por otra parte, la propuesta de rúbrica de evaluación aporta un instrumento válido y confiable para ser considerado en otros contextos similares del país, siendo que, a diferencia de los propuestos en la actualidad, la presente rúbrica de evaluación presenta en esencia un enfoque hacia la búsqueda de la calidad por encima del enfoque de cantidad que tienen como característica otros instrumentos similares.

## **Bibliografía**

- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la educación superior, ANUIES*, 151-157.
- Antunez, S. (2004). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Apud, N. (2000). *Evaluar para la transformación*. Argentina: Paidós.
- Arnaiz, P., & García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 326-246.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- CACEI. (2017). *Guía para elaborar un plan de mejora*. México: Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.
- Cano, E. (2015). Evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-16.
- Cantón, I. (2004). *Los planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora continua en centros públicos de Castilla y León. *Revista de educación*, 313-351.
- Carro, R., & González, D. (2000). *Administración de la calidad total*.
- Celina, H., & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580.
- CONALEP. (2018). *Guía metodológica para la elaboración del plan integral de trabajo y mejora continua*. México: CONALEP.
- COPAES. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior, versión 3.0*. México : Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
- COPEEMS. (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, versión 4.0*. México: Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.
- Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- DGB. (13 de diciembre de 2019). Obtenido de Lineamientos para la elaboración del plan de mejora continua (DGB): [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/1\\_PMC%202019-2020\\_Lineamientos.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/1_PMC%202019-2020_Lineamientos.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DOF. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.

- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Escudero, T. (2006). *Evaluación y mejora de la calidad en educación*. Madrid: La muralla.
- Escudero, T. (2011). La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación. . *Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza*.
- Fayol, H. (1991). *Administración industrial y general*. México : Herrero Hermanos.
- ISOTools. (13 de Diciembre de 2019). Obtenido de [www.isotools.com](http://www.isotools.com):  
<https://www.isotools.org/2015/05/07/como-elaborar-un-plan-de-mejora-continua/>
- Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. México: Narcea ediciones.
- Martinez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en su medición* , 129-138.
- Osorio , L., & Martínez, M. (2016). Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en centros escolares. *Academicus*, 1-14.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Paul, R. (2012). *Guía de gestión de proyectos: obtener beneficios perdurables a través de cambios efectivos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pérez , J., & Miguel, C. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*.
- Proaño, D., Soler, V., & Bernabeu, E. (2017). *Metodología para elaborar un plan de mejora continua*. Valencia: 3C Empresa.
- RAE. (20 de 12 de 2019). *Real Academia Española*. Obtenido de consultado:  
<https://dle.rae.es/plan>
- Ruíz, J. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, num 8 OEI, 167-194.

- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* . México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Perfil docente, directivo y de supervisión. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y al desarrollo integral de todos los alumnos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, Z. (2014). *Administración estrategica*. México : Patria.
- Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa en ISO: 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* ,  
[https://www.researchgate.net/publication/41924110\\_Calidad\\_Educativa\\_e\\_ISO\\_9001-2000\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico). Obtenido de  
[https://www.researchgate.net/publication/41924110\\_Calidad\\_Educativa\\_e\\_ISO\\_9001-2000\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico)

## La Subjetividad en el Proceso de Investigación en Educación Artística

**Dennys Hernández-Guerra**

Mtra. En Investigación de La Educación

[dennys2guerra@gmail.com](mailto:dennys2guerra@gmail.com)

ORCID 0000-0001-7724-7691

**Rubén Madrigal-Segura**

Dr. En Ciencias de la Educación

[ruben.madrigal@isceem.edu.mx](mailto:ruben.madrigal@isceem.edu.mx)

ORCID 0000-0002-8568-2279

*Recepción: 12 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 15 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

El presente artículo es una derivación de una tesis culminada, titulada “el saber de la alineación corpo-postural del promotor de educación artística” como parte de la formación adquirida en la Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En ese sentido, la investigación se construyó a través de los planos de investigación propuestos por Silvia Fuentes (2012) y que para este escrito se da a conocer únicamente el plano ontológico. Lo anterior nos lleva a plantear un objetivo y es conocer la clase de sujeto que es el Promotor de Educación Artística de educación primaria. La manera de conocer a ese sujeto con funciones como tal, es a través de la metodología horizontal propuesta por Corona y Kaltmeier (2012) donde el investigador y el entrevistado se encuentran en un mismo plano de manera dialógica. Las nociones teóricas recuperadas para este escrito son el sujeto social de Hugo Zemelman (1992 y 1990) y el sujeto del desarrollo curricular de Alicia de Alba (1991), ambas posturas se complementan; además, de la posición ontológica en la investigación educativa que plantean tanto Silvia Fuentes (2012) y de Egon Guba e Yvonna Lincoln (2012) retomamos una pregunta que se hacen ¿Qué clase de ser es el ser humano? La replanteamos como la pregunta detonadora de la ponencia ¿Qué clase de sujeto es el promotor de Educación Artística? En dicha investigación se realizó un trabajo con referente empírico en el cual participaron cinco Promotores de Educación Artística que fueron elegidos con ciertas características que permitieran dialogar sobre la información de lo corpo-postural en la danza para evitar lesiones durante su ejecución. El escrito se presenta en seis apartados y al final presentamos las referencias bibliográficas.

**Palabras clave:** Subjetividad, Educación Artística, Ciencias de la Educación y Promotor de Educación Artística.

## **Subjectivity in the research process in Art Education**

### **Abstract**

This article is a derivation of a completed thesis, entitled "knowledge of the corpo-postural alignment of the promoter of artistic education" as part of the training acquired in the Master's Degree in Education Research at the Higher Institute of Education Sciences of the State of Mexico. In this sense, the research was built through the research plans proposed by Silvia Fuentes (2012) and that for this writing only the ontological plane is disclosed. The above leads us to plate a goal and is to know the kind of subject who is the Promoter of Art Education of primary education. The way to know this subject with functions as such, is through the horizontal methodology proposed by Sarah Corona y Kaltmeier (2012) where the researcher and the interviewee are on the same plane in a dialogical way. The theoretical notions recovered for this writing are the social subject of Hugo Zemelman (1992 and 1990) and the subject of the curricular development of Alicia de Alba (1991), both postures complement each other; In addition, from the ontological position in educational research posed by both Silvia Fuentes (2012) and Egon Guba and Yvonna Lincoln (2012) we return to a question that asks what kind of being is human being? We rethink it as the triggering question of the presentation What kind of subject is the promoter of Art Education? In this research, work was carried out with empirical reference in which five Promoters of Artistic Education participated who were chosen with certain characteristics that allowed dialogue on the information of the corpo-postural in the dance to avoid injuries during its execution. The letter is presented in six sections and in the end we present the bibliographic references.

**Keywords:** Subjectivity, Artistic Education, Education Sciences and Promoter of Artistic Education.

## Introducción

Hablar de investigación en una maestría significa, siguiendo a Ardoino (1988) que es necesario construir un objeto de investigación (aunque hay autores que le denominan objeto de estudio), porque la finalidad de hacerlo es la producción de conocimiento. El objeto de conocimiento en su construcción se requiere hacerlo en varios planos.

La postura que tomamos para la construcción el objeto de conocimiento es la distinción de los siguientes planos de investigación “1) ontoepistémico, 2) teórico-conceptual, 3) metodológico y 4) instrumental” (Fuentes, 2012, p. 224). Nosotros dividimos lo ontológico y lo epistémico con fines didácticos porque al final, todos los planos no pueden separarse ni saltarse en el proceso de investigación.

La escritura de este artículo se deriva de la tesis “el saber de la alineación corpo-postural del promotor de educación artística” la cual se encuentra culminada. El objetivo que se plantea en el escrito es conocer la clase de sujeto que es el Promotor de Educación Artística de educación primaria. Se parte de la noción de los planos de una investigación de Silvia Fuentes (2012) y damos cuenta solamente del plano ontológico que reconocemos con una línea delgada con lo epistemológico.

Retomamos la postura de Guba e Yvonna (2012) sobre el plano ontológico como inicio de la discusión en la investigación ¿Qué clase de ser es el ser humano? Nosotros la replanteamos como la pregunta detonadora de la ponencia ¿Qué clase de sujeto es el Promotor de Educación Artística?

Se analiza al sujeto social que deviene en sujeto curricular, en este caso como lo refiere Madrigal (2017) sobre la posicionalidad “pensamiento que se genera en ese espacio que permite vislumbrar contornos relacionados con el lugar de trabajo, la cultura individual y grupal, lo económico, lo social, lo institucional a partir desde donde se construyen saberes” (p.154) del Promotor de Educación Artística.

Hemos mencionado la recuperación de la noción ontológica desde Guba e Yvonna (2012) y Fuentes (2012). En relación al sujeto retomamos el sujeto social de Zemelman (1992) y el sujeto del desarrollo curricular de Alicia de Alba (1995). En relación a la metodología horizontal se recupera a Corona y Kaltmeier (2012).

El escrito se encuentra estructurado en seis apartados. Localización discursiva es el primero de ellos y se plantea que la investigación se realizó en el marco de los estudios de maestría en investigación educativa. El siguiente es metodología y allí se describe la horizontalidad del que se hace uso en la investigación. Como siguiente apartado se trata el proceso de investigación en educación artística donde se reconoce las escasas investigaciones sobre la educación artística en educación primaria. El plano ontológico es el siguiente apartado y allí se discute ese plano de la investigación. Posteriormente se abre el apartado sujeto y subjetividad donde se da cuenta del proceso de constitución del Promotor de Educación Artística como sujeto del desarrollo curricular y la subjetividad que despliega. Luego se presentan las conclusiones. Y al final las referencias bibliográficas.

### **Localización discursiva**

La formación **en, por y para la investigación** se consolidó en el Programa de Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En el programa de maestría se reconoce al alumno como “el sujeto se ubica en el centro del proceso de formación” (ISCEEM, 2011, p. 26). Al reconocerlo como sujeto también se reconoce que éste eligió el programa porque considera que allí se van a dar las mediaciones para su autoformación.

La formación **en investigación** apela a que el alumno de maestría tenga elementos de su formación anterior y de su práctica docente que, junto a los conocimientos de los que se apropia en los seminarios le permita, entre otras cosas, tener una postura multirreferencial en torno a las Ciencias de la Educación y su utilidad en el proceso de investigación.

Compartimos la idea de "que las Ciencias de la Educación constituyen un espacio científico donde confluyen las más diversas aportaciones desde las ciencias y disciplinas que se ocupan de las distintas manifestaciones de la realidad humana” (Pérez, 1978, p. 105). La noción de ciencia es fundamental para entender el tipo de racionalidad que subyace en las Ciencias de la Educación.

La formación **por la investigación** alude a los procesos y procedimientos utilizados por el tutor, como mediación pedagógica, para poner a disposición de los alumnos para distinguir y elaborar sus diversos escritos académicos. Este es el caso del presente escrito, es parte de este proceso formativo que adquiere un investigador en formación.

La formación **para la investigación** de la educación es una manera de ver el posicionamiento crítico del alumno para hacer suya una práctica de investigación, desde la guía y postura de su tutor, para hacerlo desde el punto de vista ético. Lo anterior tiene relación directa con la posibilidad de aprender a utilizar las nociones teóricas, ontológicas, epistémicas, metodológicas e instrumentales en un proceso de investigación. Lo anterior rompe con una visión plana de un trabajo de investigación.

En ese sentido nos interesa indagar la manera en que se configura el Promotor de Educación Artística; por un lado, dentro del currículum, ya sea en plan y programas, contenidos programáticos, oficios y/o circulares que hablen sobre su función y por otro lado dentro de la realidad en el aula, donde las necesidades de cada grupo o de manera institucional hacen que tenga vertientes indistintas, haciendo que dé un giro dentro de su labor como promotor, la cual es apoyar al desarrollo de contenidos programáticos.

Lo anterior se desarrolló con Promotores de Educación Artística que laboran en instituciones oficiales de sostenimiento estatal, porque los promotores no existen en otro subsistema. Los promotores elegidos para dialogar con ellos fueron cuidadosamente elegidos para que proporcionaran información valiosa para la investigación. Más adelante se dan detalles de las características de los mismos.

## **Metodología**

La metodología utilizada en la investigación es de corte cualitativo en el entendido que “el proceso a seguir en la investigación cuantitativa presenta un carácter lineal, mientras que en la cualitativa es fundamentalmente *interactivo*” (Pérez, 1998, p. 104). Bajo este panorama se puede mencionar que lo cuantitativo hace referencia a la objetividad, mientras que lo cualitativo a la subjetividad, es decir al sujeto de donde se desprende la misma.

Para fines de la investigación se entiende a la metodología como el conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten organizar el trabajo de investigación. La investigación es en educación y estamos de acuerdo con que “el campo de la investigación educativa tiene relación con lo pedagógico” (Madrigal, 2017, p. 157), esto con referente al desarrollo áulico, donde entra las diversas formas de enseñanzas, ambientes de aprendizaje, programas de estudio, por mencionar algunos.

La investigación se encuentra dentro de la línea de investigación Currículum e Institución Escolar, se emplea en este análisis curricular el plan y programa de estudio 2011, así como en ese momento la propuesta curricular 2016, de la asignatura en Educación Artística en el primer grado de educación primaria, que sin duda es parte de lo que se aplica en la cuestión pedagógica.

El diseño metodológico de la investigación apunta hacia lo cualitativo, sin embargo es a partir de un enfoque centrado en la horizontalidad, como lo menciona Corona y Kaltmeier (2012) al hacer referencia a que la producción de conocimiento es mutuo, entre sujeto y objeto, es decir del diálogo que se forme entre ambos, sin dejar a un lado la postura de Schaff (1974) acerca de los modelos del proceso de conocimiento, en el cual menciona en el dialéctico como “una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro” (p. 86), siendo la interacción activa entre sujeto, objeto y conocimiento.

Este diseño tiene el mismo peso tanto el sujeto-investigador como el objeto-investigador, es donde se producirá el conocimiento que se dará en este proceso. La recuperación de la información en el trabajo de campo es necesario pensar en las nociones teóricas, la pregunta de investigación y a los sujetos clave que permita construir una guía para realizar un ejercicio de entrevista “dialógica” aplicada a cinco promotores.

Para el análisis de la información recuperada del referente empírico se utilizó “la triangulación intersubjetiva, la cual nos permite contrastar los diferentes puntos de vista que tienen los implicados sobre una misma realidad” (Pérez, 1998, p. 83). Con la triangulación se posibilita dar a las nociones teóricas una vitalidad que consolida lo temporal de las mismas y su posible recreación.

Por otro lado, el investigador al generar la producción dialógica con los sujetos clave (Promotores de Educación Artística) permite enmarcar dicha triangulación en el trabajo de campo con las entrevistas y observaciones, se obtiene información y su voz se vuelve parte de la investigación, acompañando de alguna forma al sujeto investigador.

### **El proceso de investigación en educación artística**

La poca y escasa literatura sobre la investigación educativa en Educación Artística merma el tiempo para llevar a cabo la investigación. La información tangible que puede encontrar sobre el tema artístico dentro y fuera de la educación es limitada. Ya lo anuncia Cámara e Islas (2006)

En nuestro país, la preocupación por el conocimiento académico de la danza (investigación, publicación de literatura, creación de acervos bibliográficos y documentales), es sumamente joven (...) el material bibliográfico, tampoco abundante (...), textos que al inicio de nuestro trabajo circulaban exclusivamente de manera interna dentro del Centro. (pp. 15-16)

Las autoras refieren en tanto a su proceso de investigación, que afortunadamente concluyo en un libro. En la perspectiva dancística, sin embargo, el arte tiene infinitas nuevas miradas que contribuyen a posicionar el arte como un campo de investigación tan importante como la ciencia. En este sentido se considera poco explorado el ámbito artístico aun, sobre todo en aquellos pintores, escultores, bailarines, actores o músicos que desarrollan más la parte de ejecución debido, entre muchos aspectos más, a que en el currículo va más inclinado hacia ésta.

Hoy en día se ha avanzado en esta idea, muchos de los programas artísticos han sido reorientados y esto es precisamente para que el artista argumente, teorice, proponga e innove lo que hace, dando más sentido, profundidad y relevancia al arte mismo y como una posibilidad después de la ejecución, puesto que cada uno en el lenguaje artístico en el que se encuentre el artista, encuentra información original o de primera mano de manera escasa sobre determinado fenómeno artístico. Esto no quiere decir que no exista, sabemos que en esta era de conocimiento y de redes sociales ha coadyuvado a subsanar esta parte, sin embargo, aún falta mucho recorrido para contar con posibilidades de conocer ampliamente fenómenos artísticos a través de la formación de investigadores que aporten en este rubro.

En esta razón, Guillermina Flores en el COMIE 2015 llevado a cabo en el estado de Chihuahua refiere la carencia de acceso a información en tanto a la investigación en educación artística, pues lo enfoca en el tiempo que se tardan los investigadores en realizar el oficio propio. Aunque, insisto, se sabe que ya estamos en la era digital y de conocimiento, pero aún en este aspecto, la educación artística es joven como ya se mencionó antes.

En tanto a la experiencia vivida, por un lado, se puede referir la escasa información acerca de la alineación corporal y alineación postural, pues dentro del proceso de investigación, en tanto como potenciador de movimiento, se encontró autores que los toman como un parangón, siendo otros más como sinónimos. Bajo estas categorías encontradas, se realizó un constructo:

La alineación corpo-postural definida como “alineación de los segmentos de la estructura ósea, que al entrar en relación con músculos y articulaciones permiten dar sostén y equilibrio al cuerpo, así como acceder a un movimiento en rango más amplio” (Hernández, 2019, p. 65). En este sentido, se tuvo la necesidad de proponer un término, debido a que no se refieren a lo mismo, pero que sin embargo tienen una relación indisoluble para partir al movimiento.

Por otro lado, desde la experiencia propia con los sujetos clave, dentro de la construcción del cuestionario que devino del proceso teórico-metodológico, donde cada uno de ellos tenía una formación y experiencia diferente, se realizaron las entrevistas. Las cuales fueron diversas, no solo por esa información, sino por los horarios y trabajos que tenía cada uno de ellos.

Hubo muchos cambios dentro de estas entrevistas, siendo en alguno de ellos, realizada en dos o tres secciones, lo cual evidentemente retrasa todo el proceso de transcripción, codificación y análisis para ser interpretado y orientado hacia la investigación propia. Sin contar el hecho de la tardanza para encontrar personas dedicadas a la danza o al movimiento.

En esta idea, se puede mencionar, que fueran especialistas en el tema y sobre todo que estuvieran dispuestas a ser entrevistadas y contribuir, retroalimentar o ser parte de la experiencia derivada de la investigación.

### **El plano ontológico**

Derivado de la tesis “el saber de la alineación corpo-postural del promotor de educación artística” donde se vislumbró el plano ontológico como parte fundamental dentro de la investigación; por la temática dentro del arte lo ubicamos dentro de las ciencias sociales, debido a que no está en un ámbito científico propiamente en la objetividad, sino a lo subjetivo, esto dentro de lo humano, sensitivo y emocional, puesto que responde a una necesidad social y cultural.

Desde la perspectiva de la autora Fuentes (2012) quien trabaja el plano ontoepistémico, sin embargo, por necesidad analítica separamos lo ontológico de lo epistémico para darle su justa dimensión, así que únicamente se retoma el plano ontológico. Para “dichos planos involucran estrechas relaciones” (Fuentes, 2012, p. 225), efectivamente tiene una relación indisoluble porque es el sujeto investigador quien construye el conocimiento.

En relación a lo ontológico, vemos al Promotor de Educación Artística como un sujeto preparado para ejercer su función. Como resultado de realizar un análisis de las entrevistas se construyeron cinco categorías. La categoría es una forma de nombrar la percepción que tuvimos al realizar el análisis de las entrevistas narrativas y nos permite agrupar y clasificar a más de dos conceptos. Entendemos por concepto una representación que se forma en la mente de las cualidades que manifiestan los sujetos en las entrevistas que se les realizaron.

Para este trabajo vamos a dar cuenta de una categoría. Esta categoría es **formación curricular**, la cual queda sostenida por dos conceptos: *experiencia* profesional y falta de *conocimiento*. Con la información recabada dentro de la triangulación en esta categoría nos permitió visualizar la subjetividad, la cual entendemos como los argumentos que esgrime para dar cuenta de sus actos, dentro del dialogo que se logró en la entrevista dialógica con los sujetos clave, como se les llamo en la investigación.

La categoría tiene relación directa con los sujetos del desarrollo curricular y la formación profesional (emanada del currículum), es decir, la experiencia que tuvieron en su formación de licenciatura y posteriormente en su desempeño profesional. Siguiendo a Ferry (1990) a los años de aprendizaje, donde fueron bailarines de compañías de ballet.

Lo ontológico es una forma en que el investigador interpreta lo que hace, en este caso el Promotor de Educación Artística como sujeto que tiene la posibilidad de aportar, desde sus conocimientos y experiencia al desarrollar del currículum. Lo anterior tiene que ver con la subjetividad que despliega en sus actividades el promotor, que sin duda es parte primordial dentro de lo artístico.

Los sujetos clave también lo expresaron dentro del dialogo, «¿Cuándo empecé a sentir esta parte de lo importante que era la alineación corpo-postural? Una, el control de tu cuerpo es una cosa; otra, es la alineación del mismo, que fue al egresar de la licenciatura» es una de las respuestas de Jorge Medina uno de los sujetos entrevistados. Esta carencia tanto en el currículum dentro de su formación profesional como en su experiencia fue detonante para que cada uno de los entrevistados buscara posibilidades para mejorar su técnica corporal y así tener una mejora en la proyección como bailarines.

La lógica de investigación plantea la “nueva mirada” (García, 2007, p. 33) como el nuevo enfoque de ver con un lente diferente a un fenómeno educativo, que siempre ha estado, “solo que, al ser tratado como objeto de investigación, se le da la importancia y estudio pertinente” (Hernández, 2019, p. 109). Así se puede apreciar que tanto Corona y Kaltmeier (2012) como García (2007) coinciden en ideas respecto a esa mirada que se le otorga a un fenómeno educativo como en este caso.

### **El sujeto y la subjetividad**

Al hablar de sujeto social se hace referencia al Promotor de Educación Artística el cual es el profesor especialista, en danza, música, artes visuales o teatro, que se encarga de impartir la asignatura de Educación Artística en la educación primaria en el Estado de México. En otras palabras, es el promotor el encargado de poner en marcha el programa de Educación Artística, de generar el desarrollo de un programa alineado al currículum de educación primaria.

Siguiendo esta idea del sujeto y subjetividad, bajo el lente de hacer visible la figura del Promotor, dentro de la Educación Artística en el Estado de México. Lo vamos a hacer desde una *nueva mirada*, siguiendo la perspectiva de algunos autores, uno de ellos Zemelman (1992) quien ve al sujeto como condensador de historicidad y con De Alba (1995) quien plantea al sujeto del desarrollo curricular.

Hugo Zemelman (1992) asegura que “los sujetos deben ser vistos, *en su proceso de constitución*, como condensadores de historicidad” (p.12). Alineando el término historicidad para este artículo como una doble acepción: como fruto del pasado (su formación en la licenciatura) y como presente (nombramiento de promotor de Educación Artística) que contiene las posibilidades de futuro (aplicar sus conocimientos para enseñar a los alumnos). Su historicidad tiene que ver con su formación en y para la Educación Artística.

Respecto a la historicidad del sujeto social, en este caso el Promotor de Educación Artística, se planteó la dialogicidad a través de la entrevista abierta con cinco sujetos clave, que se eligieron por tener una amplia información sobre el objeto de investigación: *la alineación corpo-postural “alineación de los segmentos de la estructura ósea, que al entrar en relación con músculos y articulaciones permiten dar sostén y equilibrio al cuerpo, así como acceder a un movimiento en rango más amplio”* (Hernández, 2019, p 65). En esta perspectiva, primero en su formación

profesional, dado que algunos la vivieron y construyeron dentro de talleres dancísticos, teoría del arte, como bailarines profesionales de Danza Folclórica o Investigadores de la Educación Artística. Iniciando en el conocimiento teórico-práctico de la danza.

El Promotor de Educación Artística se configura como sujeto social que deviene en sujeto del desarrollo curricular al trabajar junto a otros promotores para generar proyectos de trabajo en pos de una utopía, la mejora de la enseñanza en la educación artística. De esa manera, van construyendo su realidad de acuerdo a sus circunstancias. Además, de interpretar el programa para adecuarlo a las necesidades de los alumnos y de la escuela. Bajo esta mirada, se destaca con asertividad que el promotor que es especialista en la danza y el movimiento, podrá vislumbrar una vez conocido el contenido programático, bajo que ciencia, técnica o movimiento cultural sustentará y abordaría dicho contenido.

El conocimiento de saber trabajar un cuerpo dentro de la danza y la expresión corporal, a través de la alineación corpo-postural, permite potenciar el rango de movimiento, así como evitar lesiones en el niño del primer grado de primaria. Siendo importante para incentivar al estudio semi-profesional de la danza o para convertirse en un espectador crítico de la misma.

La mirada la ponemos en el sujeto de desarrollo curricular, los cuales “son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum” (De Alba, 1995, p.93). En esta idea de la autora, el Promotor de Educación Artística, no como punto de llegada, sino como un proceso que posibilita múltiples transformaciones en el sujeto. Los resultados de esas transformaciones nos previenen de esperar lo no dado o instituido por el currículum, las políticas educativas o el director escolar. Es decir, toman decisiones profesionales, sin embargo, los resultados pueden ser diametralmente opuestos a los que se persiguen.

La subjetividad es ante todo y antes que nada un campo problemático (Torres, 2006) donde podemos ver dinámicas constituyentes de dicha subjetividad. Por un lado, tenemos que aprender a caracterizar los momentos históricos en el que atraviesa el sujeto y las instituciones. Hay que aprender a ver esos mecanismos constitutivos de la subjetividad.

Retomar la subjetividad que generan los promotores en las entrevistas, resulta medular en el proceso de investigación. Por un lado, el arte es subjetivo. Por otro, dadas las experiencias de ésta figura curricular ya sean empíricas, cognitivas o emocionales. Además, la influencia del

contexto que viene, así como en el que se encuentra en un presente; influyen ampliamente en esta aventura de investigación.

La lógica a la que apelamos en la investigación es que “nos referimos a tres procesos socioculturales que tienen sus propias temporalidades y espacios: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro” (León y Zemelman, 1997, p. 24).

La necesidad se visibiliza cuando los promotores se involucran en otras acciones (ver tabla 1) diferentes a la docencia y de allí retoman elementos para llevarlos a su práctica con sus alumnos. Por ejemplo, siendo bailarín de danza folclórica mexicana o en alguna compañía de danza. La necesidad de aprender más, de compartir proyectos, de superar ciertas limitaciones que adquieren en su formación inicial.

Por otro lado, la experiencia se hace presente cuando los entrevistados manifiestan que han participado en grupos de danza o ballets. Además, al juntarse con otros comparten proyectos a los que les dedican tiempo y esfuerzo y les van generando experiencia, en tanto esos acontecimientos les van cambiando su forma de ser y de actuar como profesores.

En relación con la visión de futuro, los Promotores de Educación Artística al recuperar la noción de alineación corpo-postural tratan de evitar futuras lesiones en su práctica de la danza transmitiéndolo a sus alumnos y a sus compañeros promotores, así como a los profesores que les solicitan asesoría. En ese sentido, se convierte la alineación corpo-postural en una práctica cultural en la danza.

Así la subjetividad no es más que el abanico de necesidades, experiencias y visión de futuro que cada promotor trae consigo, ese cúmulo de vivencias tanto empíricas como académicas y de conocimiento que le permiten mostrarse como un proyecto individual que deviene en proyecto social. Al hacerlo con otros se convierte en intersubjetividad.

### **El Promotor de Educación Artística**

Esta figura curricular como ya se mencionó, únicamente se encuentra en el Estado de México, por ser magisterio estatal, en este sentido, se considera personal de apoyo dentro de las escuelas de educación básica en los niveles de preescolar y primaria, a la par de un Promotor de Educación Física, personal de USAER o promotor de Educación para la Salud.

Como sujeto del desarrollo curricular, en la perspectiva de Alicia de Alba y retomando la subjetividad, son quienes lo reinterpretan dando un aporte a través de sus experiencias y posicionalidad, así “incorpora las valoraciones, etcétera, que son significativos en su universo cultural y que por tanto le otorgan sentido” (1991, p.156). Le dan vida al programa de estudio de Educación Artística.

TABLA 1. Preparación y experiencia de los sujetos entrevistados.

| Entrevista     | Preparación                                                                                                                                                                            | Experiencia                                                                                                                                              |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sujeto clave 1 | Lic. en Danza Folclórica Mexicana, Licenciatura en quiropráctica (trunca), especialista en técnica RAZA y terapeuta holístico.                                                         | Bailarín del Ballets folclóricos. Coreógrafo y conferencista. Investigador independiente de danzas y bailes tradicionales de México.                     |
| Sujeto clave 2 | Bailarina de Danza folclórica mexicana y Promotora de Educación Artística                                                                                                              | Integrante de compañía de danza, Directora artística. Promotora de Educación Artística en nivel primaria.                                                |
| Sujeto clave 3 | Bailarina de danza folclórica mexicana, Pasante de Maestría en Educación en el área de docencia e investigación. Promotora de Educación Artística.                                     | Promotora de Educación Artística en nivel preescolar y primaria.                                                                                         |
| Sujeto clave 4 | Lic. En Educación Primaria, Lic. En Pedagogía, Especialista en Políticas culturales, Especialista en Ciencias Antropológicas. Maestría en Orientación Educativa y Asesoría profesional | Investigadora en Educación Artística y Antropología del movimiento.                                                                                      |
| Sujeto clave 5 | Lic. En danza folclórica mexicana                                                                                                                                                      | Integrante de ballets en el Estado de México. Socio activo del Instituto de investigación de Danza folclórica mexicana. Promotor de Educación Artística. |

FUENTE: Elaborado a partir de Hernández (2019).

En esta razón, el Promotor de Educación Artística como sujeto del desarrollo curricular, despliega esa parte curricular subsumida por su subjetividad, es decir todo ese abanico de experiencias tanto académicas como socioemocionales que posee. Siguiendo esta idea, se encuentra la perspectiva de Zemelman (1992) al considerar al sujeto como “condensador de historicidad” (p.12) en tanto a su proceso de constitución.

La gama de conocimientos de los sujetos clave (ver cuadro 1) es muy amplia. Lo que le permite hacer aportes a su práctica de la enseñanza de la danza, no sólo desde su formación curricular, sino también de la experiencia adquirida como ejecutante, donde expresaron su historicidad y subjetividad la necesidad de trabajar la alineación corpo-postural para poder potenciar su rango de movimiento, así como para evitar lesiones.

En este sentido los sujetos clave se constituyen en la historicidad, por lo menos en dos acepciones. La primera, como fruto del pasado, es decir, en su formación académica, donde tiene que ver esa subjetividad de la que está constituido. La subjetividad tiene que ver con su decisión de formarse junto a otros y se visibiliza en todo ese camino que ha recorrido: espacios escolares y en su participación junto a otros adquiriendo experiencia en escenarios, pero también en lesiones; para proyectarse como un sujeto con cierta consolidación, en tanto a valores, conocimiento, moral, ética, modo de vida de acuerdo a su contexto, lo cual lo constituye socialmente.

La segunda acepción, en un presente con posibilidad a futuro, es aquí su práctica docente como Promotor de Educación Artística, donde sin duda, al aplicar sus conocimientos sobre las bases disciplinares le permiten tener mejor claridad para abordar y desarrollar los contenidos programáticos, aportando un aprendizaje significativo dentro de la educación integral del niño del primer grado de primaria.

## **Conclusiones**

Consideramos que la pregunta que guía el escrito ¿Qué clase de sujeto es el Promotor de Educación Artística? Es fundamental para comprender las acciones que emprende el Promotor de Educación Artística para adquirir elementos teóricos que no le dio su formación y que el programa de estudio no lo contempla. Esos elementos teóricos sobre la alineación corpo-postural, los piensa a raíz de sus lesiones al ejecutar la danza, así como en la necesidad de potenciar su rango de movimiento, independientemente de la técnica corporal que realice. Esto lo va incorporando a su práctica para evitar lesiones propias como en los alumnos en la ejecución de bailes, danzas y movimiento general dentro de estos contenidos.

En la investigación al poner la mirada en el promotor como sujeto nos permitió percatarnos de la subjetividad que van desplegando en sus acciones en la escuela, el aula o el patio. Lo anterior nos permitió visualizar su constitución como sujetos del desarrollo curricular; al dar formas y

estilos del trabajo de los Promotores de Educación Artística: apreciamos miradas diferentes a lo instituido porque trastoca el estatus de lo realizado como un acto de reproducción. Reconocemos que el Promotor hace uso y valoración de sus conocimientos teórico-conceptual y axiológicos en sus acciones frente a los alumnos.

Los sujetos clave reconocieron que, en el currículum tanto de su formación profesional como en el programa que trabajan no hay elementos teóricos respecto a la alineación corpo-postural, sin embargo, los rescatan a partir de su participación en otro tipo de proyectos generados fuera de la escuela. El promotor como sujeto social devenido en sujeto curricular, tiene mejor posicionalidad respecto al cómo se desenvuelve dentro del currículum oficial, aunado al adicional. En este último, como el resaltar su subjetividad dentro de la experiencia profesional y de la práctica educativa.

La investigación al poner la mirada en lo ontológico, deja todavía cuestiones que hay que seguir pensando. Una de ellas es la relación del investigador con su objeto de conocimiento, porque allí también se está generando una relación entre sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento. No solo es una relación de alguien que tiene la voluntad de conocer. Sino una relación de implicación ¿Por qué se construye ese objeto de conocimiento y no otros?

### Referencias bibliográficas

- Ardonio, J. (1988). La multirreferencialidad en torno a los problemas de investigación. Conferencia. México: UAM-X.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Educación Jalisco.
- Buenfil, R. M. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Revista Educación y Ciencia*, Vol. 6, No. 12 julio-diciembre: pp. 29-44.
- Cámara, E. e Islas, H. (2006). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela Alemana*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Corona, S. y Olaf Kaltmeier. O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. México: Editorial Gedisa.
- De Alba, Alicia. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- De Alba, Alicia. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós: México.
- Fuentes, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En Marco Antonio Jiménez *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Juan Pablos, Editor: México, pp. 219-237.
- García, S. (2007). Horizonte de intelección: las nuevas miradas, en Silvia Fuentes Amaya *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos identidades y sujetos*. México. Juan Pablos editor.
- Guba, E. e Yvonna L. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. e Yvonna L. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de la investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp. 38-77.
- Hernández, D. (2019). *El saber de la alineación corpo-postural del Promotor de Educación Artística* (Tesis de maestría). ISCEEM, Toluca, Estado de México.
- ISCEEM. (2011). Programa de maestría en investigación de la educación. ISCEEM: Toluca Estado de México.
- León, E. y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.
- Madrigal, R. (2017). La problemática teórica en la construcción del objeto de estudio. Reflexiones dese la investigación educativa. En Fernando Mejía Rodríguez *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación*. México, Castellano Editores, pp. 153-178.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. España, Zero.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, núm. 50, enero-junio, 86-103.

Zemelman, H. (1992). Educación como Construcción de Sujetos Sociales. En *Revista La Piragua*. No. 5, 12-18, UNAM, México.

Zemelman, H., Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales una propuesta de análisis. *Acta sociológica*. UNAM, mayo-agosto, vol. 3, No. 2. México: IPECAL, 89-104.

## La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM

**Martha Díaz-Flores**

Doctora en Educación

[mdiazfl@uaemex.mx](mailto:mdiazfl@uaemex.mx)

Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

<http://orcid.org/0000-0001-7622-3153>

**María Esther Aurora Contreras Lara-Vega**

Doctora en Ciencias Administrativas

[mecontrerasl@uaemex.mx](mailto:mecontrerasl@uaemex.mx)

Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

<http://orcid.org/0000-0002-9117-8204>

**Víctor Manuel Elizalde-Valdés**

Doctor en Ciencias Sociales

[vmelizalde@uaemex.mx](mailto:vmelizalde@uaemex.mx)

Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

<http://orcid.org/0000-0003-0899-7581>

*Recepción: 05 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 23 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

El desafío que deben enfrentar los países es cómo insertarse de manera competitiva en un mundo cada vez más globalizado. Es en este sentido que las universidades están obligadas a asumir nuevas formas de organizar e impartir el conocimiento, de manera tal que faciliten la aproximación de las comunidades a formas de vida en las que prevalezca el desarrollo independiente.

Existe un amplio valor en relación a la importancia que tiene el conocimiento adquirido en los espacios universitarios con el desarrollo empresarial; lo que ha llevado a la construcción de una línea encaminada a entrelazar las capacidades de aprendizaje con la generación, difusión y uso de conocimientos, en una dinámica de desarrollo dirigida por la capacidad de los actores universitarios y empresariales para consolidar redes que fortalezcan la capacidad científico –tecnológica e incrementen la vinculación universidad – empresa a través del desarrollo constante y la innovación.

Así a través de ésta investigación dentro de la Facultad de Química, UAEMéx, se establece un análisis de ¿cómo para la licenciatura Química Farmacéutica Biológica se ha proyectado la

vinculación?, planteando un análisis metodológico prospectivo que permite visualizar alternativas capaces de fortalecer los lazos de cooperación entre sectores universitarios y laborales.

De éste modo, se detectan los principales desafíos que enfrenta el fomento y establecimiento de la vinculación dentro de éste espacio universitario, logrando detectar que, para la mayoría de estudiantes y prestadores de servicio, el tema de *vinculación universidad – empresa*, no resulta familiar, por lo que los beneficios conocidos, son menores que las dificultades que ambos actores han experimentado en el proceso.

### **Palabras clave**

Educación superior, vinculación, currículo, triple hélice.

## **The University-Company link from the perspective of the Educational Chemical Pharmaceutical Biologist Program, UAEM**

### **Abstract**

The challenge that countries must face is how to insert themselves competitively in an increasingly globalized world. It is in this sense that universities are obliged to assume new ways of organizing and imparting knowledge, in such a way that they facilitate the approach of communities to ways of life in which independent development prevails.

There is a wide value in relation to the importance of the knowledge acquired in university spaces with business development; which has led to the construction of a line aimed at intertwining learning capacities with the generation, dissemination and use of knowledge, in a development dynamic directed by the capacity of university and business actors to consolidate networks that strengthen scientific capacity -Technological and increase the university-company link through constant development and innovation.

Thus, through this research within the Faculty of Chemistry, UAEMéx, an analysis is established of how the relationship has been projected for the Biological Pharmaceutical Chemistry degree?, Proposing a prospective methodological analysis that allows visualizing alternatives capable of strengthening the ties of cooperation between university and labor sectors.

In this way, the main challenges faced by the promotion and establishment of the link within this university space are detected, managing to detect that, for the majority of students and service providers, the issue of university-company linkage is not familiar, therefore, the known benefits are less than the difficulties that both actors have experienced in the process.

### **Keywords**

Higher education, bonding, curriculum, triple helix.

### **Introducción**

Uno de los aspectos centrales dentro de la nueva dinámica de transformación académica, la constituye la participación de la universidad en los procesos de producción y transferencia del conocimiento al sector productivo. La vinculación se puede definir como la estrategia institucional que consiste en el conjunto de procesos y prácticas planeadas, sistematizadas y continuamente evaluadas, donde los elementos académicos y administrativos de una institución de educación superior, se relacionan internamente unos con otros, y externamente con personas, empresas y organizaciones de la sociedad civil (López, 2014)

En sus comienzos, la universidad no contemplaba la vinculación como una actividad importante ya que podía afectar su autonomía y alejarla de sus funciones principales: la enseñanza y la investigación. Las universidades clásicas se resistieron durante algún tiempo al establecimiento de vínculos con el sector productivo.

Para nuestro país, el gobierno del Lic. Peña Nieto fue clave en el aumento de la interacción universidad – empresa, a través del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se manifestó la necesidad de involucrar a las Instituciones de Educación Superior (IES) con el Sector Productivo (SP), a partir de dos puntos principales; 1) Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa; 2) Impulsar el establecimiento de consejos institucionales de vinculación (Gobierno de la República, 2013), Por otro lado, la Ley de Ciencia y Tecnología reformada en 2015, planteó modificaciones importantes en materia de vinculación, tales como: la creación del Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, la identificación del Consejo

**Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico*  
 Biólogo, UAEM.

Nacional de Ciencia y Tecnología como cabeza del sector de ciencia y tecnología, y la creación del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, permitiendo que diversas instancias ofrezcan programas y apoyos destinados a incentivar la innovación, el desarrollo tecnológico y la vinculación a través del otorgamiento de subsidios, créditos, asesorías, capacitación y becas (Cámara de Diputados, 2012).

Pero a pesar de lo anterior, las condiciones que se observan en México, en relación al desarrollo de actividades de la cultura de vinculación entre empresas y universidad, aún continúan en un nivel básico, pues la vinculación sigue siendo limitada, ya que la política para impulsar la transferencia del conocimiento de las IES hacia el SP aún es un reto para el país.

Es importante destacar que el fracaso en el proceso de vinculación de la educación superior no es un problema exclusivamente de México, los países de América Latina también cuentan con ésta misma experiencia, pero, de cualquier forma, con sus altas y bajas acciones de vinculación, aparentemente tanto en México como en América Latina, hay una percepción generalizada de que los beneficios generados por la interacción universidad – empresa, son mayores que los problemas (Saavedra, 2009).

Considerando lo anterior y en el marco de la implementación de distintos proyectos de colaboración para desarrollar actividades de vinculación la Secretaría de Educación Pública aplicó la Encuesta Nacional de Vinculación (ENAVI) con el propósito de identificar las características de las relaciones de cooperación y de los procesos que llevarían a la colaboración requerida para desarrollar actividades de formación e investigación, e incluso la generación y aprovechamiento de innovaciones mediante el análisis de información de los responsables de gestionar los sistemas de vinculación en todo el país, con el objeto de realizar una comparación entre las características del modelo binomial universidad – empresa, y las condiciones en que operan las universidades en nuestro país (Cabrero, 2011). Los resultados más significativos se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Actividades de Vinculación realizadas por las IES**

| <b>Modalidad</b>                                                                              | <b>% de respuesta afirmativa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| ¿Las empresas u organismos participan en actividades de formación académica para los alumnos? | 89.59                            |
| ¿Esta institución ofrece servicios de educación continua?                                     | 86.33                            |
| ¿Se tienen actividades de inserción laboral para los egresados?                               | 87.65                            |
| ¿Se ofrecen servicios de consultoría?                                                         | 68.09                            |
| ¿Se realiza investigación, desarrollo experimental e innovación con recursos propios?         | 54.54                            |
| ¿Se ofrecen servicios tecnológicos?                                                           | 36.17                            |
| ¿Las empresas u organismos realizan actividades para el fortalecimiento del personal docente? | 18.36                            |
| ¿Esta institución cuenta con incubadoras de empresas?                                         | 16.31                            |

Fuente: Elaboración propia basado en (Cabrero, 2011)

De este modo, se puede observar que la problemática de la vinculación en México, se puede resumir así: más del 80% de las IES realizan actividades de vinculación, sin que necesariamente esto signifique que exista intervención en la solución de problemas de las empresas, ya que en muchos de los casos, las universidades no cuentan con una instancia específica para gestionar la vinculación, y el financiamiento para realizar esta actividad resulta insuficiente, frenando la importancia de esta interacción.

#### Barreras de la vinculación universidad – empresa en México

En la actualidad el principal modelo teórico que se utiliza sobre la vinculación, es el Modelo de la Triple Hélice (Etzkowitz, 2003), donde se entiende a la vinculación como una relación institucional y dinámica entre tres actores fundamentales: industria, gobierno y universidades; en este modelo, la industria y el gobierno están en unión con las universidades para forjar una economía basada en el conocimiento.

Pero en el campo de la vinculación ocurre muchas veces que los resultados esperados distan mucho de los óptimos. Y es que, a pesar de que en muchos países de Latinoamérica a lo largo de los años se han desarrollado diversos mecanismos y modalidades de integración entre las universidades y las empresas, en México, vincular instituciones tan diferentes entre sí, con el sector empresarial, presenta problemas que van desde la definición conceptual debido a que influyen distintos aspectos relativos a la orientación y objetivos de las partes, hasta los aspectos éticos y de dinámica organizacional (Herrera, 2006).

Es importante señalar que, en México, dentro de las principales barreras que se presentan para una efectiva vinculación, se encuentran:

- a) La poca preocupación por generar vinculación, tanto por parte del sector empresarial como del sector educativo.
- b) La dificultad para establecer una comunicación entre ambas partes, debido a la diferencia cultural de las mismas, ya que en ocasiones pareciera que empresas y universidades hablan un idioma distinto.
- c) La diferencia que existe entre los propósitos que sustentan a las partes, ya que lo que es valioso para el sector productivo, puede no serlo para el sector educativo (Saavedra, 2009).

En este sentido, se puede observar que los aspectos “b” y “c”, anteriormente mencionados, podrían ser concebidos como parte de la brecha existente entre lo que se observa como formación en la universidad y lo que se requiere hoy en día en las empresas.

Así, dentro del contexto anterior, se tiene que otra de las barreras que existen en el proceso de vinculación entre universidades y empresas, sobresale el tema de las insuficiencias en la formación de los graduados universitarios, para enfrentar con calidad sus funciones profesionales en las empresas en las que deben realizar su vida laboral.

Lo anterior, deja como sustento que el binomio universidad – empresa, en México, aún no ha logrado articularse de manera eficaz en beneficio mutuo y de la población (Coordinación de la división de vinculación, 2012), debido a que los retos que se presentan en el país en torno a la economía y educación, son factores y condiciones que han convertido a esta sinergia en una tema deseable y complejo.

Por lo que, entre las necesidades que se deben cumplir para sobrepasar las barreras que se presentan en la actualidad, con respecto a la vinculación universidad – empresa en México, se requiere que ambas instituciones se traten armónicamente; además si el caso lo amerita, las universidades deben ajustar sus planes académicos al mundo externo empresarial, ya que su función es que sus egresados estén generando empleo y desarrollando eficaz y eficientemente las labores organizacionales de sus regiones (Montoya, 2012)

Experiencias exitosas de vinculación mexicana universidad – empresa

Hoy en día las experiencias de vinculación en México, se establecen como las actividades académicas y del quehacer de la sociedad en su conjunto que se interrelacionan permanentemente, que aunque aún se encuentre en un nivel básico, su función se sustenta en la utilización de recursos y estructuras existentes, para llevar el conocimiento a la actividad productiva, que permita la apertura institucional en áreas del desarrollo empresarial (Haaz, 2011), con una diversificación de programas y estudios, procurando que las tareas de extensión y vinculación sean parte importante del quehacer académico (Gaytán, 2012).

De este modo, entre las experiencias de vinculación que se reportan en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), destacan programas de emprendimiento de diferente duración y profundidad con la intención de apoyar la conformación de parques tecnológicos y redes educativas, que pueden y deben ser vistas como una solución de problemas productivos y sociales, y mediante la cooperación con el gobierno, las IES logren un incremento de la actividad productiva de sus estudiantes, reeditando en una mejora para las empresas, y por lo tanto, contribuyan al desarrollo (Coordinación de la división de vinculación, 2012)

Sin embargo, aunque en México las experiencias exitosas de vinculación siguen siendo limitadas, actualmente, para impulsar la transferencia de conocimiento científico, tecnológico y de innovación de las universidades al sector productivo, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 – 2018, presenta una serie de dinámicas institucionales coordinadas, que señalan a la vinculación del sector académico con el sector empresarial como un creciente beneficio en las áreas de educación continua y flujo de recursos financieros.

Con esto, se puede afirmar que una de las experiencias actuales y exitosas de vinculación universidad – empresa en nuestro país, es que el actual gobierno integre este proceso dentro del PND, manifestando la necesidad de involucrar a las IES con el sector productivo, a partir de tres puntos principales:

1. Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo.
2. Alentar la revisión permanente de la oferta educativa
3. Impulsar el establecimiento de consejos institucionales de vinculación.

Lo anterior, con el afán de cumplir la meta de un México con Educación de Calidad, donde para ello, es importante que las IES involucren a sus estudiantes en actividades del sector productivo con antelación, ya sea realizando sus prácticas profesionales o algún proyecto de colaboración (Bautista, 2014)

Por otro lado, entre las experiencias de vinculación en México, se puede observar que el modelo de la Triple Hélice con su enfoque en universidades mexicanas, refiere que en el país, el contexto es una tetra hélice incluyendo a la sociedad como un cuarto factor: universidad – empresa – sociedad – gobierno, otorgando un enfoque mucho más activo impulsor del proceso del cambio y motor de desarrollo económico, social y cultural, con una misión que abarca todas las actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento.

Vinculación Instituciones de Educación Superior con el sector productivo desde diferentes perspectivas

La misión de la Universidad pública es ser una institución formadora de profesionistas que, como ciudadanos y personas comprometidas con su país, su estado y su localidad, pongan sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar los bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población local, nacional y mundial, con el empleo justo y respetuoso de las personas y la naturaleza. Así, tanto las universidades como las organizaciones que forman el sector productivo tienen el compromiso de atender necesidades sociales, por lo que sumar esfuerzos y apoyarse es una necesidad para cumplir objetivos.

Las interacciones universidad-empresa han sido estudiadas desde las perspectivas de los diferentes actores que están involucrados en estas actividades, así como su comportamiento en diferentes áreas del conocimiento. A continuación, se presenta un análisis desde diferentes perspectivas de órganos rectores de las IES que refieren la importancia de la vinculación a través de coadyuvar en el diseño de políticas públicas a partir del impulso hacia la innovación y actualización de planes de estudio de la oferta educativa de las IES con el objetivo de ampliar las posibilidades de aprendizaje profesional y combinación de estudios y trabajo, intercambio de personal y revisión de planes de estudio mejor adaptados a la práctica profesional y con la finalidad de emprender.

### Perspectiva de la Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte de sus planes de desarrollo, ha generado acciones de vinculación con el objetivo de mejorar la pertinencia de la educación superior, impulsar la cultura emprendedora, fomentar la investigación y desarrollo científico, desarrollar la competitividad, promover el desarrollo de servicios tecnológicos y otros servicios profesionales, para lograr con ello satisfacer las necesidades planteadas por los sectores privado, público, social y académico del país.

Para la SEP, los esquemas o modalidades de vinculación entre el sector productivo e industrial más representativos pueden adoptar diversas modalidades; donde el desarrollo y la transferencia tecnológica son oportunidades para viabilizar dicha vinculación. Se puede empezar por la prestación de servicios especializados y programas de capacitación, posteriormente, pueden hacerse algunos contratos de consultoría y asistencia técnica en áreas donde la universidad tenga un alto nivel de competencia. Finalmente, se podrá pasar a la fase superior relacionada con la investigación.

### Perspectiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

La ANUIES desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

La ANUIES es una organización no gubernamental de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019).

Con el fin de fomentar procesos académicos más horizontales, transdisciplinarios e interinstitucionales, la ANUIES convocó en el año 2005 a sus afiliadas para generar dinámicas de colaboración, coparticipación y corresponsabilidad a partir de la definición de proyectos con objetivos comunes (Lopez, 2005). Resultado de ello se integraron redes de colaboración que han permitido agrupar a representantes de diversas instituciones con el fin

de generar proyectos, propuestas y acciones de mejora en temas educativos específicos y establecidos en su normatividad. Actualmente operan cinco Redes Regionales de Vinculación: Centro Occidente; Centro Sur; Sur Sureste; Noreste y Noroeste.

En 2007, se creó el Sistema de Información para la Vinculación Universitaria (SIVU) en el cual se registran, sistematizan y difunden actividades, proyectos y programas de vinculación para las entidades y dependencias de educación superior, con el objetivo de apoyar el fortalecimiento de la vinculación institucional (Hernández, 2012).

A finales del 2012, la ANUIES publicó el plan de desarrollo de la Red Nacional de Vinculación en el cual se plantearon las principales líneas de acción para el desarrollo académico de la vinculación las cuales se resumen en:

- La existencia de cuerpos académicos multidisciplinarios e interdisciplinarios que participen en actividades de generación y aplicación de conocimientos con un alto grado de consolidación y con vocación en el desarrollo de las acciones de vinculación.
- La creación de Comités de Vinculación, patronatos y fundaciones, con la participación del sector privado y gubernamental, que permiten promover, desarrollar y evaluar programas de vinculación tendientes a identificar demandas de desarrollo del sector productivo
- La definición de políticas y estructuras institucionales flexibles para el desarrollo de los proyectos de vinculación y esquemas de evaluación apropiados del producto resultado de ellos (Hernández, 2012).

Como se puede observar, la propuesta de la ANUIES hace hincapié en la necesidad de fortalecer a la vinculación de las IES para incrementar su pertinencia social, y que, en conjunto con el sector productivo, coadyuve al desarrollo estratégico de acciones que beneficien al país.

El modelo bajo el cual opera el SIVU establece de manera institucional que la vinculación se lleva a cabo desde las entidades académicas y dependencias de cada IES, agrupando y ordenando la información bajo los rubros de:

- Formación profesional y actualización docente dentro de las que se encuentran: prácticas profesionales, estadías científicas, becas de las empresas para la formación

profesional e investigación, actualización de académicos, proyecto emprendedor, intercambio académico de estudiantes.

- Investigación y desarrollo tecnológico: diagnóstico de investigación básica y aplicada; diseño, innovación o desarrollo documental, innovación y desarrollo tecnológico; transferencia, aplicación, administración y gestión de la innovación tecnológica; investigación conjunta; creación de parques tecnológicos y científicos.
- Servicios: elaboración de metodologías de asesoría, consultoría, asistencia técnica, elaboración de diagnósticos; dictámenes técnicos, certificación; diseño de software.
- Actualización y capacitación: cursos, diplomados, seminarios, talleres, capacitación por medios electrónicos, cátedras especiales
- Divulgación de la ciencia y difusión de la cultura, el arte y deporte: divulgación científica, cultural, artística, deportiva, televisión, producción radiofónica, ciclos de cine, ferias, foros (Red Nacional de Vinculación, 2012).

De aquí se deriva que el área de vinculación en las IES tiene como objetivo mantener relaciones de cooperación con el entorno especialmente con los sectores productivos, de servicios, gubernamental y educativos, con el propósito de trascender en el ámbito estatal, nacional e internacional en materia de docencia, investigación y extensión, lo que le permite a la universidad potenciar el desarrollo de servicios de educación continua y de la industria, fortaleciendo la imagen institucional y la generación de recursos adicionales.

Vinculación empresa – Universidad Autónoma del Estado de México, caso Facultad de Química

Para la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), la base de la educación superior, se centra en extender el conocimiento entre la población mediante actividades que impulsen el desarrollo económico, científico y tecnológico; todo esto coadyuvando a la mejora continua de las organizaciones y de la sociedad en lo general.

Así, bajo esta línea, para la Facultad de Química de la UAEMéx, una de sus metas es la formación de profesionales capaces de satisfacer las necesidades sociales de la población siguiendo el curso de los rápidos cambios científicos y tecnológicos, esto mediante dos variables: el intercambio de recursos tangibles (infraestructura) y el desarrollo de recursos

intangibles (conocimientos), a partir de la configuración de redes que incluyan a los alumnos, empresas y la propia facultad.

En este contexto, la Facultad de Química de la UAEMéx, comprometida con su quehacer social, ha experimentado un progresivo proceso de apertura al exterior, buscando una mayor integración con el entorno y procurando aportar soluciones adecuadas a las exigencias de su comunidad. Lo cual, se ha acrecentado, principalmente con el sector productivo y partiendo de un respaldo de más de 25 años de experiencia en la formación de recursos humanos con estudios de licenciatura y posgrado, así como en la oferta de servicios tecnológicos con personal certificado y laboratorios acreditados.

Por lo cual hablar de vinculación en la Facultad de Química de la UAEMéx, nos remonta a que una de las primeras aperturas, de tipo universidad – empresa, se llevó a cabo en 1999, cuando una industria dedicada a la elaboración de alimentos y la facultad, firmaron un convenio para realizar trabajos en la planta de tratamiento de aguas residuales (Pavón, 2007), que además de establecer diseños experimentales enfocados en investigaciones de campo, incrementaron el aprendizaje de alumnos y profesores, pero sobre todo, permitieron que los alumnos pudieran obtener una vinculación laboral con la empresa.

Mientras que, en tiempos actuales, hablar de vinculación universidad – empresa, dentro de mencionada institución educativa, y en específico para la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo, nos lleva al análisis de los instrumentos legales vigentes que se han establecido entre el sector empresarial y la propia Facultad de Química, UAEMéx; los instrumentos legales vigentes se muestran en la Tabla 2:

**Tabla 2 Instrumentos legales de vinculación vigentes, Facultad de Química, UAEMéx**

| <i>Sector Universitario</i>        | <i>Sector empresarial</i>                                      | <i>Vigencia Vinculación</i>         | <i>de</i> | <i>Objetivo de Vinculación Universidad - Empresa</i>                                                                                                                                                     |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Facultad de Química</b>         | MCCM Ciencia e Innovación Tecnológica                          | Junio, 2014 – Junio, 2017           | –         | Crear las condiciones adecuadas para que alumnos y pasantes puedan realizar estancias profesionales, trabajos de tesis y proyectos en la empresa.                                                        |
|                                    | Gelita México S. de R.L. de C.V                                | Junio, 2014 – Junio, 2017           | –         | Realizar actividades conjuntas encaminadas para que los alumnos tengan la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en programas y proyectos de investigación tecnológica.           |
|                                    | Secretaría de Medio Ambiente del Gobierno del Estado de México | 20 Febrero, 2016 – 20 Febrero, 2017 | –         | Establecer las bases para la realización de proyectos y desarrollo de actividades ambientales para la mejora del medio ambiente.                                                                         |
| <b>Facultad de Química – CCIQS</b> | SIGNA                                                          | 12 Febrero, 2016 – 05 Febrero, 2019 | –         | Coordinar actividades de investigación, desarrollo tecnológico, estancias de investigación, proyectos científicos y capacitación de recursos humanos, en materia de servicios analíticos y tecnológicos. |

Fuente: Coordinación de Difusión Cultural, Extensión y Vinculación de la Facultad de Química UAEMéx

Tomando como partida el contexto de la Licenciatura Química Farmacéutica Biológica (QFB), abre un camino para que los estudiantes de este programa académico, comiencen una relación productiva universidad – empresa – sociedad; en la mayoría de los casos enfocados hacia el sector del laboratorio clínico y/o la industria farmacéutica (Soto, 2008).

Sin embargo, los procesos de vinculación universidad – empresa, dentro de la Facultad de Química, UAEMéx, se ha dado a cuenta gotas, ya que aspectos como incumplimientos de la normatividad vigente, los recursos disponibles en cuanto a equipos, el funcionamiento, control y manejo de procesos vinculativos, y la constante evolución y crecimiento de las empresas, no han permitido que muchos de los proyectos de mencionada institución con el sector empresarial se concreten de forma satisfactoria, ocasionando que éstos se pospongan o desechen.

Finalmente, el hablar del caso de la Facultad de Química, UAEMéx, encaminado a la Licenciatura QFB, el modelo productivo de la vinculación a permitido que se comiencen a

**Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM.*

generar campos de desarrollo en espacios de laboratorios químico – biológicos, ambientales y farmacéuticos, sin embargo, la información del crecimiento, desarrollo, ventajas y aportes de la vinculación para este sector educativo de la UAEMéx, se ha dado en pequeñas cantidades.

La presente investigación, abarca una temática alrededor de las organizaciones laborales y educativas relacionadas en los procesos de vinculación, tomando como centro de la investigación las actividades de cooperación establecidas entre la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), caso Licenciatura Química (QFB) Farmacéutica Biológica de la Facultad de Química, en el periodo 2016-B y los sectores laborales donde pueden incluirse los alumnos de mencionado programa educativo.

Abordando éste tema como uno de los retos que enfrentamos actualmente en materia de fortalecer las acciones institucionales, de organización académica y las estructuras educativas que permitan alcanzar visiones – misiones a corto, mediano y largo plazo en temas de vinculación universidad – empresa. En este sentido se aborda la temática de la vinculación a partir de las experiencias recabadas de los alumnos de séptimo y noveno semestre de mencionada institución educativa y de sectores laborales alimenticios, farmacéuticos y del sector salud donde los alumnos pueden verse involucrados.

## **Metodología**

El objetivo planteado en esta investigación fue identificar y analizar el proceso y las estrategias de vinculación UAEMéx – Empresa, que contemplan el entorno de los alumnos de la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica (QFB). Así mismo, se plantean objetivos específicos como: el análisis del contexto en el que la vinculación opera dentro de la Facultad de Química, UAEMéx, y el diseño de una propuesta metodológica prospectiva de vinculación teniendo como meta, obtener alternativas, recursos, instrumentos y planes que permitan en un futuro un mayor proceso de vinculación.

Se seleccionó como muestra de estudio a los alumnos del séptimo y noveno semestre, pertenecientes al programa educativo de la Licenciatura en QFB, de los cuales se obtuvo la participación de 115 alumnos de séptimo y noveno semestre del periodo de estudios 2016B, mientras que para el análisis de la vinculación universidad – empresa dentro del ámbito empresarial, se optó el apoyo de diez empleadores que laboran en áreas industriales Farmacéuticas y Alimenticias, así

como también de personal del Sector Salud. El instrumento aplicado se muestra en la Tabla 3 que se presenta a continuación:

**Tabla 3. Descripción de cuestionamientos aplicados a la vinculación**

| <b>Población</b>   | <b>Secciones</b>                       | <b>Cuestionamientos</b> |
|--------------------|----------------------------------------|-------------------------|
| <b>Estudiantil</b> | Información General                    | 1                       |
|                    | Conocimiento general de la vinculación | 10                      |
|                    | Retroalimentación a la vinculación     | 4                       |
| <b>Empresarial</b> | Información general                    | 2                       |
|                    | Conocimiento general de la vinculación | 10                      |
|                    | Retroalimentación de la vinculación    | 5                       |

Fuente: Elaboración propia.

Estos cuestionarios se realizaron a partir de una reestructuración de las preguntas planteadas por la Secretaría de Educación Pública en: *Encuesta Nacional de Vinculación: Cuestionario institucional – alumnos* y *Encuesta Nacional de Vinculación: Cuestionario empresas*.

Así mismo, partiendo de los datos observados en las tablas elaboradas, se llevó a cabo la realización de gráficos de pastel para cada una de las preguntas realizadas, mostrando en ellos la pregunta en cuestión, las posibles respuestas y la cantidad porcentual de cada una de las respuestas, acorde a la selección de los participantes. Destacando que para cada universo de estudio: alumnos séptimo semestre, alumnos noveno semestre y sector empresarial, se realizaron los gráficos correspondientes. Finalmente, tomando como base las respuestas en los gráficos de pastel para cada uno de los cuestionarios aplicados a los tres universos en estudio, se realizó una comparación entre cada una de ellas, por un lado contrastando las respuestas obtenidas por los alumnos de séptimo semestre con las de los alumnos de noveno semestre; mientras que por otro lado, se hizo un contraste entre las respuestas proporcionadas por los sectores empresariales farmacéuticos, alimenticios y del sector salud; permitiendo generar un análisis comparativo.

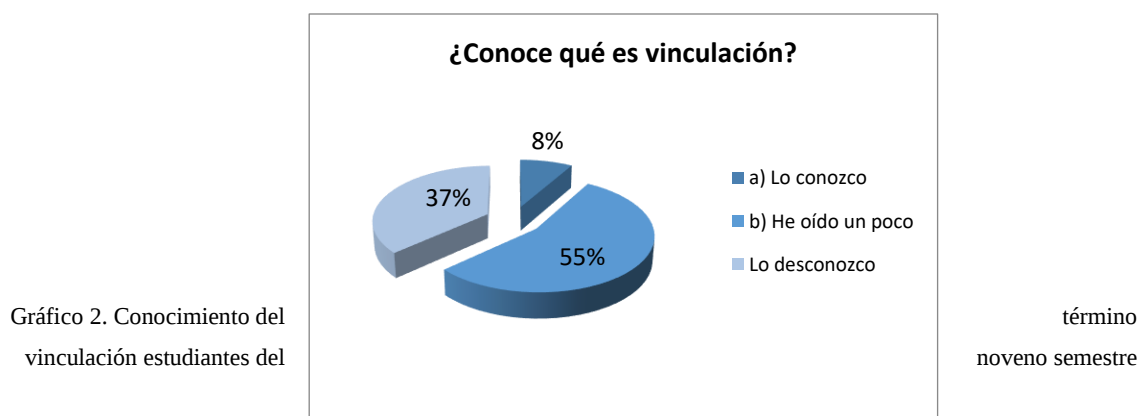
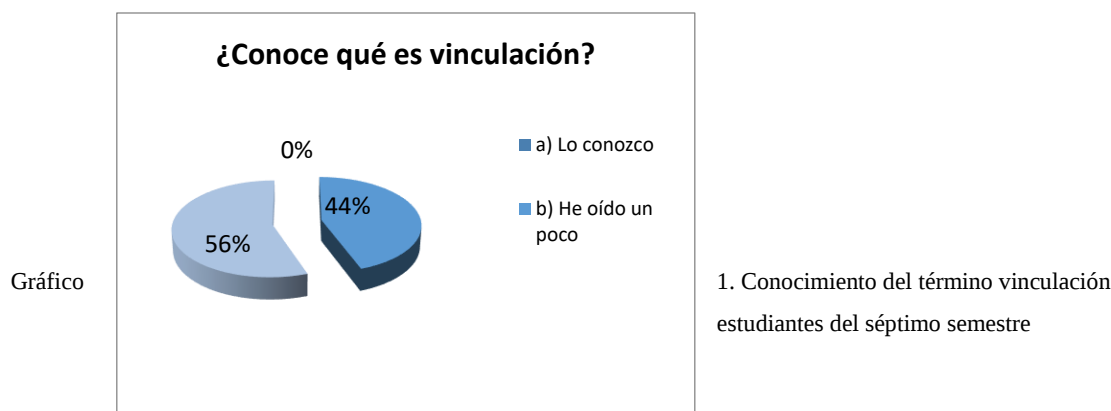
## Resultados

A continuación, se muestran los resultados más significativos:

La tendencia de elección en área de acentuación dentro de la Licenciatura en QFB, está orientada en más del 50% al ámbito farmacéutico, seguido de la parte clínica, y finalmente el área ambiental; lo que nos lleva a tomar en consideración que el proceso de vinculación universidad – empresa, que más se debería suscitar en la Facultad de Química respecto a mencionado programa educativo, debería centrarse hacia el área farmacéutica, seguida por el área del sector salud.

**Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico*  
 Biólogo, UAEM.

Más del 50% de los alumnos participantes en el estudio no conocen a que se refiere el proceso de vinculación universidad – empresa como se muestra en los gráficos 1 y 2, dentro de su programa educativo, es importante resaltar, de los 115 alumnos totales encuestados, la gran mayoría desconoce el término vinculación universidad – empresa, así mismo, la proporción de aquellos alumnos que alguna vez han escuchado sobre el tema pero que no tienen 100% claro a que nos referimos con vinculación universidad – empresa, representa cerca del 40% de alumnos encuestados. Para los alumnos de séptimo semestre, QFB 2016-B, en su gran mayoría no saben si dentro de su plantel educativo existe algún proceso de vinculación, que los ayude a tener relación con el sector industrial.



Más del 70% de los 115 alumnos participantes en el estudio, desconocen por completo los procesos de vinculación que llegarán a existir dentro de la Facultad de Química, con respecto al programa educativo de la Licenciatura en QFB; mientras que sólo un 20% de alumnos saben de la existencia de acciones, actividades y a dónde dirigirse dentro de la propia institución educativa para temas de vinculación de tipo universidad – empresa.

En relación de las respuestas de los alumnos de noveno semestre, se observa que quienes conocen la vinculación la asocian a la Coordinación de Difusión Cultural, Extensión y Vinculación, teniendo en consideración a la persona responsable de la misma como responsable; sin embargo, es de destacar que existe un poco de confusión en cuanto a la figura educativa responsable. Es de notar que, para los alumnos de séptimo semestre, el entendimiento de vinculación respecto a la Licenciatura en QFB, la entienden como experiencia en servicio social y prácticas profesionales como se muestra en el Gráfico 3.

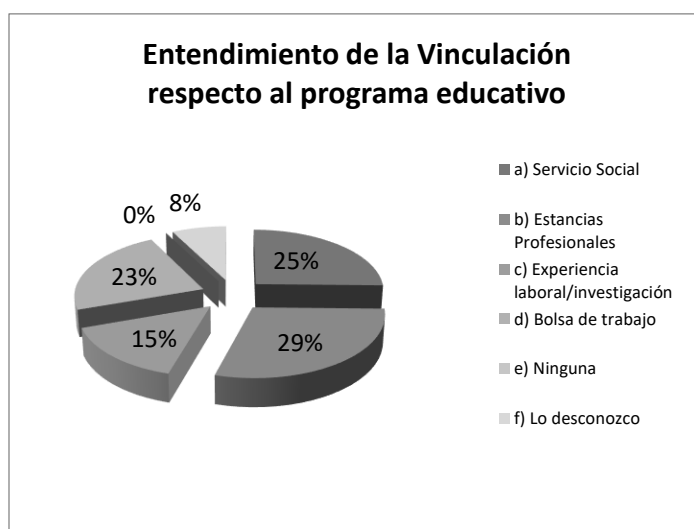


Gráfico 3. Entendimiento de la vinculación estudiantes del séptimo semestre

Más del 90% de alumnos dentro de la Licenciatura en QFB del periodo 2016-B, nunca han formado parte del proceso de vinculación, siendo muy pocos aquellos que alguna vez han formado parte de procesos de vinculación universidad – empresa, reflejando de esta manera que de 115 alumnos participantes en el estudio son la gran mayoría los que nunca han estado en contacto con algún proceso de vinculación que relacione su programa educativo con el sector laboral, acorde a su perfil de acentuación.

Al analizar los resultados de los alumnos de ambos semestres que manifestaron haber llevado a cabo o participado alguna vez en un proceso de vinculación universidad – empresa, se hace mención

**Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM.*

que en los tres niveles empresariales acordes al programa de la Licenciatura en QFB, (Industrial, farmacéutica y laboratorio clínico) se ha llevado a cabo alguna actividad de coordinación, siendo en los casos público y privado, los sectores más socorridos para llevar a cabo éstas actividades, tanto de servicio social como de prácticas profesionales.

El análisis de datos sobre los beneficios que los 115 alumnos de QFB de séptimo y noveno semestre, podemos destacar que en su mayoría destacan aspectos como la oportunidad de trabajo y la experiencia práctica como los principales beneficios que pretenden alcanzar al poder formar parte de actividades de vinculación universidad – empresa respecto a su programa educativo; de igual modo uno de los aspectos que más vale la pena destacar del cotejo de datos para ésta pregunta, es el hecho de que en ningún caso algún alumno mencionó que no existiría beneficio por parte de las relaciones de cooperación entre el sector educativo y el sector empresarial, comprendiendo así que la vinculación se trata de un aspecto que vale la pena llevar a cabo.

La vinculación con la Licenciatura en QFB de la Facultad de Química y el sector empresarial no está desarrollada en su totalidad, ya que para el área farmacéutica y alimenticia se señala que no se tiene relación entre ambos sectores productivos, siendo el caso del sector salud, el espacio laboral donde más relaciones de cooperación se llevan a cabo dentro de actividades de vinculación universidad - empresa.

En el sector farmacéutico lo que se busca de los alumnos QFB para realizar actividades de vinculación se encuentra dividido entre la disponibilidad de horario, los conocimientos académicos, la innovación y la investigación científico – tecnológica, es decir un complemento total. Dentro del ramo del sector salud, se busca que por parte del sector estudiantil se cuente con conocimientos acordes a su perfil educativo, además de sugerir que se cuente con aptitud y actitud para la realización de actividades de vinculación.

Dentro de los tres sectores laborales participantes en el estudio de vinculación universidad – empresa, tenemos que las principales características buscadas dentro de los alumnos de la Licenciatura en QFB, son los conocimientos acordes al perfil académico por el que están cursando, así como también la innovación científico – tecnológica dentro del espacio donde se van a desarrollar. Un aspecto importante a destacar del cotejo de los datos de éste cuestionamiento, es que para cada tipo de sector empresarial, además los prestadores de servicio señalan un aspecto adicional con el que les gustaría que contaran los alumnos que se acercarán a las actividades de vinculación dentro de su empresa, como en el caso del sector farmacéutico se hace mención repetida de la disponibilidad de

horario, en el sector alimenticio de conocimientos bacteriológicos y en el sector salud se señala la actitud y aptitud de servicio y compromiso para con las actividades a realizar.

## Discusión

El desarrollo del trabajo permitió identificar la forma y el grado de vinculación del programa educativo de Químico Farmacéutico Biólogo con el sector productivo. Lo primero que se pudo identificar es que la Facultad de Química no cuenta con un modelo de vinculación, lo que limita la sistematización de los procesos de vinculación particularmente los de la Facultad-Empresa. Lo anterior se deriva, fundamentalmente, de una distribución poco equilibrada, entre las diferentes actividades académicas, en cual la docencia consume la mayor proporción del tiempo y dificulta la dedicación del profesor a otras actividades que fomenten la vinculación. Por otra parte, las actividades que se encuentran relacionadas con la vinculación hacia el sector productivo lo cual hace suponer que los contactos establecidos entre las empresas mexiquenses y la coordinación del programa educativo se desarrollan en el marco de los resultados derivados de dicha actividad y que las empresas no se encuentran interesadas en apoyar la vinculación tal como lo demuestran en sus estudios Hernández del Real (2013) y Bodas (2008).

En la opinión de los responsables de vinculación de empresas, entre las actividades que en mayor medida favorecen la vinculación se encuentran el asesoramiento y apoyo tecnológico y las prácticas de alumnos en las empresas. Existen además limitaciones que frenan la cooperación, entre las cuales se destacan: el insuficiente apoyo institucional, la ausencia de un ambiente favorable para las relaciones y la falta de tiempo del investigador dada su dedicación a las actividades docentes, lo que hace al sector productivo poco receptivo hacia la cooperación que deriva en poco interés por la vinculación. Tal como Etzkowitz (2003), sugiere mejorar la comunicación con la industria a través de la alineación de contenidos de enseñanza y de la incorporación en las universidades de actores influyentes. Los profesores involucrados en el programa educativo deben por lo tanto fortalecer en primer lugar su capacidad investigadora, y favorecer al mismo tiempo el incremento de la capacidad de absorción empresarial a través de la buena formación de sus egresados y su inserción en las empresas, como también por medio del fortalecimiento del proceso de formación continua. Es necesario igualmente que el gobierno asuma su papel como agente regulador y promotor, definiendo un marco legal favorable y estableciendo mecanismos de apoyo acordes con las necesidades y expectativas de los agentes sociales.

## Conclusiones

**Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM.*

Esta investigación permitió realizar el diagnóstico de la situación actual de vinculación, partiendo de los dos sectores primordiales para estas actividades de coordinación: alumnos y prestadores de servicio/empresas. Donde se pudieron detectar los determinantes, las variantes y la frecuencia con la que actividades entre universidad y empresa, se están llevando a cabo dentro de la Licenciatura en QFB, de la Facultad de Química, UAEMéx; tomando en cuenta a la vinculación como una herramienta esencial para fomentar la cultura empresarial y la aplicación de los conocimientos académicos.

De esta forma al plantear el supuesto hipotético de que “La Universidad Autónoma del Estado de México en su modalidad de Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica, genera un proceso de vinculación de alto impacto científico, tecnológico y financiero con el sector empresarial”; es posible mencionar que la hipótesis inicial, es refutada, dadas las siguientes conclusiones:

En el área científico - tecnológica, es posible detectar dentro de los convenios vigentes en la Facultad de Química, solamente cuatro de 13 convenios, están destinados preferentemente al programa educativo en QFB; siendo insuficientes las posibles vacantes para cubrir por completo la matrícula de alumnos que pretenden realizar actividades de vinculación universidad – empresa.

En el área financiera, al ser pocos los convenios y vacantes para llevar a cabo sinergia entre universidad y empresa; las posibilidades de intercambio financiero, viéndolo desde el sentido de personal productivo, se ven disminuidas, ya que al no existir un espacio empresarial para los alumnos, la llegada de éstos al sector productivo y financiero de las empresas se complica, dificultando el paso de conocimientos, recursos y tecnologías entre la Facultad de Química y los espacios laborales para los alumnos de la Licenciatura QFB.

En cuanto a la detección de estrategias que se están llevando a cabo en la Facultad de Química, UAEMéx, tenemos que, con apoyo de la Coordinación de Difusión Cultural, Extensión y Vinculación, se pudieron conocer los convenios, la vigencia y las actividades que relacionan, la mencionada licenciatura con empresas y dependencias gubernamentales, en las cuales los alumnos podrían tener un espacio de vinculación a corto o mediano plazo.

Al analizar el contexto en el que la vinculación universidad – empresa se lleva a cabo en la Facultad de Química, UAEMéx, se detectó que en efecto existe un área destinada al proceso de cooperación entre el sector educativo y el sector empresarial: la Coordinación de Difusión Cultural Extensión y Vinculación, en la cual se trabaja para realizar convenios de vinculación; sin embargo para la mayoría de los alumnos el conocimiento y acercamiento a esta coordinación es muy poca, o se acercan a la

misma sin conocimiento de que en ella se llevan a cabo los procesos de vinculación entre su programa educativo y los espacios laborales donde pueden incorporarse; lo cual es un punto clave que rompe con los procesos, alcances y expectativas que se tienen de la vinculación dentro de la Licenciatura en QFB y el sector empresarial, lo anterior lleva a planear la recomendación de diseñar una propuesta metodológica prospectiva de vinculación, señala la necesidad de que los alumnos conozcan y se familiaricen más a fondo con la sinergia existente y que se puede seguir alcanzando dentro de la Facultad de Química, UAEMéx para la Licenciatura en QFB y el sector empresarial en el cual pueden poner en práctica sus conocimientos; esto tomando en cuenta que en la mayoría de los casos, los alumnos de séptimo y noveno semestre 2016-B, expresan el desconocimiento de temas de vinculación y por tanto la participación en actividades de sinergia entre ambos sectores se ven disminuidos.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1 de enero de 2019). *Acerca de la ANUIES*. Obtenido de ANUIES: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>
- Bautista, G. (2014). La importancia de la vinculación universidad-empresa-gobierno en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9), 37-50.
- Cabrero, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México: Una revisión a los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, XXXIII(1), 186-199.
- Cámara de Diputados. (09 de abril de 2012). *Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Obtenido de Leyes Federales de México: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lct.htm>
- Cohen W, N. R. (2002). Links and Impacts: The influence of public research. *Industrial RD Management Science* Vol 48 no. 1 enero, 1-23.
- Coordinación de la división de vinculación. (2012). *Modelvi: Modelo de vinculación UAEM*. Recuperado el 17 de junio de 2020, de División de vinculación e internacionalización: UAEM: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div\\_vin/docs/mod\\_vin\\_uaeh\\_2.2.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_vin/docs/mod_vin_uaeh_2.2.pdf)
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The Triple Helix of University Industry Government relations. *Social Science Information* vol. 42 no 3, 293-337.
- Martha Díaz-Flores, María Esther Aurora Contreras Lara-Vega y Víctor Manuel Elizalde-Valdés**  
*La vinculación Universidad Empresa desde la perspectiva del Programa Educativo Químico Farmacéutico Biólogo, UAEM.*

- Gaytán, A. (2012). *La vinculación objetivo fundamental para las Instituciones de Educación Superior*. Italia: Universidad de Palermo.
- Gobierno de la República. (20 de mayo de 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.  
Obtenido de gob.mx: <http://pnd.gob.mx>
- Haaz, A. (2011). *La vinculación de instituciones de educación superior con los sectores sociales y productivos*. D.F.: UNAM, División de Ingeniería Civil y Geomática.
- Hernández, P. (2012). Redes de colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las Regionales. *Revista de Educación Superior*, XLI(1)(161), 75-89.
- Herrera, F. (2006). El vínculo universidad-empresa en la formación de los profesionales universitarios. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 56-62.  
Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760203>
- López, C. (2014). Esquema de Vinculación de las Universidades Tecnológicas del Estado de Puebla en la Formación de Estudiantes. *Ra Ximhai* 10(3), 1-13.
- Lopez, R. (2005). *Plan de Trabajo 2005-2009*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Montoya, A. (2012). Vinculación Universidad-Empresa como formador de capital humano para la competitividad y el impacto social. *Scientia et Technica*, 52(1), 59-64.
- Red Nacional de Vinculación. (2012). *Plan de Desarrollo al 2016. Hacia la proyección de la vinculación de las IES para la innovación orientada al desarrollo sostenible de las Regiones en México*. Distrito Federal: ANUIES.
- Saavedra, G. (2009). Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad-empresa: El caso mexicano. *Actualidad contable: FACES*, 12(19), 100-119.
- Soto, R. (2008). Vinculación universidad-empresa en la realidad actual de la industria farmacéutica. *Revista de Educación Superior en Farmacia*, 6(2), 5-27.

## Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces.

**Enrique Mejía-Reyes**

Doctor en ciencias de la educación

[Subjetividad2018@gmail.com](mailto:Subjetividad2018@gmail.com)

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

[ORCID: 0000-0003-4595-3318](https://orcid.org/0000-0003-4595-3318)

*Recepción: 17 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 20 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

La pregunta por el significado del ser maestro resuena en nuestro presente por múltiples razones. La principal es la de su naturalización, ya que parece común y general pero no lo es; no tiene respuesta. A los maestros se les ha visto como trabajadores sindicalizados o como servidores públicos, expuestos al escrutinio social y vulnerables a las constantes reformas. Aquí los miro como sujetos educadores que se mueven en un campo de constantes posiciones, reglas y encuentros (muchas veces conflictivos) con la comunidad escolar, autoridades y sociedad en general. Hablo de sujetos educadores en un afán de reivindicar su papel histórico, ya que son productores de experiencias pedagógicas poco reconocidas y sobajadas a mera empiria acumulada, lo cual legitima relaciones verticales frente a las autoridades, académicos, medios de comunicación y sociedad en su conjunto; de tal forma, se priorizan sus deficiencias y se busca un deber ser. ¿Cómo son maestros como sujetos educadores en su vida escolar? y ¿Qué relación establecen con la cultura escrita? El objetivo es comprender a los maestros como sujetos educadores en su vida escolar y en su relación con la cultura escrita. Con una metodología horizontal, realicé observaciones y la entrevistas con maestros de escuelas primarias del Valle de Toluca de 2019 a 2020, respetando al máximo su subjetividad. El presente artículo es parte de la investigación *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas* que lleva a cabo el Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa”. La temática no es menor, antes, por el contrario, es una beta que a simple vista pareciera ampliamente tratada; sin embargo, sospecho que está naturalizada por el hecho de que la sociedad al magisterio como servidores públicos, trabajadores de la educación y más recientemente nominado como facilitador de aprendizajes, guía líder mediador y otros.

**Palabras clave:** maestros de educación primaria, prácticas, reconfiguración.

## **Teachers as educating subjects. A perspective from their own voices.**

### **Abstract**

The question of the meaning of being a teacher resonates in our present for multiple reasons. The main one is that of naturalization, since it seems common and general but it is not; does not have an answer. Teachers have been seen as unionized workers or public servants, exposed to social scrutiny and vulnerable to constant reform. Here I look at them as educating subjects who move in a field of constant positions, rules and encounters (often conflictive) with the school community, authorities and society in general. I am talking about educating subjects in an effort to vindicate their historical role, since they are producers of little recognized pedagogical experiences and based on mere accumulated empiricism, which legitimizes vertical relationships in front of the authorities, academics, the media and society as a whole; in this way, their deficiencies are prioritized and a duty is sought. How are teachers as educating subjects in their school life? And what relationship do they establish with written culture? The objective is to understand teachers as educating subjects in their school life and in their relationship with written culture. Using a horizontal methodology, I conducted observations and interviews with primary school teachers in the Toluca Valley from 2019 to 2020, respecting their subjectivity to the maximum. This article is part of the research Reconfiguration in education, identities and practices carried out by the Academic Body "Teaching practices and subjectivity in contexts of educational reconfiguration". The theme is not minor, before, on the contrary, it is a beta that at first glance seems widely covered; however, I suspect that it is naturalized by the fact that society serves as public servants, education workers, and more recently nominated as learning facilitator, leader mediator guide and others.

**Keywords:** primary school teachers, practices, reconfiguration.

### **Introducción**

Los maestros son sujetos que todos los días hacen uso de su palabra para educar a otros en una relación intersubjetiva, pero a nivel social esta relación es poco reconocida. Tienen una voz, pero entonces ¿por qué rescatarla? Su voz se deja escuchar en los espacios y tiempos, principalmente en

los vínculos con sus alumnos, pero no en todas partes. Posiblemente los maestros formen parte de una diversidad muy peculiar, pues tienen una relación peculiar con lo escrito; desde el inicio de su jornada escriben y leen, socializan y construyen saberes hasta el final, además pueden hacerlo más allá de los muros escolares, pero ¿bajo sus circunstancias?

Pensar en el docente del presente exige una puesta en marcha de lo que somos. No interesa aquí solo un estudio estructuralista donde seríamos un agente dentro de las normas y las instituciones; tampoco una alusión al saber científico de donde podría emanar un saber pedagógico, que legitime lo hecho en el día a día en la escuela; ni siquiera en el desenvolvimiento histórico de la educación, entendida como una tendencia dada en determinados momentos que se relacionan con factores socioeconómicos. De hecho, hablar de los maestros en el mundo de nuestros días podría verse de ese modo, siempre y cuando lo pensamos como sujeto de experiencias. Si aludimos al tipo de saber que producen (siempre en relación con un saber externo); y a las formas históricas que ha producido en sus prácticas que no son mera acumulación, antes, por el contrario, ahí hay una relación de continuidad/discontinuidad.

Dadas las condiciones presentes, ¿qué tanto esa subjetivación externa constituye su forma de ser, su identidad? Hay prácticas muy diversas que son construidas por los maestros en sus diferentes facetas que, a través del tiempo, la normatividad y las políticas educativas han pasadas por alto. No obstante, aquí recupero las formas de vida de los maestros en la escuela. “Lo que nos interesa es conocer un poco más sobre el maestro marginado de la historia” (Galván, 1991, p. 20), toda vez que los discursos arraigados sobre la docencia se han impuesto por sobre su voz.

El presente lo interpreto como un tiempo de reconfiguración donde las incertidumbres y los relativismos pasan a primer plano (Hargreaves, 2005) y donde gran parte de la cultura que circula está al servicio del *statu quo*, ya que “...ninguna de las etapas consecutivas de la vida social puede mantener su forma durante un tiempo prolongado... pero hoy, a diferencia de ayer, las formas disueltas no han de ser reemplazadas... por otras sólidas a las que se juzgue *mejoradas*” (Bauman, 2013, p. 17). Reconfiguración no es recuperar lo ya establecido o tomar una forma nueva mejor. Tampoco es un fenómeno meramente estructural o solo individual. Aquí reconfiguración es una interdependencia, una doble contingencia no determinista en donde ni lo general anula por completo al sujeto, ni éste determina las reglas del juego exento de contexto (Toledo, 2015). En

varios niveles de concreción: el mundo global capitalista es un sistema que pregona discursos eficientistas que pretenden borrar las diferencias a costa de todo.

¿Cómo son maestros como sujetos educadores en su vida escolar? y ¿Qué relación establecen con la cultura escrita? El objetivo es comprender a los maestros como sujetos educadores en su vida escolar y en su relación con la cultura escrita. Con una metodología horizontal, llevé a cabo observaciones y la entrevistas con maestros de escuelas del Valle de Toluca de 2019 a 2020, respetando al máximo su subjetividad.

El presente artículo es parte de la investigación *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas* que lleva a cabo el Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa”. Como se puede ver, la temática no es menor, antes, por el contrario, es una beta que a simple vista pareciera ampliamente tratada; sin embargo, sospecho que está naturalizada por el hecho de que la sociedad al magisterio como servidores públicos, trabajadores de la educación y más recientemente nominado como facilitador de aprendizajes, guía líder mediador y otros.

### **La problemática. La verticalidad a la que se enfrentan los maestros del estado de México.**

Por mucho tiempo se ha hablado de ellos y al hacerlo se les enmudece, se les roba la voz sin siquiera darles la autoría de sus formas de vida: prácticas, necesidades, ideas; en pocas palabras, su cultura. Esta violencia es hecha por varios agentes sociales.

Las autoridades educativas hacen visitas a las aulas y revisan planeaciones, cuadernos y libros de los alumnos. Para los maestros dichos intercambios son acontecimientos que se salen de lo cotidiano, es claro para Martha que cuando un Supervisor o un director le revisa su planeación o su cuaderno administrativo debe estar atenta a que cada elemento visado, ya que para las autoridades escolares puede tener un error, puede tener una observación; su experiencia le dice que necesita ser previsor, pulcra con su “expediente”. Estas lógicas tradicionalmente burocráticas y en la menor de las veces pedagógicas pueden incomodar, o coadyuvar a una mejora en el desempeño profesional de los maestros.

El poder disciplinario consiste en entornos instalaciones de reclusión. El sujeto disciplinario cambia de un entorno de reclusión a otro. Así se mueve en un sistema

cerrado los residentes en estos entornos permiten ser distribuidos en el espacio y ordenados en el tiempo. (Byung-Chul Han, 2019, p. 31).

Aquí hay un ejemplo de verticalidad disciplinaria; la autoridad tiene una representación de los maestros como aquellos a los que periódicamente hay que observar, en tiempos y espacios bien delimitados. Los maestros como residentes de dicho orden aceptan las formas externas de violencia disfrazada de “revisión”, “visitas” y evaluaciones a su desempeño (documentadas en un expediente de seguimiento y en rúbricas). Pareciera entonces que el maestro “se ha convertido en un sujeto que fríamente, con apatía pedagógica, llega a la escuela para cumplir con su tarea que se reduce a ser reproducida año con año...” (Mata, 2002, p. 27

Por otro lado, el tiempo dedicado a la enseñanza, llamado “laboral”, no se reduce a un horario marcado en una normatividad, la cual impregna a la opinión social que supone a la profesión como de medio tiempo y amplias vacaciones y “puentes” y fines de semana francos; vista así, la profesión es “envidiable”, “... dicen que tenemos las tardes libres y semana santa y navidad para descansar...” pero eso no es cierto, generalmente acabamos cansados y luego el camino a la casa...”

Expongo otra forma vertical. Los maestros son sujetos que formalmente se desenvuelven en una institución, pero en nuestro país su papel y sus alcances han sido tales que no se ciñeron a un horario ni a cuatro muros. ¿Por qué hago alusión a ese maestro que se sabe más allá de su horario laboral? Porque la colonización de los tiempos presentes (Hargreaves, 2005) lo toman como un trabajador, como servidor público cuyo sueldo está marcado en un tabulador y en la normatividad vigente; no es extraño tener a trabajadores de la educación colonizados, convencidos de que su función está reducida a un tiempo y a un lugar específicos. Esta forma de saber convive con otras donde se significa a los maestros así: “Son servidores públicos docentes, y por ello sujetos de estas Condiciones Generales, los que prestan sus servicios de docencia, investigación o difusión, o bien, aquellos que desempeñan funciones directivas o de supervisión de los planteles educativos del propio subsistema.” (Gobierno del Estado de México, 1999, p. 16). En este caso, un docente es un prestador de servicios quien, con un nombramiento temporal o definitivo, expedido por alguna dependencia del gobierno del estado de México formaliza una relación laboral acorde a partidas presupuestales y en la práctica el lugar de adscripción es un asunto meramente discrecional.

Ya expuse las formas verticales que experimentan los maestros en su vida escolar, necesito decir también las formas académicas de silenciamiento. El principio, a mi parecer, está en una

planificación de la investigación, en un punto de partida y uno de llegada que ya anticipa un lugar y tiempo estrictamente delimitados con sujetos específicos. Las expresiones dichas, escritas y significadas en los espacios donde se “teoriza” la vida de otros, donde se “ordena” el caos de una profesión en una serie de categorías y conceptos a partir de un diseño bien estructurado, donde se habla *de* lo que ellos piensan, esto es, “escrutar” sus ideas y prácticas para luego decir lo que son; decimos “ir al campo”, “ir por el dato”, estar con los sujetos “clave”.

Muy cerca de lo anterior tenemos que el investigador lo hace desde su horizonte, desde su mundo y la vida de los demás, en este caso de los maestros, es una extensión del suyo. Cuando digo que el investigador piensa desde su mundo estoy pensando en la forma en que ha sido educado, lo cual tiene que ver con los muchos años de escolaridad y la intensidad, es decir, se ha movido en las profundidades de las discusiones pasadas y presentes de las convenciones sobre lo que es su trabajo y cómo investigar. También me apoyo en que hay un horizonte para dicho proceso de construcción de conocimiento, una episteme, llamada moderna, la que fija la mirada en el hombre como invento reciente y que se ha vuelto sujeto y objeto de saber (Foucault, 2010). Solo que aquí hay una aporía no sabe salirse de sí, se sabe solo monocultural.

### **Adscripción metodológica**

Por ende, al trabajar asuntos vinculados con la subjetividad asumo una postura metodológica acordé a la emergencia del sujeto educador; con lo anterior me desvinculo de las versiones objetivistas que toman distancia del objeto de conocimiento y que lo constriñen al mero trabajo de campo. Hablo de un modo de pensar, sentir y comunicar las maneras de construcción de un objeto de conocimiento en permanente análisis y ajuste (Razo, 2000) y (Buenfil, 2011) en el que estoy implicado (como investigador y como maestro de formación). En otras palabras, “...presupone que nos encontramos en juego y no en un punto de vista neutral” (1996, p. 34). Lo metodológico es estar en los acontecimientos, vivenciarlos. el asunto del horizonte de vida tiene que ver con inmiscuirse con ellos. Es un estar frente a frente “con y en”. En la investigación educativa sabemos que ese objeto es en realidad una experiencia con otros sujetos.

De tal modo, la metodología es una experiencia que por supuesto incluye una forma de construir conocimiento con nos(otros) y no de los otros o sobre los otros, sino *con* los maestros vistos como. Este principio metodológico tuvo un sentido de implicación amplio. De tal manera, partí de dos principios metodológicos pertinentes para trabajar con la subjetividad de los maestros

educadores y poder reconocer sus condiciones de vida particulares por encima de los supuestos y axiomas que lo sobredeterminan:

- *Hablar con los maestros versus hablar de los maestros.* Este principio exige una perspectiva horizontal, es decir, traté de alejarme de las tradiciones verticales que son aquellas en las que el investigador acude a un lugar específico y a un espacio institucional muy acotado. Recuperé las voces de maestros de diferentes escuelas, tanto dentro como fuera de su centro de trabajo, a través de diálogos cotidianos e informales. Lo anterior implicó ir “...ir más allá del sí mismo, de los detalles admirativos e identificatorios.... Hablando de la vida o *mostrando vivir*, el entrevistado, en el juego dialécticos con su entrevistador, aportará siempre, aun sin proponérselo, al acervo común (Arfuch, 2002, pp. 118-119). La intención de esta forma de acercamiento es de reconocernos mutuamente en nuestra condición.
- *Estar con los maestros.* En el escenario de su práctica profesional, sin incurrir en una violencia epistemológica y metodológica. Cuando el investigador está en el mundo de los maestros no significa que legitime u ordene su realidad, sino que la comprenda y el investigado puedan acordar pues como hemos dicho en anteriores líneas busco por la vía de la horizontalidad que los maestros sean reivindicados como sujetos que producen Una multiplicidad de saberes formas de ser y una trayectoria académico profesional poco reconocida de ahí el apelativo de maestros educadores. implica dar cuenta de las estructuras de significación (Bertely, 2000, Geertz, 2003) que, en vez de aspirar a abstracciones universales, ponderan formas de vida hasta ahora no reconocidas.

### **Ser maestro. Profesión de estado**

La profesión de maestro es una construcción histórica que tuvo sus orígenes en el México del siglo XIX, pasando de los esfuerzos individuales a una colectividad y ya en el siglo XX a profesión de estado. Hay un elemento sustantivo que atraviesa esta hechura: la permanente búsqueda de una identidad que diera unión, legitimidad y solidez a la profesión, lo cual nunca ha estado exento de pugnas internas en lo político, lo formativo y en las prácticas áulicas (Arnaut, 1998).

para los años 30 del siglo pasado, surge la pugna de organizaciones de maestros que ponen por delante ya sea la nominación de maestros o trabajadores. “Formalmente los maestros eran

empleados públicos que desempeñaban una tarea técnica o profesional especializada... pero en los hechos la mayoría de maestros se parecían mucho a una gran masa de trabajadores no especializados que realizaban una labor a cambio de un salario” (Arnaut, 2013, p. 8). Con el paso de los años y las décadas, la formación de sindicatos como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es indicativo de la opción históricamente tomada, dando paso a un corporativismo, ejemplo de ello es la agrupación sindical del estado de México que de manera abierta declara ser profesión de estado en su denominación: Sindicato de maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM).

Históricamente la relación que los maestros han tenido con el estado ha sido múltiple, acorde a las necesidades sociales y de las políticas coyunturales per tal vez nunca ese vínculo ha sido horizontal. Ya Luz Elena Galván (1991) documenta las múltiples cartas de los maestros del México porfirista y revolucionario, donde ante la carestía económica y de infraestructura, los mentores escriben con el corazón y con el deseo de ser escuchados por el presidente, gobernador o autoridad en turno, solo con el afán de cumplir sus necesidades de sobrevivencia y cumplir la noble tarea de educar a la niñez mexicana. Casi nunca fueron escuchados, de poco sirvieron las justificaciones, alegatos y apelaciones a los altos fines de formar las mentes de los nuevos mexicanos. Arnaut (2013) por su parte, hace un rastreo de las necesidades de un magisterio que siempre busca la unidad, que va detrás de la idea de gremio, lo cual inevitablemente lo mete en una relación directa con el poder, con una normatividad de la que ya no va a escapar posiblemente nunca, toda vez que poco a poco va institucionalizando su oficio; mucho de su razón de ser queda plasmada en leyes y reglamentos.

Hoy en día, la legislación federal concibe al maestro de la siguiente forma:

Personal docente: al profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo... (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019; p. 4).

Observamos la corresponsabilidad del docente frente al estado con toda su maquinaria ideológica, y estructural para el aprendizaje de los educandos ceñido a un espacio escolar que ha de tomar en cuenta al estudiante en sus características inherentes a su desarrollo.

Se contrapone totalmente a la noción administrativa local (del estado de México que piensa los maestros no como profesionales, sino como prestadores de servicios (Gobierno del Estado de México, 1999); es decir, por muchas décadas, los maestros de la entidad fueron tomados así, su movilidad dependió de comisiones mixtas o discrecionales; ahora que la legislación se modificó para efectos de acceso, promoción y permanencia, viven las experiencias del tránsito que lo piensa como profesionista: siempre en vacío, lo cual se materializa en una profesión de carrera demandante en capacitación y resultados.

Las disposiciones locales se conjugan y/o se diluyen en la vida de los maestros, en los últimos años, con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013 y con la Ley General de Educación de 2019. De manera más específica, el artículo 53 de nuestra entidad, habla de una jornada acorde a la curricula del nivel donde se labore y lo que llama la atención es el arraigo que pudiera tener el profesor en la comunidad donde está el centro de trabajo (GEM, 1999).

Por doquier, la figura docente esta ordenada a un discurso que trata de legitimar su identidad bajo tres premisas: acceso, permanencia y promoción. El acceso al servicio solo es posible con una escolaridad mínima de licenciatura. Vale recordar que con la reforma de 2013 la Ley de Servicio Profesional Docente acudió al principio de calidad y eficiencia a través del mérito individual en estos tres rubros a través de la evaluación al desempeño

Entendido el servicio como:

Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados. (Secretaría de Gobernación, 2013).

Aunado a lo anterior, para los maestros ha quedado claro que las reformas laborales han hecho más evidente que la permanencia y la promoción en el servicio están enfocadas a criterios

eficientistas, un asunto que de antaño era por comisiones mixtas, o por lo menos así lo dice el artículo. En la Ley del Trabajo de Servidores Públicos del Estado y Municipios, se regula los ascensos de los docentes de la siguiente forma: “Los ascensos de los servidores públicos docentes del Subsistema Educativo Estatal se regularán por el reglamento de escalafón que les corresponda, cuya aplicación estará a cargo de la comisión” (Gobierno del estado de México, 1998). Por su parte, la LGSPD piensa a la promoción así: XXVIII. Promoción: Al acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos. Mientras que en el apartado XXIX del mismo artículo 4 se habla del reconocimiento como “las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones; mixta de escalafón respectiva.” (Secretaría de Gobernación, 2013).

Pero qué sucede cuando en ese sujeto llamado docente no solo se inscribe a aspecto estrictamente relacionados con el aprendizaje, entendido éste como un proceso objetivado en una calificación o en una rúbrica. ¿Cómo se posiciona el docente ante el otro (los alumnos) a quien mira no como repositorios de un conocimiento sino también como sujetos?

No es fácil tal experiencia dado que en los últimos años el docente es considerado eje de las reformas en educación. Los cambios de los últimos treinta años se han enfocado a los fines y contenidos educativos, pero de lo que la sociedad no se ha percatado es que los docentes se han visto impactados en sus derechos, salario y condiciones laborales; en unas palabras: su subjetividad se ha modificado.

Así, cuando está frente a frente ante los alumnos no solo comparte conocimientos curriculares, digamos que los recrea, los trasciende y hace posible un acontecimiento que desborda sentido. “...me interesa que aprendan a ser responsables, que sepan hacer las cosas y no solo que aprenda un contenido... eso está bien, claro, no digo que no, pero me importa más que sepan hacer uso de su libertad”. Irrumpe un nuevo pronunciamiento, palabras diferentes se dejan escuchar dentro de la institución; el docente deja de ser ese servidor público para tomar el papel de sujeto de lo educativo.

Dichas apelaciones siempre son externas a una forma específica de ser. En medio de esta búsqueda, la forma de ser en tanto maestros con lo escrito puede entenderse como la de cualquier profesional de lo escrito, esto bajo el supuesto de que los maestros enseñan a otros los rudimentos

del idioma; fomentan una versión de lo son los textos; pero habrá que comprender cuáles son sus límites, sus libertades o sus alcances.

### **Hablar con los maestros. Hacer que la experiencia *nos pase*.**

La pregunta por el ser maestro ya no está solamente en los tratados de pedagogía o de formación docente, ahora está más latente, en carne vida. Hay una duda, una interrogación, no solo vertical, sino horizontal; los maestros se preguntan sobre lo que son. El tiempo se ha intensificado; “se menciona con mayor insistencia la escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común...” (Hargreaves, 2005, p. 146).

“Ahora que nos metieron a varios cursos, en uno de ellos sobre Habilidades digitales fueron tres sesiones en el último que estuve y había bastantes maestros, fue en línea; entonces la tarea para la primera sesión fue que cada uno de nosotros preparara un vídeo, una presentación o un escrito para que lo expusiera ahí. Pero, definitivamente la que conducía el curso fue un poco impositiva en sus apreciaciones porque hizo observaciones fuertes...despectivas incluso. Para la segunda sesión ya fueron menos, ya había menos y en la tercera, pues la verdad ya algunos de nosotros éramos los únicos sobrevivientes. Pero como todos tenemos problemas de conectividad en algún momento lo único que seguía funcionando era el chat... ¡entonces!!! ahí había, por lo que yo pude ver, mayor soltura y varios de los maestros empezaron a comentar varias cosas que a mí me parecieron un poco interesantes, pero también fuera del curso por ejemplo comentaron que había pasado con el aumento, los problemas que cada uno de nosotros tiene en el aula ahora que empieza el confinamiento, pues no sabían que hacer. Creo que en redes sociales se sueltan más”.

Las actividades de formación o como se ha dicho hasta el cansancio de capacitación (en el supuesto de una nula capacidad para el trabajo docente), no está dado exprofeso; tiene relación con lo que *nos pasa* como sujetos implicados con lo que somos como maestros. En esta narrativa, encontramos que exigir que los maestros sean diestros en habilidades digitales está exento de su circunstancia, es algo *externo* a ellos (Larrosa, 2003). La experiencia no es solamente lo que pasa, también es eso que hacemos que *nos pase*. Si el salario, los problemas como educadores y la incertidumbre ante algo *externo* que se *nos viene* como una pandemia son verdaderas experiencias, entonces, están por encima de cualquier forma de actualización o capacitación.

Se hace pues indispensable comprender la dimensión subjetiva del docente frente al cambio educativo; es decir, cómo los virajes de la política educativa y los efectos desencadenados por las reformas se insertan en el conjunto de interacciones que tienen lugar en la escuela y más allá de ella. Es necesario considerar los intereses, las intenciones y las motivaciones que los docentes aportan al proceso educativo, no sólo como meras visiones individuales, sino como expresiones de su experiencia construida; sus maneras de mirar y percibir sus contextos y su ubicación frente a las transformaciones que suceden en su medio de trabajo y en el contexto de los reacomodos institucionales y de la racionalidad tecnocrática que le dan forma (Mejía y Jiménez, 2019, p. 18).

¿Qué significa experiencia para un maestro educador? Porque “la idea no es que ellos solamente aprendan a leer y hacer bien las divisiones... eso de que les va a servir si allá afuera no pueden ser responsables, lo que me interesa es que desde aquí lean de forma libre, que cuando terminen de hacer algo sin que yo les diga *a ver tú ya terminaste verdad, pues entonces ten, ahora ponte a resolver esta hoja impresa...* no, no es así, ellos solos, por su propia iniciativa y sin que yo les diga nada tienen que saber que al terminar algo sigue otra cosa. Eso me interesa mucho, esa disciplina es muy necesaria. No es para tenerlos callados o sentados, es para que se vayan formando la idea de que en la vida se requiere mucha disciplina, hábitos...” este decir que Luisa se despliega solamente a través de la conciencia acumulada. estamos ante una política de la experiencia en la que el sujeto educador se automira en sus circunstancias, sus mutaciones, deseos y fracturas frente a un capitalismo expresado en constantes reformas sociales, económicas y educativas.

Por otro lado, el establecimiento del maestro como servidor público está naturalizado, es una trama discursiva ya v bien asentada, pero me pregunto, junto con los maestros ¿qué es el poder?, ¿qué es el saber? ¿qué es la ética de uno mismo? Cuestiones unidas a las estructuras educativas en un tiempo y espacios determinados y no solo fuera de os espacios escolares porque

“...como tengo pocos años trabajando la verdad es que sé poco de mi trabajo, como platicar cómo dialogar sobre lo que hago...pero no sé cómo expresarlo, esto de lo que hago en segundo año. A lo que respondo: no es tanto saber qué haces o qué deberías hacer, es más bien conocernos cuáles son tus necesidades tus problemas, cómo son tus alumnos”

Se trata de una ontología donde los sujetos actuamos sobre otros. Una ontología relacionada con los criterios de verdad que las instituciones han marcado, lo cual nos hace sujetos y objetos de

conocimiento de manera simultánea. en el fondo de todo esto la pregunta que subyace no es ¿qué es la educación o las leyes que nos regulan? sino ¿cómo se constituye ésta en cada uno de los maestros educadores? Ya no es el concepto que emana de un páramo del que hay que beber; es "¿Qué sé?, ¿qué puedo?, ¿quién soy? Lo cual nos lleva a pensar no solo en la educación sino en lo educativo como un espacio nunca suficiente porque satura al maestro de la educación, de ahí la pregunta por los pocos años de servicio y el auto-enmudecimiento. "...lo educativo desborda a la educación, lo educativo está permanentemente ocurriendo en las entrañas mismas de lo social, lo educativo es indispensable a lo social." (Carbajal, pp. 44-45)

Un aspecto para resaltar y prácticamente silenciado es la relación maestro autoridades educativas. Dicha relación es vertical, no horizontal, como podría pensarse, ahí hay consecuencias en las relaciones interpersonales, ya que, según las narrativas de los maestros, sus directores o supervisores los agreden verbalmente, para ellos, hay una exposición pública de sus desaciertos o en ocasiones ni siquiera eso. El supervisor le levanta la voz a un maestro o maestra en el patio escolar un día de Consejo Técnico por salir de la sesión de su grado correspondiente, parece ser una escena cotidiana presenciada o es vivida directamente. El director reúne a su grupo de maestros y se dirige a alguien o a algunos para frente a todos pedir explicaciones sobre una manera específica de proceder con el grupo o padres de familia, también es algo que los maestros, dicen, es muy recurrente; ante la exhibición, éstos al momento del acontecimiento, no saben cómo argumentar su hacer. Considero al maestro como ese sujeto que en cada momento está en la encrucijada que lo coloca ante el abismo y el peldaño entre "... las condiciones de proponer el carácter troncal, vertebrador, de la noción de experiencia (experiencia)..." Morey, 2010, p. 23).

### **Los maestros como usuarios de la cultura escrita**

Los maestros no hablan de libros, de los grandes relatos de la pedagogía o de las teorías innovadoras del aprendizaje; su relación con lo escrito es otra. El tiempo dedicado a la su relación con otros está marcado por factores culturales y pedagógicos. No están exentos de líneas estructurales como planes, políticas, factores de índole económico-social o asuntos semejantes de los que generalmente dicen: "es parte de la política", "son decisiones de arriba", "son los discursos de los políticos". De hecho, estas formas están en los libros de los que los maestros no hablan o hablan poco. Entonces las teorías, los conceptos y las discusiones densas sobre el fenómeno educativo adquieren una

**Enrique Mejía-Reyes**

*Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces.*

forma distinta a la que queremos o deseamos los que nos dedicamos a la investigación. Es su experiencia la que media en sus conversaciones; lo que les acontece día a día, su (des)vinculación que tiene con los otros: estudiantes, compañeros de profesión, autoridades.

En las reuniones de maestros: consejos técnicos, juntas, conversaciones informales y relaciones con las autoridades podemos escuchar saberes múltiples que lejos de ser uniformes dejan ver su experiencia a flor de piel. Es un saber desprovisto de toda científicidad, hecho con “martillo y cincel” sobre piedra dura, esculpido posiblemente sin tener una escultura bien planeada, pues contrario a lo que dictan los manuales escolares (no me limito con tal alusión a los libros de texto sino a toda la gama de documentos que demarcan objetivos formales de aprendizaje: planes y programas, guías para maestros, para los alumnos, ficheros, etcétera), leer y escribir con los estudiantes. No hay una sola forma magisterial de leer con otros; quien declare lo contrario, me parece, desconoce y desvalora la subjetividad de cada maestro en tanto productor de cultura y de saberes en relación con otros.

Pareciera que ser maestro es atender estudiantes en una regularidad ideal, llegar a la escuela y dar clases ascéticamente, esta imagen vista así, se disipa pronto de la mente de la comunidad que está alrededor de la escuela porque muchos de los problemas son vistos no como compartidos por maestros, alumnos, padres de familia y gobierno, sino por la escuela como ente aislado del contexto social y cultural, donde directivos y maestros juegan un papel primordial en tales problemas (de aprendizaje, gestión de recursos, imagen, etcétera).

El instante donde maestros y estudiantes manipulan una hoja o un libro, en la “entrega” de algunas líneas, en la respuesta a algunas preguntas, ahí, reside el acontecimiento, porque adquiere materialidad la lectura como práctica entrelazada con la institución escolar. Es cuando emerge lo azaroso, lo discontinuo y la materialidad (Foucault, 1992, p. 49), en los procesos de coacción ejercidos por los discursos sobre los sujetos que discurren en los espacios y tiempos escolares.

Cuando los maestros de diferentes grupos y grados comentan ciertas continuidades materializadas en normalidad impuestas y evaluaciones como el Sistema de Alarma Temprana (SisAT), también expresan que no dejan tiempo y espacio para la lectura; porque saben distinguir entre el “cómo leer bien” y el “leer de verdad” (Larrosa, 2003). No se trata solamente de una habilidad sino de la formación de una visión de vida. Aquí los maestros no se refieren a las rutinas o a aquellas formas escriturarias susceptibles de evaluación, esas permanecen como un asunto

necesario, pero no deseable. “...lo tenemos que hacer, no hay opción...” que se empatan con las interacciones entre maestros y alumnos: “recuerden que en cinco minutos califico”. Dentro de estas regularidades ¿qué hay de diferente? es más ¿lo hay?, parece que sí, a menos desde el punto de vista de los maestros y algunos estudiantes puedo decir que hay un juego con las reglas, es decir, una relación no lineal ni permanentemente sincrónica.

El esfuerzo de leer y escribir no se limita al dominio de las convenciones gramaticales de nuestro idioma, por sobre eso, exige la experiencia del estudio entendida no al modo empresarial de un capitalismo depredador que intenta integrar las prácticas en una sola línea: la eficiencia. Cando los maestros se piensan con los alumnos y la comunidad críticamente, toman conciencia del contexto. “Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más” (Freire, 1984a, p. 51). La pregunta que surge aquí es ¿cómo es eso?

¿Cómo ve maestro?...

¿Veo a sus niños leyendo, es interesante que platiquemos sobre cómo han llegado a eso?

No es tan sencillo, porque hay que dar a cada uno su lugar, no son iguales, tengo pocos alumnos y esas es una ventaja, por un lado, por el otro, sí considero que la comunidad es muy compleja, yo diría compleja, no tanto conflictiva. Para que lean entiendo que primero es necesario que sepan lo que son sus responsabilidades, alguien no puede tomar un libro por si solo si antes no sabe y aprende lo que es su libertad, su responsabilidad. Véalos... algunos están escribiendo la página del libro y al terminar toman un libro de la Biblioteca de Aula, pero eso no es que les diga que lo hagan, antes es necesario que sepan que son autónomos, que pueden hacer las cosas por sí mismos. Si logramos eso aquí, a ellos les será más sencillo saberse mover allá afuera, de lo contrario no.

La maestra de 24 años de servicio, no me habla de las últimas tendencias pedagógicas o los métodos para enseñar a leer y escribir, tampoco de la pulcritud en las formas para apropiarse de un texto. Aludió, a mi parecer, de la liberación a través del diálogo. “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda... Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo... La palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión... no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos...” (Freire, 1990, pp. 100-101).

## Conclusión.

Escribir sobre los maestros y educadores en pleno siglo XXI siempre será un reto. El mundo capitalista de nuestra época es violento dadas las condiciones de verticalidad frente a los sujetos sociales como los maestros. En su vida escolar y en sus vínculos con lo escrito, los maestros, se emplaza a sí mismos para darse cuenta de cuáles son sus formas de ser. "Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura..." (Dreyfus y Rabinow citados en Morey, 2010, p. 20). Así, no busco el del estudio de los grandes movimientos sociales o intelectuales, de la historia de las instituciones educativas o de la educación, es antes y, sobre todo, hacer una historia de la experiencia más rudimentaria, la más limítrofe de cada uno de los maestros; aquella que no queremos ver pero que todo el tiempo está presente. En cada instante; como una marca indeleble que por más que queramos borrarla o taparla con otra mejor no desaparece. "... hay maestros asalariados, trabadores, otros son servidores públicos, estos son los que hacen de su trabajo una jornada, un horario...no, no, el maestro es de veinticuatro horas, ese hay que reivindicarlo porque los hubo y los hay"; esta versión de maestro puede entrar en conflicto con las versiones de los nuevos tiempos, las del mundo eficientista que pregona calidad a ciertos aspectos no a los de la política de la existencia: involucrarse con la comunidad, pensar en el niño antes que en el alumno (en el sujeto vs ente de aprendizaje), ver procesos culturales más que resultados cuantificables. Cuando lee y se enfrenta a los obstáculos arraigados tiene que hacer un trabajo sobre lo que es y ha sido. En un tiempo de reconfiguración, los maestros como nunca "... se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas" (Berman, 1998, p. 83), por muchas razones, las cuales van desde el escrutinio social, hasta sus formas de relación con lo escrito pasando por las vicisitudes de la vida escolar.

La que hago con un grupo de maestros de educación primaria sigue en construcción, no puedo ni debo por ética, decir que este trabajo es un constructo exclusivamente personal, detrás de él hay toda una colaboración intersubjetiva y epistémica de todos los aquí involucrados. Hay una co-implicación, con quién soy propio y el de los maestros; es decir, un nos(otros). Ser maestro es una relación con otros. Ser maestro es una intersubjetividad.

## Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Berman, M. (1998). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. USA: Editorial Académica Española.
- Byung-Chul Han (2019). *Psicopolítica*. España: Herder.
- Carbajal, J. (2003) “Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo”, en Granja, J. coord. *Miradas a lo educativo, Seminario de Análisis de Discurso Educativo*. Plaza y Valdés, México, pp. 43-64.
- De Certeau, M. (2005). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: IA-ITESO.
- Foucault, M. (1971/1992). Nietzsche, la genealogía y la historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1996). *El inicio de la filosofía occidental*. Madrid: Paidós.
- Galván, L.E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros*. México: CIESAS.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno del estado de México. (1999). *Ley del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y Municipios, Gaceta de Gobierno*. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. Disponible en: [http://normateca.edugem.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2016/07/REGL\\_015.pdf](http://normateca.edugem.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2016/07/REGL_015.pdf)
- Gobierno del estado de México. (1999). *Reglamento de condiciones generales de trabajo de los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal*. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. Disponible en:

<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig083.pdf>

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian, los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, E. y Jiménez, L. G. (2019). *Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación*, Revista RedCA, 2(5), pp. 17-34. [Fecha de Consulta 20 de enero de 2021]. Disponible en: <https://revistaredca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/issue/view/724>

Morey, M. (1999). Para una política de la experiencia. En Foucault, M. *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.

Razo, A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca: ISCEEM.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, XII (42), 43-55. [Fecha de Consulta 20 de enero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15904204>

Secretaría de Gobernación (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, Diario Oficial de la Federación. 11/09/2013. [Fecha de Consulta 10 de septiembre de 2020]. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

Secretaría de Gobernación (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, Diario Oficial de la Federación. 30/09/2019. [Fecha de Consulta 04 de junio de 2020]. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019)

Toledo, F. (2015). La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elias y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas elites de prestigio. *Andamios*. 12 (28) 215-239. [Fecha de Consulta 20 de agosto de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5498213>

## La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido

**Alfredo Huerta-Orozco.**

Dr. en Pensamiento Complejo.

[alfredohuertaorozco@hotmail.com](mailto:alfredohuertaorozco@hotmail.com)

[ahuertao.aho@gmail.com](mailto:ahuertao.aho@gmail.com)

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A. C., México.

[ID. ORCID: 0000-0002-7214-9379](https://orcid.org/0000-0002-7214-9379)

*Recepción:* 08 de agosto del 2021.

*Aprobación:* 20 de septiembre del 2021.

*Publicación:* 05 de octubre del 2021.

### Resumen

El presente trabajo contiene como elemento medular de estructura y análisis epistémico, la propuesta emergente de la investigación que respalda la tesis doctoral “El sentido de pertenencia como resultado de la detección de necesidades y como detonante de motivación para la mejora en el desarrollo individual: Un aporte desde el pensamiento complejo”, defendida en 2019 y que sirve como punto de partida al sugerir un paradigma inicial de investigación, basado en la concepción de marcos epistémicos comunes con respecto a la determinación de la conducta humana. Tal propuesta, denominada La Matriz de Pertenencia y Pertinencia, busca establecer la diferencia transcompleja que existe entre uno de los principios de la Lógica Aristotélica conocida como la ley del tercero excluido, la cual establece que: Ley de la lógica, según la cual de dos enunciados, cuando uno niega lo que se afirma en el otro, uno de ellos es imprescindiblemente verídico. La formuló Aristóteles. Así, de los dos enunciados: “el Sol es astro” (A es B) y “el Sol no es astro” (A no es B), uno es imprescindiblemente verídico. Teniendo en cuenta los enunciados de este género, la lógica formal tradicional a menudo formulaba la ley del tercero excluido del siguiente modo: “A es B, o no es B” (lo tercero no está dado: *tertium non datur*). Esta ley a menudo se utiliza en el proceso de demostración, en particular, en las demostraciones por reducción al absurdo. Y la iniciativa compleja del pensamiento del sur que establece al tercero incluido como la alternativa capaz de integrar los supuestos de una realidad parcelaria, mediante un diálogo de saberes donde el resultado emerja directamente desde el seno de sus componentes y no como resultado de una disertación lógica, sesgada y determinista.

**Palabras clave:** Sentido de pertenencia, pertinencia, conducta, tercero incluido, pensamiento complejo.

## **The belonging and pertinence matrix as a Transdisciplinary instrument for the detection of needs, a perspective from the logic of the included third**

### **Abstract**

This work contains as a core element of structure and epistemic analysis, the emerging research proposal that supports the doctoral thesis “The sense of belonging as a result of the detection of needs, and as a motivational trigger for improvement in individual development: A contribution from complex thinking,” defended in 2019, which serves as a starting point by suggesting an initial research paradigm, based on the conception of common epistemic frameworks regarding the determination of human behavior. Such a proposal, referred to as The Belonging and Pertinence Matrix, seeks to establish the transcomplex difference existing between one of the principles of Aristotelian Logic known as the law of the excluded middle, which establishes that: Law of logic, according to which, when one statement denies what is affirmed in the other, one of them is necessarily true. It was formulated by Aristotle. Thus, of the two statements: “the Sun is a star” (A is B) and “the Sun is not a star” (A is not B), one is absolutely true. Taking into account statements of this kind, traditional formal logic often formulated the law of the excluded middle as follows: “A is B, or is not B” (no third is given: *tertium non datur*). This law is often used in the demonstration process, in particular, in proofs by reduction to absurdity. And the complex initiative of southern thought that establishes the included middle as the alternative capable of integrating the assumptions of a parcel reality, through a dialogue of knowledge where the result emerges directly from within its components, and not as the result of a logical, biased, and deterministic dissertation.

**Keywords:** sense of belonging, pertinence, behavior, included middle, complex thinking

## Introducción

El presente documento destaca los resultados de la investigación realizada durante el periodo comprendido entre el año 2015 y el año 2019 sobre el sentido de pertenencia y la identidad, desde una perspectiva pragmática y utilitarista, la cual parte de la premisa emergente de dicha investigación y que establece que la conducta humana es la manifestación visible de la concepción subjetiva de las necesidades reales del individuo, derivadas del registro emocional al momento en que sucede algún acontecimiento y la traducción personal de la percepción de dicho evento.

En otras palabras, la conducta humana es la manifestación visible de la interpretación emocional que realiza la persona de sus necesidades reales, determinada por la percepción de conveniencia individual pero que regularmente se disfraza con un discurso de bienestar grupal, es decir, que la conducta humana es en todo momento la acción convenenciera y oportunista de un individuo ante cualquier circunstancia, dejando en claro que en su decisión no existe ningún factor externo que sea determinante para su comportamiento, salvo que sufra de algún trastorno mental o alguna discapacidad a nivel cognitivo.

Es importante aclarar que aun padeciendo alguna discapacidad a nivel cognitivo como puede ser el autismo, el síndrome de Down o sufrir algún trastorno mental como el trastorno antisocial de la personalidad, síndrome de Estocolmo, ataques de pánico o el suicidio por mencionar algunos, se tiene la facultad de llevar a cabo procesos cognitivos básicos tales como observar, describir o memorizar, inclusive careciendo de alguno de sus órganos o sentidos primarios y por consecuencia la decisión de actuar de una forma u otra sigue siendo meramente personal.

Dicha percepción surge al realizar una inter-relación compleja y multicausal de su entorno con la relación que él mantiene con sus grupos cercanos y su incursión en las estructuras sociales y económicas, poniendo de manifiesto que el poder determinar oportunamente los motivos que dan como resultado un comportamiento específico, son de vital importancia al momento de que las organizaciones deben tomar decisiones con respecto a la distribución de los recursos de una manera eficiente.

Por tal motivo se considera como problemática principal la determinación de las necesidades reales y la satisfacción de las mismas como causa del comportamiento humano, mismas que a la postre derivarán en la generación, fortalecimiento o en su defecto deterioro del sentido de pertenencia, recayendo en el propio individuo la

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

responsabilidad absoluta de sus actos, dejando en claro que cualquier argumento que trate de eximirle, no es más que un pretexto para trasladar dicha responsabilidad.

Para tal efecto se ha considerado como objeto de investigación a una población escolar sin características exclusivas, es decir, que se toma como muestra a la comunidad escolar de una institución regida por las mismas legislaciones y protocolos de actuación, que establece el sistema educativo nacional, para todas las instituciones educativas del país, pretendiendo con esto dejar en claro que no importando donde esté ubicada la población o la comunidad que se analice, el origen de la conducta se puede establecer de la misma manera ya que se tienen las mismas bases epistemológicas.

El sustento epistemológico de la “Matriz de pertenencia y pertinencia” engloba la visión general del todo, con respecto a la conducta humana es decir, que analiza las necesidades del individuo y la identidad o el sentido de pertenencia, desde los diferentes enfoques y perspectivas paradigmáticas de aproximación a la realidad, partiendo del enfoque positivista cartesiano hasta el argumentar desde la lógica y la fenomenología, obligando a trascender mediante una Espiral Evolutiva del Conocimiento (Huerta, 2017) hacia nuevos paradigmas de interpretación.

El planteamiento anterior establece como punto de partida la conformación de lo que diversas disciplinas interpretan como conducta, entendiendo que cada una de ellas refleja un paradigma específico de aproximación a la realidad, destacando que ya sea desde el punto de vista psicológico, antropológico, sociológico, histórico, pedagógico o económico-administrativo, cada uno trata de imponer sus argumentos pero de forma desarticulada e independiente.

Por tal motivo se habla de la perspectiva hologramática del pensamiento complejo, dado que se rescata lo esencial de cada uno de los paradigmas disciplinares mediante un diálogo interdisciplinar, buscando conformar resultados que integren los enfoques de cada una de ellas pero sin sobreponer a alguna sobre la otra, dándole a cada elemento aportado por estas disciplinas el valor de indicador únicamente, más no de determinador.

Contemplar un esquema multifactorial para poder describir la realidad o interpretar los motivos de una conducta específica, cuestiona la concepción reduccionista y simple que por mucho tiempo se ha manejado como instrumento de control social, aludiendo a la máxima newtoniana donde se establece que: A toda acción corresponde una reacción con la misma intensidad, pero en sentido contrario, misma que puede traducirse como un binomio tan trillado que defiende la premisa de causa-

efecto, convirtiéndose en frases sin sentido ya que dan por hecho que la realidad es una consecuencia lineal o simplista, dando por hecho que no se considera posible alguna alteración o interacción de otros factores.

Es conveniente analizar si la realidad se puede tasar dentro de estas supuestas máximas universales como si fuera una cuestión automatizada, o como si el ser humano no tuviera la capacidad de poder decidir ante circunstancias dadas, refugiándose en justificaciones absurdas que utiliza el propio individuo para no cambiar el rumbo de sus decisiones ni de sus actitudes debido a que se encuentra prisionero en paradigmas sociales o en pasajes dolorosos que se reprimen o esconden pero que de todos modos, repercuten en su forma de actuar.

### **La Matriz de pertenencia y pertinencia**

Para contextualizar lo anterior, es conveniente ubicarse en un hábitat que proporcione elementos tangibles donde se identifique su funcionamiento como una analogía causal, por tal motivo, la selección del ámbito educativo como punto de comparación, se considera campo fértil para tal efecto dada su extensa variedad de actores interaccionando desde diversos campos de acción y con un número indeterminado de realidades.

Observar a algunos alumnos brincando, otros comiendo, unos más jugando o tal vez solo a la expectativa para poder gritar “ahí viene el profe” y correr de manera intempestiva a ocupar cada quién su lugar dentro del aula, obliga a cualquier observador sin importar su procedencia, a adoptar una postura inquisitiva y fiscalizadora sobre el desempeño docente y los estándares educativos que se manejan dentro de la escuela.

Es importante tomar en cuenta que la perspectiva que pudiera tener cualquier observador, dista mucho de lo que pudiera considerarse como una verdad en torno a lo que acontece en el grupo, dado que dejan fuera del contexto observado lo que cada uno de los alumnos pone al descubierto, en primera instancia las necesidades reales que tiene como persona y en segundo lugar, la interpretación personal del registro emocional resultante de las relaciones que ellos guardan con los múltiples componentes de su entorno.

Cabe destacar que al mencionar el registro emocional, se hace referencia a la traducción personal de las necesidades propias, generando de manera inmediata un registro subjetivo de bueno o malo, mismo que a la postre determinará su

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

comportamiento y que no necesariamente, puede ser la misma interpretación para los demás, ya que cada individuo tiene su propia traducción y concepción de esa realidad, como lo menciona Goleman (2008) en la Inteligencia Emocional, afirmando que no es la simple acción lo que se debe interpretar como conducta, sino se debe descubrir cuál es la interpretación personal de la necesidad en el momento mismo de la acción.

Cuando se analiza la conducta de una persona ante cualquier circunstancia, regularmente se buscan los motivos o las razones del porqué presenta dicho comportamiento y se da por hecho que su proceder es la manifestación visible de lo que a esa persona le interesa o necesita, con lo que se siente identificado o de donde el individuo se percibe como parte integrante, considerando en todo momento que toda conducta es una decisión personal con el pleno convencimiento de lo que se está haciendo.

De esta forma es como puede interpretarse que la identificación y satisfacción de las necesidades reales de cada individuo, es directamente proporcional a la percepción, traducción e interpretación personal de lo que éste identifica como satisfactor. Es importante destacar que si el propio individuo no percibe como atendidas lo que traduce como necesidades, no podrá generar un compromiso intrínseco que determine su identidad con algo o con alguien, es decir, no se genera el sentido de pertenencia.

Para ejemplificar lo anterior, puede tomarse cualquier fragmento de la realidad y descomponerse en sus diferentes elementos, entendiendo que la realidad es compleja, multifactorial y por lo tanto multicausal, donde intervienen diversos elementos disciplinares de análisis para poder tener una o varias aproximaciones de la misma.

El análisis de cada uno de los elementos puede ayudar a comprender los motivos reales que tiene una persona para comportarse de alguna forma determinada, comprendiendo a posteriori que no existen paradigmas irrefutables sino dogmas diversos, que bien podrían establecerse como paradigmas establecidos sobre la conducta humana en un tiempo-espacio, pero que ya han perdido su vigencia, y que en la actualidad sirven como pretextos particulares para justificar la ineptitud o incapacidad del individuo por hacerse responsable de sus acciones.

Si se hablara de una visión transparadigmática, tendría que establecerse desde la concepción de que las necesidades deben entenderse como una cuestión egocéntrica y carente de filantropía, ya que no se necesita ser un erudito en ningún aspecto disciplinar para saber que no se puede dar lo que no se tiene, es decir, si se retoma esa postura empática de la manera romántica y se empeña tratara de entender y querer solucionar

los problemas de todo el mundo, jamás se llegará a soluciones concretas, principalmente si las personas no se preocupan por solucionar sus propios problemas sin importar los intereses de los demás difícilmente estarán en condiciones de poder hacer algo por ellos.

El identificar las emociones y sensaciones en uno mismo, es lo que podría llamarse tener consciencia de las cosas y es esta consciencia, la que determina que nadie puede escaparse de la consecuencia de sus actos, entendiendo que toda conducta se realiza de manera consciente y con pleno convencimiento, dejando en claro que lo que no puede dimensionarse son los resultados. Por tal motivo es preferible buscar culpables del actuar personal, escudándose en discursos de manipulación tales como el del “ejemplo” o “la reproducción de patrones de conducta” en lugar de aceptar que la responsabilidad es personal e intransferible.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se puede afirmar que la conducta es el resultado de los procesos cognitivos básicos sometidos por las emociones y la traducción personal de las propias necesidades, entendiéndose entonces que el comportamiento de todo individuo obedece a la interacción de los procesos cognitivos básicos tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje (por mencionar algunos), más las emociones que se desatan en cada individuo al momento de registrar la información en la memoria y la interpretación de las mismas, entendiendo que no todos reaccionan de la misma manera ante los mismos estímulos.

Se destaca entonces que este registro emocional es el que le da sentido y direcciona el enfoque sobre el satisfactor que la atiende, generando de esta forma un compromiso con el proveedor del satisfactor. La afirmación anterior bien puede definirse como el Sentido de Pertenencia, es decir que los Procesos Cognitivos Básicos más el Registro Emocional más la Traducción Personal de la Necesidad, dan como resultado el Sentido de Pertenencia ( $PCB+E+TPN=SP$ ).

Considerando esta propuesta, se establece que tal interacción compleja es la que al final impulsa al individuo a tomar una decisión o a realizar una acción determinada, haciendo referencia a la analogía popular de que la conducta que manifiesta cualquier persona, es tan solo la punta del iceberg y que el resto del témpano es una cuestión compleja y por tanto, multifactorial.

Al hablar de procesos cognitivos básicos, se alude a que cada individuo es responsable de sus actos auspiciado por la evaluación consciente de los factores y circunstancias que intervienen en un acontecimiento dado, priorizando en cada

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

individuo un razonamiento moral convencional (de conveniencia) y que las decisiones siempre son tomadas con la convicción y aceptación personales, en otras palabras, ningún individuo puede realizar una acción o mostrar una conducta determinada, sin estar convencido de querer hacerlo, a menos de que se encuentre trastornado o discapacitado a nivel cerebral.

En este sentido la propuesta transparadigmática que ofrece La Matriz de Pertenencia y Pertinencia permite identificar las necesidades reales de los individuos en el momento inmediato, con la finalidad de crear las alternativas de interacción entre la organización y sus integrantes al conformar grupos con necesidades homogéneas. Esto permitirá que las organizaciones estén en condiciones de generar los satisfactores directamente de los recursos con los que cuenta; haciendo que el individuo se sienta arropado por ellas es decir, que perciba que la organización a la que pertenece realmente es la proveedora de esos satisfactores y se preocupa por su persona.

La nueva perspectiva que ofrece La Matriz de Pertenencia y Pertinencia en torno al fortalecimiento o generación de la identidad de un individuo hacia las organizaciones, les permite a estas, indistintamente del giro o sector al que pertenezcan, la posibilidad de identificar de manera inmediata a cada uno de sus integrantes a partir de la clasificación de sus necesidades reales, facilitando con esto la obtención de información real y objetiva con respecto a lo que piensan y sienten.

### **La Espiral Evolutiva del Conocimiento, una propuesta transparadigmática de investigación**

Considerando la perspectiva anteriormente planteada, puede decirse que se está frente a la propuesta de un paradigma transcomplejo, dado que se asumen desde lo ontológico, el abordaje de los distintos niveles de la realidad como espacio de aproximación posible. En este sentido la metodología establecida desde La Espiral Evolutiva del Conocimiento (figura 1), parte de la concepción de una cosmovisión como seres humanos o transujetos en el bioplaneta, hasta entender cuál ha sido el papel en este momento sobre el abordaje de los fenómenos que surgen en los diferentes ecosistemas globales.

El presente esquema emerge del diálogo epistemológico que se da entre las aportaciones sobre la aproximación de la realidad por parte de las diversas disciplinas enfocadas en establecer los esquemas de verdad y de certeza, mediante sus argumentos y procedimientos específicos, y las perspectivas dialógicas del pensamiento complejo

que lejos de aportar una respuesta o postura sobre la realidad, ofrece un abanico de posibilidades del porqué esa realidad puede ser o no de una forma determinada.

Debe entenderse que el punto de partida establecido en la Espiral Evolutiva del Conocimiento puede tomarse como: la identificación y establecimiento de los motivos que tiene un individuo que manifiesta determinada conducta, considerando que dicho comportamiento es solamente la toma de una porción de la realidad del sujeto o un evento específico de esa misma realidad y que al someterlo al escrutinio de la Espiral Evolutiva del Conocimiento se pueden obtener diversas aristas de ese evento o una concepción compleja con diversas aproximaciones de la realidad.

En este primer momento se está frente a un acontecimiento que refleja un desorden intrínseco de datos, un sistema abierto donde convergen innumerables inputs o alimentadores que lo caracterizan y conforman, pero que a su vez, lo diferencian de los demás sistemas con los que interactúa, dando por hecho que es conformante de un sistema mayor integrado por diversos subsistemas que interactúan entre sí.

Para efectos de esta investigación, se puso de manifiesto que se analiza la determinación de la conducta desde las aportaciones de cada una de las disciplinas, creando una convergencia epistemológica en la concreción de posturas sobre la interpretación de las necesidades reales de cada individuo, donde el elemento principal del sentido de pertenencia se asume como la conducta misma entendiéndolo también como sinónimo de identidad.

Es de esta forma que se obliga al investigador a refugiarse en puertos seguros y conocidos donde se navegue sobre leyes o verdades absolutas e irrefutables sobre el porqué es que un individuo puede comportarse así, o cuáles son los motivos que dicho individuo tiene para conducirse de la forma en que lo hace, pretendiendo manejar el caos que esto representa mediante metodologías previamente establecidas y certificadas por su supuesta universalidad, encadenando a dicho individuo a una interpretación subjetiva sobre la totalidad de su personalidad, establecida por una sola manifestación conductual.

Cabe destacar la importancia de este primer momento, ya que es mediante estos procesos metodológicos, que se tiene una primera aproximación a la realidad de las cosas y que es aquí, donde se generan las verdades absolutas para cualquier individuo, dado que es por eso que hace algo o se comporta de una forma dada o que lo acepta por encima de cualquier otro argumento sobre el mismo acontecimiento. En realidad, es aquí el primer choque psicológico para el individuo puesto que está frente a la

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

alternativa de permanecer con su verdad absoluta, conocimientos previos o, lo que algunos individuos paradójicamente utilizan como sistema de defensa y que denominan como experiencia, o someterse a una prueba de viabilidad donde se corra el riesgo de demostrarse que lo que se creía como verdad, no lo es más.

Considerando la propuesta anterior, queda claro que se establece un punto de partida para poder analizar la realidad inmediata, ya que tal postura da por sentado que lo que hace un individuo, indistintamente de su origen o procedencia, es el resultado de su interpretación individual generada por alguno de sus esquemas sensoriales, mismos que le crean una idea del cómo debe traducir la realidad que está viviendo.

### Espiral Evolutiva del Conocimiento

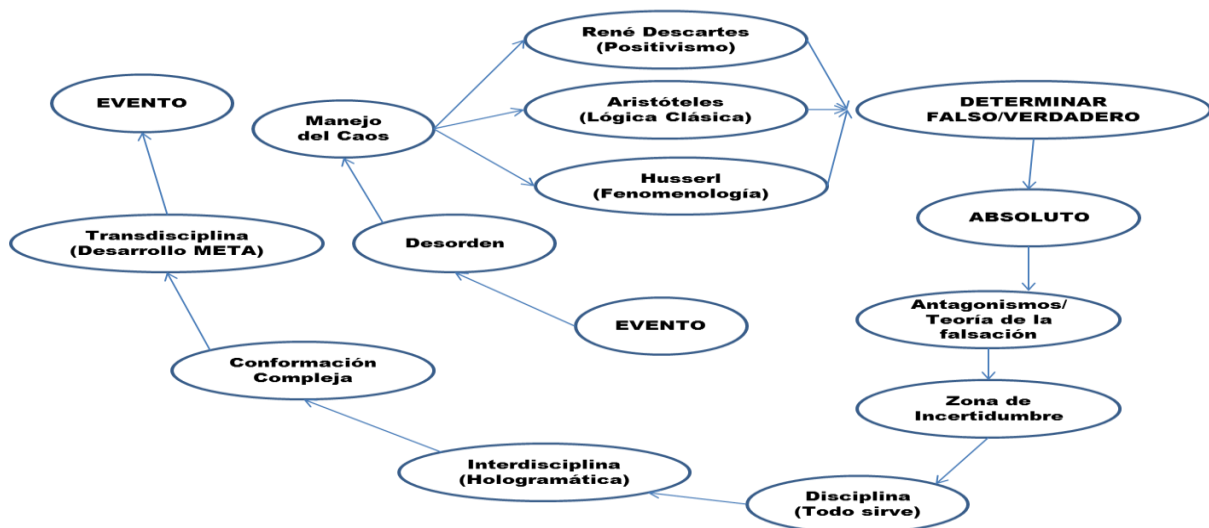


Figura 1. Espiral Evolutiva del Conocimiento (Huerta, 2017)

Para efecto de la presente investigación, se realizó una interpretación sobre la jerarquización de las necesidades que propone A. Maslow (1943), donde establece cinco niveles de necesidades (Básicas o fisiológicas, de seguridad, de aceptación o pertenencia, de autoestima y de autorrealización), considerando la afectación directa en la conducta del individuo, mediante la concepción de las necesidades según D. McClellan (1961 en Perilla, 1968) quien las reduce a tres (necesidad de afiliación, de logro o de poder) y que pueden conciliarse para buscar que el individuo se identifique con el origen del satisfactor para dicha necesidad (figura 2), quedando de la siguiente manera:



Figura 2. Traducción de las necesidades (creación propia)

El hecho de agrupar a las necesidades básicas y de seguridad en un mismo bloque, obedece a que se refieren a necesidades materiales, es decir, son consideradas como necesidades materiales ya que se requiere de un satisfactor tangible (figura 3), o que en determinado momento, se pueda materializar para que se dé por subsanada dicha necesidad, sin perder de vista la esencia de la teoría inicial de A. Maslow, que hace referencia a que no se puede avanzar en las necesidades superiores si no se han resuelto las anteriores.

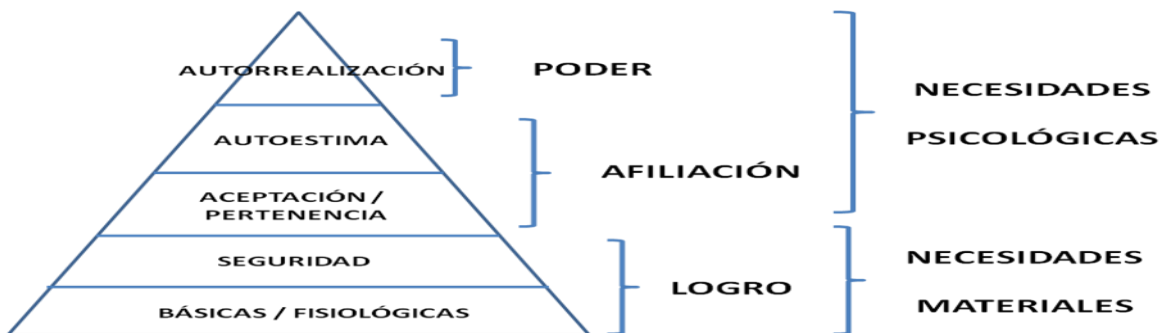


Figura 3. Interpretación de las necesidades individuales (creación personal)

En este sentido, se relacionan con las necesidades de logro que maneja D. McClellan dado su efecto psicológico en el individuo, ya que el individuo al percibir como satisfechas sus necesidades básicas (comer, dormir, frío, etc.) y de seguridad (tener un trabajo, contar con un techo, etc.), se puede crear un vínculo afectivo con la fuente del satisfactor, entendiéndose tan solo como uno de los factores que a la postre, pueden considerarse como elementos del sentido de pertenencia (figura 4).

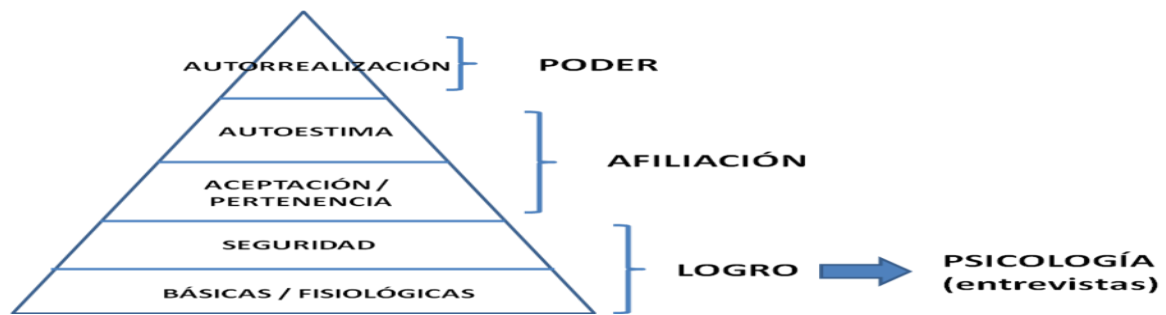


Figura 4. Instrumentación para detección de necesidades (creación propia)

Posteriormente al agrupar las necesidades de aceptación/pertenencia y de autoestima, se hace referencia a necesidades consideradas como psicológicas, pero no porque sean manejadas o determinadas por la psicología como lo manifestado anteriormente, sino porque son generadas o creadas de manera personal, es decir, son inventadas por el propio individuo con base en su percepción de la realidad y que para que se pueda percibir como satisfecha o atendida dicha necesidad, se debe contar con reforzadores externos de evaluación.

Para tal efecto, se relacionan con las necesidades de afiliación que maneja D. McClellan (figura 5), considerando la interacción social del individuo sin que se torne como determinante el aspecto cultural o el entorno en el que se desenvuelve, sino como un indicador más, y que el individuo al percibir como satisfechas sus necesidades de pertenencia y/o aceptación (grupos, amistades, etc.) y de autoestima (aceptarse como se es, tomando como referencia su relación con los demás.



Figura 5. Instrumentación para detección de necesidades (creación propia)

La perspectiva del individuo como ente social que se ubica en un determinado espacio geográfico como resultado de su origen, nos proporciona una perspectiva antropológica vinculando sus dos variantes, por un lado, su asentamiento y evolución biológica y por otro su interacción con los demás miembros de su especie y con las demás especies existentes, a lo largo del tiempo. Tal perspectiva no puede ser personal

ya que la información estaría sesgada y no reflejaría la proximidad a la realidad, entendiendo que todos los seres humanos modifican su conducta cuando se saben observados, hacia lo que se espera de ellos.

Finalmente la necesidad de autorrealización, también considerada como una necesidad psicológica, al igual que las de afiliación es inventada por el propio individuo con base en sus aspiraciones sobre la realidad de su entorno y su satisfacción es netamente determinada por la percepción que tenga el individuo de la relación que guarde su filosofía de vida con su desempeño profesional (figura 6), entendiendo el ser profesional no al individuo que cuenta con un título o documento que avale ciertos conocimientos, sino a la persona que es capaz de desempeñar su labor, cualquiera que esta sea, siempre de la mejor manera que le es posible.

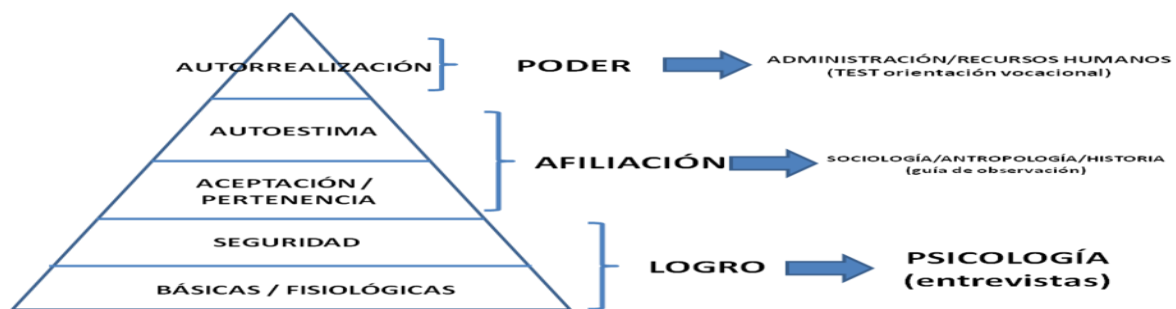


Figura 6. Instrumentación para detección de necesidades (creación propia)

Esta necesidad, la de autorrealización, se relaciona directamente con la necesidad de poder que maneja D. McClellan en su clasificación, ya que si el individuo logra identificar su camino hacia el poder o logra visualizarlo como posible o alcanzable, podrá percibir que es un ente realizado en todos los aspectos de su vida. Para tal efecto se utiliza como apoyo el TEST de Orientación Vocacional estandarizado, denominado: Inventario Herrera y Montes (1986), retomado del libro: “Elijiendo mi Carrera, Un proyecto de vida” emitido por la Dirección General de Orientación Y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De esta manera es como se lleva a cabo el diálogo entre las múltiples disciplinas que, con base en la presente investigación, conforman de manera integral los elementos mínimos sobre la conducta de un individuo desde una perspectiva holística y hologramática considerando las diversas aportaciones de cada disciplina y entendiendo que ninguna tiene un peso superior a otra, sino que son elementos causales en la misma

dimensión y que el peso que pueda tener alguno de ellos, va a ser determinado por la percepción individual sobre su necesidad real.

Así pues, el sustento metodológico planteado por la Espiral Evolutiva del Conocimiento, rescata en todo momento la esencia particular de cada disciplina contemplada desde su metodología básica y que determina su aproximación particular sobre la realidad, es decir: la interpretación fenomenológica que se origina al determinar las necesidades de logro, mediante la relación que percibe el individuo en ese preciso momento con respecto a su vida personal (saber si esa percepción lo tiene conforme o inconforme), saber cuál es su percepción inmediata sobre su entorno familiar (si está conforme con la relación que mantiene con cada uno de sus miembros) y la de saber su percepción personal inmediata sobre la influencia económica en su vida y la forma de afrontarla.

También se contempla el análisis lógico al interpretar las necesidades de afiliación derivadas de la percepción externa sobre los estándares de desempeño individual (donde el responsable del grupo de trabajo determina si se cumplen con los estándares establecidos o no), la interacción con sus compañeros de grupo o equipo (utilizando la guía de observación para determinar si es partícipe o no, más no de sus motivos para hacerlo) y de la percepción externa sobre los grupos de convivencia próxima del individuo (identificando las características de sus grupos internos y los elementos de conformación de sus grupos externos).

Y el análisis científico (positivista) para determinar las necesidades de poder, enfocado a la identificación de aptitudes e intereses individuales para la creación de grupos o subgrupos homogéneos de trabajo, pero sin perder de vista la cosmovisión como seres humanos o transujetos en el bioplaneta que se habita, obligando a entender cuál ha sido la concepción global del universo y cuál ha sido el papel individual con respecto a la generación de conciencia, bioética (entendida como el estudio de los aspectos éticos de las ciencias de la vida, medicina y biología principalmente, así como de las relaciones del hombre con los restantes seres vivos) y responsabilidad social.

### **El tercero incluido como punto de partida transcomplejo**

Al hablar de una perspectiva transcompleja, es necesario considerar que se trata de una condición de fondo más que de forma, desmarcándose del entendimiento de lo que puede ser complicado por no contar con los elementos para poder comprender algo, aclarando de facto que el pensamiento complejo busca establecer una postura en la que

se pueda trascender en cualquier ámbito que conforme al individuo, encaminándolo a desarrollar habilidades cognitivas superiores y dejar la puerta abierta a la posibilidad de que lo que se ha creído en el transcurso de la vida posiblemente no existe, comprendiendo que su validez es producto de la subjetividad y por lo tanto carece de universalidad.

Es en este sentido que se debe tener claro que la complejidad no es lo mismo que complicación de las cosas; complejidad hace referencia a la red diversa y entretejida que compone un fenómeno en forma global, no dividiéndolo en todas las disciplinas involucradas para analizarlas por separado (entendiéndose por disciplina a todas y cada una de las actividades y normas encaminadas al esclarecimiento de una temática en particular), sino todo lo contrario, entendiéndolas desde una postura sinérgica tomando en cuenta la interrelación e interpretación de las mismas en cuanto a la percepción y análisis de un evento.

El tener una perspectiva diferente o proponer una aproximación de la realidad distinta a lo que dictan los cánones disciplinares, y que podrían entenderse bajo un paradigma complejo pero para nuestros tiempos caduco, exige obligatoriamente considerar la formulación de un transparadigma necesariamente transcomplejo, dejando fuera perspectivas lineales y deterministas basadas en concepciones tales como que “A+B siempre será C” (figura 7).

| MATRIZ DE PERTENENCIA Y PERTINENCIA |                                      |                         |                                  |                              |  |
|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|------------------------------|--|
| TIPO DE NECESIDAD                   | SITUACIÓN ACTUAL                     | BÁSICA/SEGURIDAD        | ACEPTACIÓN/PERTINENCIA           | AUTORREALIZACIÓN             |  |
| LOGRO                               | PERCEPCIÓN VIDA PERSONAL             | PROPUESTA DEL INDIVIDUO | PROPUESTA DEL SUPERVISOR DIRECTO | PROPUESTA DE LA ORGANIZACIÓN |  |
|                                     | PERCEPCIÓN VIDA FAMILIAR             |                         |                                  |                              |  |
|                                     | PERCEPCIÓN VIDA ECONÓMICA            |                         |                                  |                              |  |
| AFILIACIÓN                          | PERCEPCIÓN DESEMPEÑO INDIVIDUAL      |                         |                                  |                              |  |
|                                     | PERCEPCIÓN INTERACCIÓN COMPAÑEROS    |                         |                                  |                              |  |
| PODER                               | PERCEPCIÓN GRUPOS PRÓXIMOS           |                         |                                  |                              |  |
|                                     | IDENTIFICACIÓN INTERESES Y APTITUDES |                         |                                  |                              |  |
|                                     |                                      |                         |                                  |                              |  |
|                                     |                                      |                         |                                  |                              |  |
|                                     |                                      |                         |                                  |                              |  |

Figura 7. Matriz de Pertenencia y Pertinencia con la perspectiva del tercero incluido (creación propia)

Otros ejemplos que dejan en claro la existencia de paradigmas que han perdido su vigencia, es la propuesta de que los individuos no son responsables de sus actos, ya que son el producto de lo que sus padres o círculos cercanos han hecho con ellos, como podrían pregonarlo los psicólogos y los pedagogos; o que la cultura y el hábitat

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

individual es lo que determina el comportamiento según antropólogos, sociólogos e historiadores.

Como puede apreciarse, las perspectivas deterministas pretenden escudarse en la ilusión de certeza que da la lógica aristotélica, al afirmar los axiomas de identidad y de no contradicción (Morin en Bustamante, 2008), desembocan en la propuesta del principio del tercero incluido que afirma:

El principio de no-contradicción no elimina la contradicción, sino que le da un lugar, incluso le da una posibilidad. Adviértase, además, que decir “proposiciones contradictorias” es afirmar que se refieren a la misma porción de realidad y en las mismas condiciones (de tiempo y relación). Pues dos proposiciones contradictorias pueden ser ambas V, si se dicen para momentos distintos o para relaciones distintas (Bustamante, 2008: p. 28)

Entendiéndose que existe la posibilidad de lograr una propuesta cerrada sobre sí misma, lo cual obliga a que el conocimiento evolucione y que pueda existir un resultado diferente al permitir la recursividad de las premisas iniciales. Desde esta perspectiva se puede hablar de una “Incertidumbre cuántica” como propuesta directa donde el individuo es la principal fuente de insumos para crear las alternativas de satisfactores ante su percepción de necesidad, es decir, que la perspectiva transcompleja para la creación de transparadigmas debe partir de lo que el individuo supone que en ese preciso momento puede satisfacer lo que el percibe como necesidad.

Derivado de lo anterior, se concluye que las visiones transparadigmáticas no desaparecen a los paradigmas anteriores, sino que las utilizan como punto de partida para evolucionar dado que ya cumplieron su cometido durante determinado tiempo-espacio-entorno, pero que al aplicarse a las sociedades o situaciones actuales, se denota que han perdido su vigencia y operatividad.

Retomando lo ejemplificado a lo largo del actual documento, La Matriz de Pertenencia y Pertinencia parten de una base positivista causa-efecto incorporando las visiones antes manifestadas sobre la conducta humana pero buscando la evolución mediante la lógica del tercero incluido, hacia la incorporación de que las necesidades del individuo se puedan satisfacer materializando las propuestas emergentes de los

mismos integrantes, para de esta forma cambiar la perspectiva de imposición por una visión de inclusión de sus percepciones y emociones.

### **La nueva investigación social, una resignificación desde el pensamiento complejo**

La conducta del ser humano siempre ha sido motivo de desencuentros teóricos a lo largo del tiempo; sometida a escrutinios desde las perspectivas psicológicas que postulan al individuo como un ente sin decisión ni voluntad, victimizado siempre por el entorno y la malicia de los factores externos que determinan sus actos, hasta propuestas económicas que defienden al homo economicus por su instinto materialista y mercantilizado, aparentemente libre de valores comunitarios y que prioriza la individualidad como bandera; pero que obligadamente debe analizarse para poder entender la esencia de un investigador social.

Es importante realizar un viaje etimológico por los diferentes paradigmas del conocimiento que por un lado, permitan vislumbrar de una manera fehaciente las concepciones de la investigación ya sea cualitativa o cuantitativa como único medio universalmente autorizado y certificado para determinar la realidad, y por otro, los componentes y supuestos que dirigen al individuo a aceptar dichas realidades como verdades absolutas.

No se va a debatir en este documento la importancia de la cualitativa sobre la cuantitativa o viceversa, ni a determinar el porqué las ciencias duras mejor conocidas como ciencias exactas, son consideradas de esa forma dado su rigor metodológico y su conclusión en teorías y leyes, relegando a las ciencias blandas o ciencias sociales al limbo de la incertidumbre, dado que es común que se cuestione su validez mediante parámetros de universalidad que difícilmente van a ser cumplidos.

El punto central de estos planteamientos, es entender a la investigación como una característica natural de todos los seres humanos, derivada de la curiosidad innata y de la necesidad intrínseca de entender el mundo que le rodea, es decir, crearse un concepto de la realidad con base en los supuestos derivados de los vínculos formados entre el individuo que interactúa con su hábitat y las ideologías que permean su proximidad cultural, tratando de eliminar en lo posible las conclusiones especulativas.

Es menester colocar a la investigación frente a este panorama, dado que se obliga a evolucionar la ontología de la ciencia de su planteamiento rígido y determinista hasta un pronunciamiento gnoseológico como lo propone Gutiérrez (1984):

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

La gnoseología es la actitud que asume el ser humano ante el conocimiento de la naturaleza, de la sociedad y de sí mismo, tiene como objeto el estudio del conocimiento en sus aspectos más generales y esenciales. Es el estudio de una relación, puesto que el conocimiento es, en última instancia, una relación; la relación que existe entre el sujeto (individual y colectivo) que conoce y el objeto conocido, es decir, es la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento (p. 19).

De tal forma que podría decirse que para hablar de investigación forzosamente se debe considerar una gnoseología escolástica, que deriva de la raíz latina *scholasticus* y significa escolar, donde esta postura deja al descubierto la relación entre fe y el conocimiento, la razón y la religión, rescatando las posturas aristotélicas, tomistas o agustinas que establecen que solo se llega al conocimiento a través del alma o el espíritu, entendiéndose que solo así se hace conexión con Dios, dando como resultado la iluminación y el entendimiento de lo que se nos presenta en el mundo sensible, pero solo como una percepción más no como una realidad inobjetable.

### **La investigación y su perspectiva social**

Pareciera que al hablar del espíritu se hablara directamente de una cuestión religiosa o que si se dice espiritualidad se evoca automáticamente a la práctica dogmática de alguna doctrina sectaria, pero nada es más lejano que esta interpretación conceptual ya que parafraseando al Dr. Balza (2019), se asume que el espíritu es lo concerniente a la unidad abstracta e inmaterial al cual se le atribuye la capacidad de alentar al cuerpo a pensar y sentir y que humaniza al ser humano, dada su genealogía.

La palabra espíritu y aliento son traducciones de la palabra hebrea *neshmah* y de la palabra griega *pneuma*. Estas palabras significan viento fuerte, ráfaga o inspiración. *Neshamah* es la fuente de vida que humaniza la humanidad (Job 33:4). El espíritu humano es la fuerza intangible e invencible que gobierna la existencia mental y emocional del hombre. El apóstol Pablo dijo: “porque quien de los hombres sabe las cosas del hombre, sino el espíritu del hombre que está en él. (1 Corintios 2:11). [Documento en línea].

El carácter humanizador que encierra dentro de sí la investigación, es el que le permite al ser humano interactuar no tan solo con los demás seres humanos, sino que es

esa parte denominada espiritual la que encausa al individuo a ser capaz de comprender a las demás especies, ya sea animales o vegetales que cohabitan el planeta, entendiendo que el término social en un inicio hacía alusión a los grupos humanos exclusivamente, pero que actualmente hablar del término social contiene matices inclusivos que sobrepasan los límites y estereotipos marcados por paradigmas obsoletos.

En este sentido se retoma la propuesta que maneja Arnal y otros autores (1994), quienes a este respecto mencionan que:

La investigación social tiene como finalidad desnudar las leyes que rigen los hechos y fenómenos socio antrópicos, para poder formular teorías que orienten y direccionen la praxis de los actores sociales. Más que aportar explicaciones de carácter causal, interesa interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intencionalidades de los sujetos que intervienen en los escenarios sociales (p. 64).

Dado lo anterior, se puede entonces desprender que el supuesto axiológico de la investigación social tendría que ser el bienestar común priorizando los valores conjuntos de cohabitación con una perspectiva ecosófica, sin tipificarlos con ideas de bueno o malo, de justo o injusto o con propuestas dicotómicas que polarizan las percepciones sobre las diversas aproximaciones de la realidad, pero si destacando la pertinencia que argumentación que lo respalda.

Entiéndase pues bajo esta perspectiva, que una concepción emergente de comprender a la investigación, es que debe contener a lo largo de su desarrollo principios fundamentales teleológicos, que sin importar la estructura metódica como una receta de cocina, ostente los argumentos necesarios para su desarrollo, estableciendo para tal fin:

- Un principio ontológico que delimite claramente el objetivo sustancial del fenómeno a estudiar, contemplando las aristas cambiantes del investigador al ser también objeto de estudio y observador pasivo del mismo fenómeno, integrando las diversas realidades obtenidas para postergar una aproximación integradora de la misma.
- Un principio epistemológico que retome los paradigmas establecidos en un tiempo-espacio determinado como punto de partida, y que evolucione las propuestas vertidas sobre el fenómeno incorporando no tan solo las variantes

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

teóricas sino las diversas percepciones y sensaciones en torno al fenómeno a tratar.

- Un principio metodológico que vislumbre la ruta a seguir formando un andamiaje teórico-procesal capaz de producir las evidencias necesarias para soportar los embates relativistas que sustenten su confiabilidad y;
- Un principio axiológico que denote la madurez y espiritualidad necesaria para divulgar los resultados de la investigación sin estar sujetos a prejuicios subjetivos que lo encasillen como bueno o malo.

### **¿Sociedades del conocimiento o nueva cultura transhumanista?**

Se ha hablado mucho sobre las ahora conocidas sociedades de la información y mucho se ha intentado en tratar de convertirlas en sociedades del conocimiento pero ¿Cómo dar ese salto cuántico entre entender la concepción de la investigación desde la teoría, indistintamente de la metodología o enfoque que utilice hacia el rescate de lo verdaderamente importante de los descubrimientos que esta arroje?

No obstante que se pudiera conseguir tal evolución paradigmática que priorice los resultados científicos por sobre las propuestas científicas donde lo que importa es la forma o cumplimiento de la receta de cocina paradigmática, el alcance no sería lo suficientemente óptimo dado que solo se acepta que no basta con creer saber que algo existe, como pudiera afirmarse con los paradigmas positivistas, que en este caso nos representan a las sociedades de la información, ubicándose nada más en el plano epistémico pero sin una utilidad pragmática o utilitarista.

Como eslabón seguido a la evolución planteada, se pensaría en convertir el acervo de las sociedades de la información en praxis permanente para que de esta forma se pueda hablar de la conformación de una sociedad del conocimiento, caracterizada por la constante evolución de sus conceptos derivados directamente de los entornos de aplicación y no tan solo de supuestos escenarios idealizados.

A simple vista pareciera que se cumple a cabalidad con los objetivos teleológicos que pudieran plantearse para cualquier tipo de investigación, pero si se pudiera analizar con una mirada alternativa, tomaría sentido la inmersión de la espiritualidad dentro de la evolución paradigmática y ontológica de la investigación, entendiendo que:

La principal característica que distingue el método científico de acercarse a la realidad es describir un objeto, hablar de éste, rodearlo,

captar todo lo que atraiga nuestros sentidos e inteligencia y abstraerlo del objeto mismo y, cuando se haya concluido todo esto, al parecer, sintetizar estas abstracciones analíticamente formuladas y tomar el resultado por el objeto mismo. (Suzuki, 2017:p. 19).

En este primer momento de análisis se entiende que el objeto que se cree haber apresado, no es sino la suma de las abstracciones individuales, más no el objeto mismo. En un segundo momento de iluminación espiritual, tomando como referencia al Budismo Zen y en contra posición a la propuesta positivista de la investigación, Suzuki (2017) describe: “El método Zen consiste en penetrar directamente en el objeto mismo y verlo desde dentro. Conocer la flor es convertirse en la flor, ser la flor, florecer como la flor y gozar de la luz del sol y de la lluvia” (p. 20).

Marcando con esto, una evolución necesaria del como las realidades pueden interpretarse de maneras distintas dependiendo de las subjetividades paradigmáticas, destacando que no es necesario destazar al objeto de estudio para poder determinar su todo puesto que al analizarlo de esta manera se comprueba el operar sinérgico de la evolución, donde al querer armar al todo por sus partes se encuentran con un resultado mucho mayor.

Derivado del planteamiento anterior es obligado repensar el hecho de únicamente evolucionar hacia un plano meramente pragmático y utilitarista, donde se maneje el discurso del bienestar común pero solo por que los resultados se puedan aplicar en determinadas circunstancias. El verdadero salto cuántico tendría que ser en la evolución hacia una nueva cultura transhumanista, que trascienda los niveles de conciencia al incursionar en transparadigmas que resulten de la interacción multidimensional de los seres humanos con el mundo que los rodea (Schavino en Villegas, 2020: p. 39).

### **¿Quién le pone el cascabel al gato?**

Las instrucciones y los componentes, están claros; las interpretaciones y las metodologías, también; entonces ¿Por qué se sigue investigando de la misma manera?, ¿Quién es y qué características debe tener tan osado individuo? A manera de conclusión se puede decir que es el investigador social el obligado a cumplir con dicha empresa, siempre y cuando recorra el sendero develado en las presentes disertaciones filosóficas.

En otras palabras, es un hecho que el investigador social debe ser un individuo irreverente de los paradigmas establecidos, sin miedo a la incertidumbre epistemológica

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

pero que necesariamente establezca las bases para la comprensión integral del ser (Balza, 2019: p. 90), a la comprensión del conocimiento para estar en condiciones de valorar e interpretar hermenéuticamente que definen al ser humano como un ente transcomplejo.

Cabe acotar que al decir irreverente no se hace gala de un anarquismo totalitario o de una desobediencia a las normas o cánones, sino que se enfatiza en la conducta inobediente pero siempre propositiva basada en una conciencia ecosófica fundamentada en una transmetodología plagada de nuevas formas de percibir la realidad, pero que al final, demuestra el porqué se puede llegar a merecer el título nobiliario de: Investigador Social.

A manera de conclusión, se puede argumentar que el investigador social debe ser antes que cualquier clasificación etimológica, disciplinar, nobiliaria o científica: un humano; aparentemente el “ser” humano tendría que estar arraigado en el ADN de todos y cada uno de los individuos por el simple hecho de pertenecer a la especie, caracterizándolo de manera intrínseca por sus valores y preceptos mal llamados “superiores”, sin tener que sobajar ni menospreciar las características y capacidades de las demás especies cohabitantes.

Aunado a esto, cabe señalar que no es necesario establecer una división entre las propuestas epistémicas de los paradigmas investigativos existentes para que se pueda hablar de una investigación social, basta con entender que cualquier resultado emanado de la investigación indistintamente de su enfoque, metodología u origen, debe tener un impacto directo y contundente en las formas de vida coexistentes, así como de una evolución permanente en lo que no es exclusivo del ser humano y que actualmente debe entenderse como sociedad.

## **Bibliografía**

- Arnal, J (1994). Investigación Social. Fundamentos y metodologías. Editorial Lobarda. Barcelona.
- Balza, A (2019) Investigación social y desobediencia paradigmática; un desafío transcomplejo para el docente del siglo XXI. Editorial académica española.
- Bustamante, G. (2008). Los tres principios de la lógica aristotélica: ¿Son del mundo o del hablar?, Revista Folios, Segunda época, pp. 24-30. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a03.pdf>, consultado 14/07/2020

- Goleman, D. (2008). *La Inteligencia Emocional*. 47ª reimpresión, editorial Vergara, México
- Gutiérrez, G (1984). *Metodología de las ciencias sociales I*, editorial HARLA S. A. de C. V., México.
- Herrera y Montes (1986). El perfil de mis intereses, Recuperado de: [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/inventario\\_herrera\\_y\\_montes\\_completo\\_1.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/inventario_herrera_y_montes_completo_1.pdf), Consultado: 15/01/2021.
- <http://www.gotgnestims.org/español/espíritu-humano.html>
- Huerta, A., (2017). El pensamiento complejo y la espiral evolutiva del conocimiento, Revista RED No. 13, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/el-pensamiento-complejo-y-la-espiral-evolutiva-del-conocimiento/>, Consultado: 10/01/2021.
- Maslow, A (1943) Una teoría de motivación humana. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0054346>, Consultado: 15/01/2021.
- Morin, E. (1991). *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra, 1992
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. Edición especial, Siglo XXI editores, S. A. de C. V., México
- Perilla, T. (1998). David C. McClelland (1917-1998). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (3), 529-532. [Fecha de Consulta 19 de Enero de 2021]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80530309>
- Razinkov, O, (1984) *Diccionario de filosofía*. Traducido del ruso, editado por Iván T. Frolov, editorial Progreso, URL: <http://www.filosofia.org/enc/ros/terc.htm> , consultado 13/07/2020
- Suzuki, D (2017) *Budismo Zen y Psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica. Vigésimosegunda reimpresión. México.
- Villegas, C (2020). *Investigación emergente*. Primera edición. FEREDIT. Maracay Venezuela.

### Índice de figuras

- Figura 1      Espiral Evolutiva del Conocimiento
- Figura 2      Traducción de las necesidades
- Figura 3      Interpretación de las necesidades individuales

**Alfredo Huerta-Orozco**

*La Matriz de pertenencia y pertinencia como instrumento transdisciplinar para la detección de necesidades, una perspectiva desde la lógica del tercero incluido.*

- Figura 4 Instrumentación para detección de necesidades
- Figura 5 Instrumentación para detección de necesidades
- Figura 6 Instrumentación para detección de necesidades
- Figura 7 Matriz de Pertenencia y Pertinencia con la perspectiva del tercero incluido

## Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel

### “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx

**Dra. Margarita González-Molina**

[margarita\\_glzmolina@yahoo.com.mx](mailto:margarita_glzmolina@yahoo.com.mx),

Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”, de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ORCID 0000-0002-5007-8952

**Dra. María de Lourdes Sánchez-Estrada**

[cronistaaa@gmail.com](mailto:cronistaaa@gmail.com)

Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”, de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ORCID 0000-0003-2293-4122

**Dra. Georgina Trinidad Mendoza-Novo**

[novogina@yahoo.com.mx](mailto:novogina@yahoo.com.mx)

Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”, de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ORCID 0000-0003-0326-1938

**Lic. Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez**

[cagutierrezc@uaemex.mx](mailto:cagutierrezc@uaemex.mx)

Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”, de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ORCID 0000-0002-8115-1227

*Recepción: 10 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 09 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

## Resumen

La calidad del sueño tiene importancia capital en variables como la memoria, atención, plasticidad cerebral, el aprendizaje y el rendimiento escolar. El objetivo del presente estudio fue estimar la relación de la calidad del sueño con el rendimiento escolar en los alumnos del Plantel Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana (PDAMGK) de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Participaron 372 alumnos de quinto semestre, 148 hombres ( $16.9 \pm 0.5$ ) y 224 mujeres ( $16.9 \pm 0.4$ ) a quienes se les aplicó en línea el cuestionario Índice de Calidad del Sueño de Pittsburgh. Sus resultados se correlacionaron con los promedios generales del primer examen parcial. Se halló que a pesar de que en su mayoría duermen más de 7 horas, los alumnos presentan un índice general de calidad regular del sueño, condición que es causada por factores perturbadores como

despertares nocturnos, ruidos, entre otros, así como una latencia provocada por agentes como el televisor, el teléfono. Lo anterior se relaciona con la disfunción diurna de los estudiantes. Se encontró que la calidad del sueño está relacionada con el rendimiento académico ( $\rho$  Spearman = 0.27,  $p < 0.025$ ), lo que nos lleva a estimar que la calidad del sueño es un buen predictor del desempeño escolar.

**Palabras clave:** sueño, rendimiento académico, bachillerato, calidad del sueño, higiene del sueño

## **Sleep quality and academic performance in the students of the campus**

**Dr. Angel Ma. Garibay Kintana from UAEMéx**

### **Abstract**

The quality of sleep is of paramount importance in variables such as memory, attention, brain plasticity, learning and school performance. The objective of this study was to estimate the relationship between sleep quality and school performance in the students of the Dr. Angel Ma. Garibay Kintana Campus (PDAMGK) of the preparatory school of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEMex). 372 fifth semester students participated, 148 men ( $16.9 \pm 0.5$ ) and 224 women ( $16.9 \pm 0.4$ ) to whom the Pittsburgh Sleep Quality Index questionnaire was applied online. Their results were correlated with the general averages of the first midterm exam. It was found that despite the fact that most of them sleep more than 7, the students present a general index of regular sleep quality, a condition that is caused by disturbing factors such as nocturnal awakenings, noise, among others, as well as a latency caused by agents like the television, the telephone. This is related to the diurnal dysfunction of the students. Sleep quality was found to be related to academic performance ( $\rho$  Spearman = 0.27,  $p < 0.025$ ), which leads us to estimate that sleep quality is a good predictor of school performance.

**Keywords:** sleep, academic performance, high school, sleep quality, sleep hygiene

## Introducción

El sueño se define como un estado de desprendimiento perceptivo reversible caracterizado por una falta de respuesta al medio ambiente. Es una actividad psicofisiológica periódica de ritmo circadiano, diferenciable del estado de vigilia por modificaciones integradas de la actividad nerviosa superior, de la actividad neurovegetativa y de las regulaciones neuroendocrinas (Kryger & Dement, 2011, González de Rivero, 1993). En los registros electroencefalográficos se puede corroborar que es un proceso activo que se desarrolla en varias fases que se diferencian entre sí por los cambios en las pautas de actividad eléctrica cerebral.

El papel del sueño es primordial en el desarrollo psicofisiológico humano. Se ha reportado que las horas del sueño son mayores durante los primeros años de vida y van disminuyendo conforme crecemos. Es decir, entre más pequeños somos, más horas de sueño necesita nuestro cerebro para su desarrollo normal. Así, en la adolescencia, el cerebro necesita dormir entre 8 y 10 horas (Ayala y Mexicano, 2010). Tener un sueño adecuado en calidad y en cantidad en esta etapa tiene algunos efectos positivos como: aumentar la secreción de la hormona del crecimiento; incremento en la síntesis de proteínas, borrar recuerdos innecesarios para consolidar los más importantes; consolidar la memoria; la plasticidad neuronal y, por supuesto, consolidar el aprendizaje (Ebrahim, Howard, Kopelman, Sharief & Williams, 2002; Soriano Mas, 2007).

Por otro lado, los estudios experimentales han encontrado que la privación del sueño conlleva alteraciones orgánicas y mentales en variables como deterioro de la atención, tiempos de reacción, tareas psicomotoras, funciones ejecutivas, fuerza muscular, la memoria, el aprendizaje por supuesto, entre otras más. En casos extremos, su privación absoluta conduce a la muerte (Feldman, 2006). Particularmente, se ha observado que la privación de la fase de Movimientos Oculares Rápidos (MOR) en sujetos que aprenden una tarea, tiene repercusiones negativas en la retención del material a aprender (Karni, citado por Soriano Mas, 2007).

De esta manera, resulta fácil inferir que un sueño de mala calidad y cantidad en los estudiantes tiene consecuencias negativas en su desempeño académico. Seo y So (2014)

encontraron que estudiantes coreanos que dormían hasta cuatro horas presentaban un desempeño académico pobre, a diferencia de aquellos que dormían hasta 10 horas.

Pavón (1994), refiere que el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno en su proceso educativo en función de los objetivos programáticos previstos; para Vigo (2006), es la expresión de capacidades cognitivas y de características psicológicas del estudiante, desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza de enseñanza-aprendizaje.

Durante el sueño se produce un proceso neuroquímico que fija el conocimiento adquirido, producto del estudio, ya que tal conocimiento se retiene y lograr formar parte de las estructuras cognitivas del cerebro, con lo cual se asegura el recuerdo y se alcanza la claridad necesaria para aprender en profundidad (Witman & Young, 2011).

Así entonces, los problemas de sueño tendrán un impacto negativo en variables tales como la atención, la memoria, el razonamiento y, por ende, en el rendimiento académico (Tynjälä, Kannas y Levälähti, 1997). En diferentes estudios ha sido demostrado que la pérdida del sueño REM (Movimientos oculares rápidos) altera la memoria, por tanto, su relación con el aprendizaje (Iglowstein, Jenni, Molinari & Largo, 2003). Por otro lado, existe evidencia de la relación funcional entre la cantidad de horas dormidas repercute directamente en el rendimiento escolar (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof y Bögels, 2010; Sáez, Santos, Salazar y Carhuancho-Aguilar, 2013). Así entonces, las consecuencias de un mal dormir van más allá de un simple malestar o somnolencia.

En el PDAMGK como resultado de los índices de reprobación en asignaturas correspondientes a las ciencias duras, se han llevado a cabo diversas acciones para abatirlos. Los resultados parecen ser satisfactorios al observar las estadísticas institucionales (UAEM, 2014, UAEM, 2017). No obstante, la reprobación sigue aun existiendo en una proporción de la población de los alumnos en asignaturas como matemáticas. Lo anterior, no es un asunto exclusivo del PDAMGK, otras universidades reportan esta misma situación en sus escuelas del nivel medio superior (cfr. Mendoza, Cardoso, y Cerecedo, 2014).

Una serie de estudios en este plantel, han encontrado que los factores que están relacionados con el índice de reprobación son la falta de hábitos de estudio, puesto que los alumnos no organizan su tiempo de estudio y no planean adecuadamente sus sesiones, asimismo, una alta

dependencia hacia los dispositivos móviles, especialmente el teléfono celular. Sin embargo, el principal motivo de la presente investigación fue que en tales estudios los alumnos reportaron irregularidades en la cantidad de horas dormidas. Hubo quienes manifiestan dormir más de diez horas y quienes duermen cuatro (González, Sánchez, Mendoza y Gutiérrez, 2016 y 2018).

Como se mencionó anteriormente, investigaciones ya realizadas en estratos de alumnos reprobadores del PDAMGK han detectado algunos factores que determinan su bajo rendimiento, pero sabemos que el desempeño escolar es una variable en la que, como un embudo, convergen diversos factores causales. Así, en esta investigación el foco de atención se orientó hacia el fenómeno del sueño y su relación que guarda con el desempeño académico. La relación entre estas variables se ha reportado en estudios como los de Wolfson y Carskadon (2003), Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof, y Bögels (2010), Taras y Potts-Datema (2005), por sólo mencionar algunos.

Una revisión de la literatura nos permitió encontrar que en México son pocos los estudios que han investigado sobre la relación de estas dos variables en el nivel medio superior (por ejemplo, Lombardo-Aburto et al., 2011). Por ello, se considera que este documento aporta más información o evidencia sobre el correlato entre estas dos variables y contribuye al conocimiento de los factores influyentes en el rendimiento académico del nivel medio superior de la UAEMéx. Debido a esto, el objetivo fue describir la relación entre la calidad y cantidad de sueño y el rendimiento académico de los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”, de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx.

## **Método**

### *Participantes*

Se trabajó con una muestra probabilística de 372 alumnos de quinto semestre, de los turnos matutino y vespertino, 148 hombres ( $16.9 \pm 0.5$ ) y 224 mujeres ( $16.9 \pm 0.4$ ), inscritos en el periodo 2020A.

### *Tipo de estudio*

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, con elementos de un estudio de tipo correlacional.

**Margarita González-Molina, María de Lourdes Sánchez-Estrada, Georgina Trinidad Mendoza-Novo y Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez**  
*Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx.*

### *Instrumentos*

Se aplicó el Índice de calidad de sueño de Pittsburg y sobre el abuso de sustancias (Buysse y cols., 1989). Este instrumento explora cómo se ha dormido en el último mes y cómo califica su dormir. Las sustancias que se indagan es el alcohol, tabaco y café su frecuencia y cantidad en el último mes

El Índice de Calidad del Sueño de Pittsburg proporciona una puntuación global de la calidad del sueño y puntuaciones parciales en siete componentes distintos: calidad subjetiva del sueño, latencia del sueño, duración del sueño, eficiencia habitual del sueño, alteraciones del sueño, uso de medicación hipnótica y disfunción diurna.

El puntaje total del cuestionario “Índice de sueño” se interpreta mediante las siguientes normas:

| Calidad del sueño | Puntuación total PSQ1 |
|-------------------|-----------------------|
| Muy buena         | 0 a 4.1               |
| Buena             | 4.1 a 6.1             |
| Regular           | 6.2 a 10.8            |
| Mala              | 10.9 a 12.5           |
| Muy mala          | 12.6 a 21             |

### *Procesamiento*

Se empleó el programa estadístico SPSS V.22® y se calcularon los siguientes estadísticos:

Para probar diferencias entre proporciones obtenidas se aplicó el estadístico z para proporciones poblacionales, con un nivel de error de  $\alpha/2 = 0.025$  (dos colas).

Para estimar la correlación entre la calidad del sueño y el rendimiento académico se aplicó la prueba de r Spearman, con un nivel de error de  $p/2 = 0.025$  (dos colas).

## **Resultados**

### *Calidad subjetiva del sueño*

En la tabla uno se puede ver la calificación que da el estudiante a su sueño. En la tercera columna se muestra que la mayoría de ellos percibe su sueño como bastante bueno o muy bueno (48% + 9%), proporción que se diferencia significativamente de la suma de las categorías “bastante mala” y “muy mala” ( $z=2.476$ ,  $p>0.025$ ).

Tabla 1. Calidad subjetiva del sueño

|                        | Hombres n (%)<br>n=148 | Mujeres n (%)<br>n=224 | Totales n (%)<br>n=372 |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Muy buena</b>       | 22 (15)                | 13 (6)                 | 35 (9)                 |
| <b>Bastante buena</b>  | 75 (51)                | 103 (46)               | 178 (48)               |
| <b>Bastante mala *</b> | 46 (31)                | 100 (45)               | 146 (39)               |
| <b>Muy mala</b>        | 5 (3)                  | 8 (4)                  | 13 (3)                 |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). \* Existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ )

Asimismo, podemos ver que, comparando entre hombres y mujeres, la única categoría en la que existen diferencias significativas corresponde a la de “Bastante mala” y en donde las mujeres opinan que su sueño está así. Es decir, se puede inferir que 45% de la población femenina del PDAMGK evalúa que su sueño es bastante malo. Más adelante se verá cómo se relaciona con otros reactivos. Para las autoridades escolares los porcentajes de las categorías “Bastante mala” y “Muy mala” deben ser importantes puesto que son alumnos que no están durmiendo bien y para un adolescente en desarrollo y para el aprendizaje la calidad del sueño es vital.

#### Latencia del sueño

Definida como el tiempo en que una persona pasa del estado de vigilia a la primera etapa del sueño No REM (Ayala y Mexicano, 2010), la tabla dos muestra una distribución homogénea de los porcentajes en todas las categorías en ambos sexos.

Tabla 2. Latencia del sueño

|                       | Hombres n(%)<br>n=148 | Mujeres n (%)<br>n=224 | Totales n (%)<br>n=372 |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Muy buena</b>      | 58 (39)               | 74 (33)                | 132 (35)               |
| <b>Bastante buena</b> | 20 (14)               | 40 (18)                | 60 (16)                |
| <b>Bastante mala</b>  | 41 (28)               | 66 (29)                | 107 (29)               |
| <b>Muy mala</b>       | 29 (20)               | 44 (20)                | 73 (20)                |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). En todas las categorías no existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ )

A diferencia de la calidad subjetiva del sueño, podemos reparar que los porcentajes de la tabla dos, no tienen diferencias significativas, tanto si se comparan los estratos de hombres

*Margarita González-Molina, María de Lourdes Sánchez-Estrada, Georgina Trinidad Mendoza-Novo y Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez*  
Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx.

contra mujeres, ni tampoco cuando tomamos los porcentajes correspondientes a la columna total y comparamos entre la categoría Muy buena y Bastante mala ( $z=1.7524$ ,  $p>0.025$ ). Esto nos indica que existe una irregularidad en el tiempo que tardan los adolescentes de este plantel en conciliar el sueño. Comparando esta tabla con la uno y la tres, vemos que si bien los alumnos reportan en su mayoría dormir más de siete horas (tabla 3), número adecuado para su edad, esta cantidad de horas no es representativo de su calidad, ya que, de acuerdo a ellos, algunas variables que están afectando su calidad son el tiempo que tardan en dormir (la latencia).

#### Duración del sueño

A pesar de que en el componente anterior (latencia), se presenta una irregularidad entre las categorías y entre los sexos, la tabla 3 muestra que la duración del sueño es buena, ya que, en la tercera columna, en la categoría de >7 horas, se ubica el porcentaje más alto (61%). Se puede inferir que más de la mitad de la población estudiantil del PDAMGK duerme más de 7 horas.

Tabla 3. Duración del sueño

|              | Hombres n (%)<br>n=148 | Mujeres n (%)<br>n=224 | Totales n (%)<br>n=372 |
|--------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| >7 horas*    | 39 (26)                | 189 (84)               | 228 (61)               |
| 6 – 7 horas* | 40 (27)                | 22 (10)                | 62 (17)                |
| 5 – 6 horas* | 62 (42)                | 8 (4)                  | 70 (19)                |
| < 5 horas    | 7 (5)                  | 5 (2)                  | 12 (3)                 |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). \* Existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ )

Ahora, por sexo, se encontraron diferencias entre los intervalos de horas dormidas. Si sólo consideramos el grupo de varones, se nota que sería el estrato que presenta más diversidad en el número de horas que duermen, ya que, incluso 42% de ellos reportó dormir entre 5 y 6 horas, a diferencia de las mujeres, cuyo mayor porcentaje (84%) se ubica en las que duermen más de siete horas.

#### Eficiencia habitual del sueño

Este concepto se refiere a la relación que existe entre el tiempo en cama y el tiempo dormido, multiplicado por 100. Si ambos tiempos se asemejan la eficiencia es alta, pero si la mayor parte del tiempo en cama se está despierto, entonces la eficiencia se reduce.

Tabla 4. Eficiencia de sueño habitual

|          | Hombres n (%)<br>n=148 | Mujeres n (%)<br>n=224 | Totales n (%)<br>n=372 |
|----------|------------------------|------------------------|------------------------|
| >85%     | 80 (54)                | 143 (64)               | 223 (60)               |
| 75 – 84% | 22 (15)                | 41 (18)                | 63 (17)                |
| 65 – 74% | 32 (22)                | 14 (6)                 | 46 (12)                |
| <65%*    | 14 (9)                 | 26 (12)                | 40 (11)                |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). \* Existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ ).

La tabla 4 muestra que en la muestra general más de la mitad de los alumnos presentan una eficiencia igual o mayor de 85%, es decir, reportan dormir casi las mismas horas que están en la cama. En este mismo sentido, se encontró que no existen diferencias significativas entre los hombres y mujeres en los diferentes índices de la eficiencia, salvo en la categoría de <65%. Si comparamos esta tabla con aquella referente a la duración del sueño podemos decir que, en el caso de los hombres a pesar de que duermen menos, su tiempo de dormir es eficiente, aunque definitivamente, los intervalos de 6 -7 ó 5 a 6 horas, no son adecuados para su edad, sobre todo, considerando que su cerebro se encuentra en una etapa crucial de desarrollo.

#### Perturbaciones del sueño

De acuerdo al índice de Pittsburgh, se preguntan aspectos que perturban a la persona, por ejemplo, sentir frío o calor, roncar, pesadillas, ir al baño, despertares en la madrugada.

Tabla 5. Perturbaciones del sueño

|                       | Hombres n (%)<br>n=148 | Mujeres n (%)<br>n=224 | Totales n (%)<br>n=372 |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Muy buena</b>      | 6 (4)                  | 4 (2)                  | 10 (3)                 |
| <b>Bastante buena</b> | 89 (60)                | 129 (58)               | 218 (59)               |
| <b>Bastante mala</b>  | 49 (33)                | 87 (39)                | 136 (37)               |
| <b>Muy mala</b>       | 4 (3)                  | 4 (2)                  | 8 (2)                  |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). No existe diferencia entre los porcentajes de hombres y mujeres ( $p<0.025$ )

Si sumamos los porcentajes de las categorías “Muy buena” y “Bastante buena” de la tercera columna de la tabla 5 podemos inferir que más de la mitad (62%) de los alumnos del plantel

*Margarita González-Molina, María de Lourdes Sánchez-Estrada, Georgina Trinidad Mendoza-Novo y Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez*  
Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx.

duerme bien, a pesar de reportar algunos eventos como ruidos, levantarse para ir al baño o sentir frío calor o incluso dolores físicos, entre otros. Lo anterior, tanto para alumnos como para alumnas, ya que se observa en la tabla que no hubo diferencias significativas al comparar los porcentajes. Esta tabla también puede ayudar a explicar la referente a la de la eficiencia del sueño, en virtud de que no duermen las mismas horas que están en la cama.

Por otro lado, se puede inferir que 39% de la población estudiantil (tercera columna, últimas dos categorías) presenta interrupciones durante la noche y esto afecta su sueño. Incluso, si retomamos la tabla 1, y unimos los porcentajes de las últimas categorías de la tercera columna, se observa que su porcentaje (42%) es muy cercano al que ahora se comenta, la tabla cinco, es posiblemente la explicación de tal número.

Continuando con la columna 3, la proporción 39% en comparación al 62% no resulta significativa ( $z=6.273$ ,  $p> 0.025$ ), no obstante, estamos hablando de adolescentes que se encuentran en desarrollo y se esperaría que los porcentajes de cualquier variable que afecte su salud idealmente deben ser mínimos.

Es importante que mencionar que el cuestionario aplicado, pregunta sobre otros perturbadores del sueño como el teléfono celular, luces encendidas, televisiones, entre otros. Muchos alumnos reportaron dormirse con el celular a su lado, con la televisión o luces encendidas.

#### Uso de medicación hipnótica

Este rubro se refiere a la frecuencia de ingesta de algún medicamento. La tabla seis muestra los resultados hallados.

Tabla 6. Uso de medicación hipnótica

|                                      | <b>Hombres n (%)</b><br><b>n=148</b> | <b>Mujeres n (%)</b><br><b>n=224</b> | <b>Totales n (%)</b><br><b>n=372</b> |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Ninguna en el último mes*</b>     | 136 (92)                             | 189 (84)                             | 325 (87)                             |
| <b>Menos de una vez a la semana*</b> | 5 (3)                                | 22 (10)                              | 27 (7)                               |
| <b>Una o dos veces a la semana</b>   | 4 (3)                                | 8 (4)                                | 12 (3)                               |
| <b>Tres veces o más a la semana</b>  | 3 (2)                                | 5 (2)                                | 8 (2)                                |

La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra ( $n=372$ ). \* Existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ ).

Se puede ver en la tabla 6 que el bajo el porcentaje de alumnos que ingiere algún medicamento, ya sea por prescripción médica o, incluso, autosuministrados. Asimismo, podemos ver que, en las categorías de los porcentajes más altos, no existe diferencia significativa entre los varones y las mujeres. Vale decir que en el cuestionario se preguntaba sobre el consumo de cafeína antes de dormir. Varios adolescentes manifestaron tener este hábito.

#### Disfunción diurna

Se refiere a la somnolencia que ha padecido la persona durante el día durante la realización de actividades como hacer la tarea, ir en el auto; además incluye la evaluación de “los ánimos” con que se siente la persona durante el día para hacer cosas.

Tabla 7. Disfunción diurna

|                        | <b>Hombres n (%)</b><br><b>n=148</b> | <b>Mujeres n (%)</b><br><b>n=224</b> | <b>Totales n (%)</b><br><b>n=372</b> |
|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Muy buena*</b>      | 32 (22)                              | 19 (8)                               | 51 (14)                              |
| <b>Bastante buena*</b> | 50 (34)                              | 49 (22)                              | 99 (27)                              |
| <b>Bastante mala*</b>  | 28 (19)                              | 70 (31)                              | 98 (26)                              |
| <b>Muy mala*</b>       | 38 (26)                              | 86 (38)                              | 124 (33)                             |

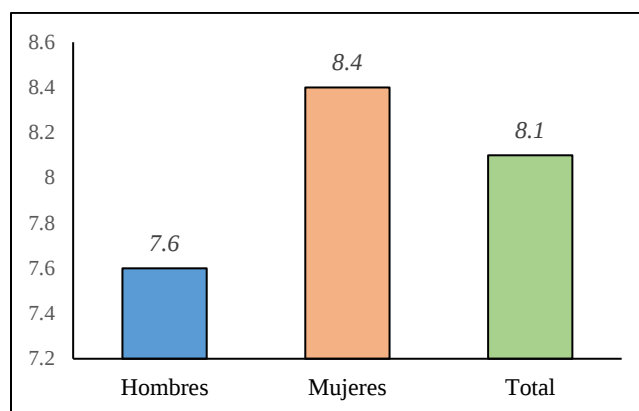
La tabla muestra las frecuencias y porcentajes en cada estrato de la muestra. En la tercera columna los porcentajes corresponden considerando el total de la muestra (n=372). \* Existe diferencia entre las proporciones de hombres y mujeres ( $p<0.025$ ).

De la tabla siete, si consideramos en la tercera columna las categorías bastante mala y mala, 59% de los alumnos se siente en malas condiciones para realizar sus actividades cotidianas durante el día. Retomando la tabla de calidad subjetiva, vemos que se refleja aquí ese sueño de calidad regular. Se puede ver en la tabla 7, que en todas las categorías las diferencias entre varones y mujeres son significativas. Además, si de nuevo tomamos de cada sexo los porcentajes de las dos categorías “Muy buena y Bastante buena” y los sumamos para compararla con la suma de las otras dos categorías, encontramos que quienes presentan más problemas de disfunción diurna son el estrato de las mujeres.

#### Puntuación total del índice de sueño

Como se comentó en el apartado anterior, para obtener el puntaje total del cuestionario, se realizó una tabla de normas de cinco categorías. La gráfica uno muestra el índice total por sexo y del plantel

Gráfica. 1 Índice general de calidad de sueño de los alumnos del PDAMGK



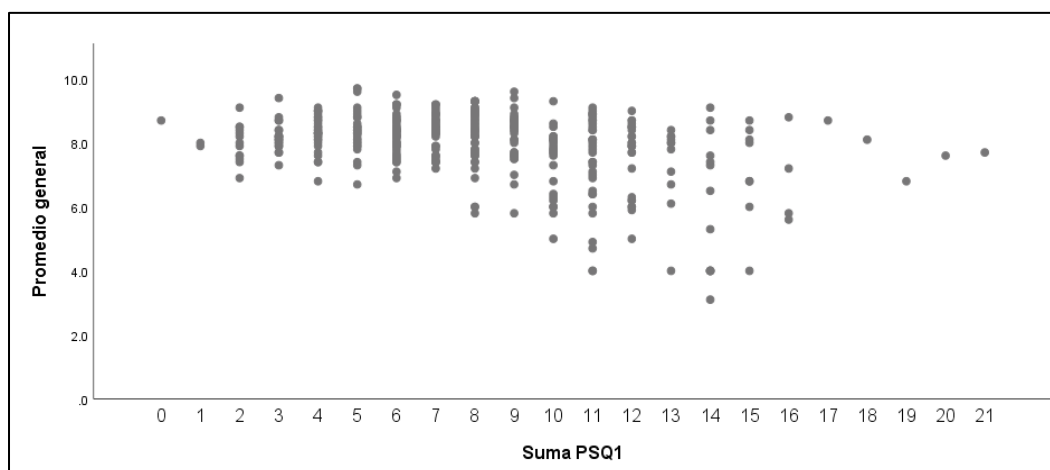
Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos

Considerando la tabla de interpretación se observa que los puntajes del índice de calidad del sueño ubican a la población del PDAMGK en una condición de calidad regular.

#### Rendimiento académico y calidad del sueño

El objetivo principal de esta investigación fue estimar la correlación entre el promedio general y el índice de calidad de sueño. La gráfica dos muestra visualmente la correspondencia entre las dos variables.

Gráfica. 2 Correlación entre el promedio general y el índice de calidad del sueño



Nota: al someter a prueba la relación, se encontró una correlación significativa entre las dos variables (Spearman= 0.27,  $p < 0.025$ )

El promedio general de aprovechamiento académico de los alumnos fue de 8.0. Dicho esto, en la gráfica se especifica que el índice de correlación obtenido es moderado (0.27), número que nos indica que la calidad del sueño es predictor moderado para estimar el aprovechamiento académico. Como se vio en las tablas anteriores, así como el promedio general de aprovechamiento académico de un alumno es un número que varía dependiendo de las calificaciones que el estudiante obtenga en cada unidad de aprendizaje, así también el índice general de la calidad del sueño refleja a la vez la variabilidad que hay en sus componentes, ya que como se analizó en la calidad subjetiva del sueño, tal vez existen alumnos que estiman dormir bien, cuando en realidad puede ser que no, ya que en la disfunción diurna muchos de ellos, especialmente las mujeres, calificaron su disfunción como bastante mala o muy mala.

### **Discusión**

En la calidad subjetiva del sueño vimos que sus algunos porcentajes se acumularon en las categorías intermedias de interpretación lo que nos llevaba a sugerir un punto intermedio en el que se pudiera calificar este componente como “Regular”. La razón también se funda en el resultado final que obtuvieron los alumnos al promediar los puntajes totales y obteniendo un total de 8.1 y que, al contrastarlo con las normas de interpretación, vemos que cae precisamente en la categoría regular. Autores como Sierra, Jiménez y Martín (2002) sugieren que una puntuación mayor que 5 puntos del índice total se comience a interpretar como dificultades en el dormir, así que tener normas como las que elaboramos en este estudio pueden ser útiles.

En la latencia del sueño podemos afirmar que existen factores que están perturbando el inicio del sueño de los estudiantes. Uno de ellos, ahora podemos afirmar que es el uso del celular, ya que en un estudio reciente en esta misma población estudiantil se halló que el alumno reconocía un uso desmedido y descontrolado de este dispositivo (González Molina, Sánchez Estrada, Mendoza Novo y Gutiérrez Chávez, 2018). Por otro lado, otro factor posible de influencia es la proporción alta de estudiantes (79.30%) que reportaron haber inferido café, esta sustancia se ha encontrado tener efectos en la latencia del sueño (Sabanayagam y Shankar, 2011, Sierra, Jiménez Navarro & Martín Ortiz, 2002)

Respecto a las horas dormidas, se sabe que el número de horas de sueño efectivo recomendado para un adolescente es de 8 – 10 horas (Ayala y Mexicano, 2010). La inconsistencia observada en los varones llama la atención puesto que se ha reportado una correlación entre las horas por debajo del rango recomendado con un estado de salud pobre (Shankar, Charumathi & Kalidindi, 2011), sobrepeso (Jean-Louis, et al., 2014) y deterioro en funciones cognitivas (Kronholm et al., 2009)

De lo anterior y relacionándolo con la eficiencia del sueño, hallamos que los hombres tienen horas de sueño más inconsistentes y de estos un porcentaje de 31% tienen una eficiencia menor de hasta 74%. Hallamos nuevamente, correlatos entre hábitos como la toma de cafeína y eficiencias de sueño menores (Sabanayagam y Shankar, 2011) y como se mencionó anteriormente, un gran porcentaje de los alumnos del PDAMGAK informaron ingerir café con frecuencia.

Vimos que la calidad subjetiva del sueño se presenta en 42% de los estudiantes y se encuentra asociado con las perturbaciones del sueño que sufren los estudiantes durante la noche. Es de llamar la atención que este porcentaje se presente en una población que se encuentra en desarrollo y maduración y la importancia del sueño para el desarrollo de su cerebro es vital (Ayala y Mexicano, 2010). Este porcentaje es similar a los de nivel que reportan estudios como los del IMSS (2010), aunque difiere lo que reporta este instituto son personas diagnosticadas con un trastorno del sueño crónico, mientras que el porcentaje de alumnos del PDAMGK que se comenta, no se sabe si corresponde a un trastorno transitorio o crónico. Llama la atención que en dicho estudio quienes presentan mayores problemas de sueño son las mujeres a diferencia de lo que encontramos aquí, que los hombres reportaron más variabilidad en la calidad.

En reportes de poblaciones mexicanas se ha encontrado que quienes padecen más problemas de sueño son las mujeres y, como consecuencia de ello, sus actividades diurnas se afectan (Collado Ortiz, Sánchez Escandón, Almanza Islas, Arch Tirado, & Arana Lechuga, (2016). Sin embargo, en el PDAMGK las mujeres reportan una calidad de sueño que no corresponde a lo reportado en su disfunción diurna. Tal vez tal disfunción tenga una explicación en el tipo de alimentación, la afectación hormonal, es una cuestión que se puede investigar posteriormente.

Las variaciones en los puntajes de los siete componentes que se acaban de discutir, lógicamente contribuyen a la puntuación promedio o total del índice de la calidad del sueño, sin embargo, este indicador es muy importante porque nos arroja un

Si bien, tenemos presente que este estudio se llevó a cabo en una condición totalmente extraordinaria debido a la pandemia que estamos viviendo y que, por lo tanto, podríamos inferir que las variables que afectan al rendimiento académico y al sueño se potencializan por el encierro y las clases en línea, en los estudios sobre la correlación entre estas dos variables llevados a cabo en años anteriores al fenómeno del COVID 19 muestran resultados semejantes al que ahora reportamos (véase, por ejemplo, Durán Agüero, et al., 2017, Peltzer, & Pengpid, 2015). Dichos estudios, tanto en México como en el extranjero.

Dicho lo anterior, podemos afirmar que a pesar de una condición tan extraordinaria como la pandemia, mantiene la fuerza de relación entre las dos variables que aquí estudiamos.

### **Conclusiones**

Se estima que los alumnos de PDAMGK presentan en general una calidad de sueño regular. No se considera adecuado para su etapa de desarrollo.

Existen factores como el uso no controlado del celular, la televisión, consumo de cafeína, ruidos externos, entre otros, que están influyendo para que se presente una amplia latencia del sueño en los alumnos y, esta a su vez, está influyendo en su calidad del dormir.

La información anterior, coincide con el resultado de su eficiencia del sueño. Se estima que sólo 60% de los alumnos presentan una eficiencia mayor del 85%. Es decir, no todos duermen el tiempo total que están en su cama.

Relacionado con ello, se encontró que existen factores y eventos perturbadores como ruidos externos, el clima, luz, entre otros que alteran el sueño de los adolescentes.

Se estima que más de la mitad de los alumnos del plantel (61%) duermen más de 7 horas; dato aparentemente adecuado, puesto que esta cantidad no se ve reflejada en la calidad del dormir. El alumno, tiene un sueño de cantidad, más no de calidad.

También, respecto al número de horas que duermen, los hombres presentan más inconsistencia a diferencia de las mujeres.

*Margarita González-Molina, María de Lourdes Sánchez-Estrada, Georgina Trinidad Mendoza-Novo y Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez*  
*Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana" de la UAEMéx.*

La condición regular de la calidad del sueño de los alumnos provoca que en ellos se presente una disfunción diurna “Falta de ganas” de hacer cosas.

En general las mujeres duermen mejor que los hombres, aunque son ellas quienes presentan más problemas de las actividades diurnas y califican su propio sueño como de mala calidad.

Existe una relación entre la calidad del sueño de los alumnos y su promedio académico. Es decir, que los alumnos cuya calidad de sueño es mala presentan un rendimiento académico bajo y, por el contrario, aquellos con una buena calidad del sueño presentan un rendimiento académico alto.

Consideramos que la fuerza del correlato que existe entre las variables sueño y rendimiento escolar se conserva a pesar de la condición en la que los alumnos se encuentran de encierro ante esta pandemia y por ello, la calidad del sueño se confirma como un predictor del rendimiento académico.

## Referencias

- Ayala Guerrero, F. y Mexicano Medina, G. (2010). Efecto del dolor sobre el sueño. México: Mente Abierta.
- Collado Ortiz, M., Sánchez Escandón, O., Almanza Islas, J. Arch Tirado, E. & Arana Lechuga, Y. (2016). Epidemiología de los trastornos del sueño en población mexicana: seis años de experiencia en un centro de tercer nivel. *An Med (Mex)*; 61(2), 87-92. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2016/bc162b.pdf>
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179–189. doi:10.1016/j.smr.2009.10.004
- Durán Agüero, S., Rosales Soto, G., Moya Cantillana, C., & García Milla, P. (2017). Insomnio, latencia al sueño y cantidad de sueño en estudiantes universitarios chilenos durante el periodo de clases y exámenes. *Salud Uninorte*, 33(2), 75-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=817/81753189002>

- Ebrahim, I. O., Howard, R. S., Kopelman, M. D., Sharief, M. K., & Williams, A. J. (2002). The hypocretin/orexin system. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95(5), 227–230. <https://doi.org/10.1258/jrsm.95.5.227>
- Feldman Robert, S. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Mc Graw Hill.
- González Molina, M., Mendoza Novo, G., Sánchez Estrada, M. y Gutiérrez Chávez, C. (2016). Factores que determinan el deficiente aprovechamiento escolar en los alumnos del plantel Ángel Ma. Garibay Kintana 4° semestre. Generación 2014-2017, condiciones y alternativas (Informe final del proyecto de investigación 3990/2016SF). Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González Molina, M., Mendoza Novo, G., Sánchez Estrada, M. y Gutiérrez Chávez, C. (2018). La adicción tecnológica y desempeño neuropsicológico de la concentración, memoria y atención en el rendimiento escolar de los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana (Informe final del proyecto de investigación 4524/2018/CI.UAEM/SIEA). Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González de Rivera, J. (1993). Psicopatología del sueño. *Focus on Psychiatry*. 4, 76- 87. [https://www.psicoter.es/\\_arts/93\\_A122\\_08.pdf](https://www.psicoter.es/_arts/93_A122_08.pdf)
- Iglowstein I., Jenni, O., Molinari, L. & Largo, R. (2003). Sleep duration from infancy to adolescence: reference values and generational trends. *Pediatrics* 2003; 111, 302-7. doi: 10.1542/peds.111.2.302.
- IMSS (2010). Guía práctica clínica GPC, diagnóstico y tratamiento de los trastornos del sueño, evidencias y recomendaciones. Recuperado de [www.imss.gob.mx/sites/all/statics/guiasclinicas/385GER.pdf](http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/guiasclinicas/385GER.pdf)
- Jean-Louis, G., Williams, N. J., Sarpong, D., Pandey, A., Youngstedt, S., Zizi, F., & Ogedegbe, G. (2014). Associations between inadequate sleep and obesity in the US adult population: Analysis of the national health interview survey (1977–2009). *BMC Public Health*, 14, 290. Recuperado de <https://europepmc.org/article/PMC/3999886>
- Margarita González-Molina, María de Lourdes Sánchez-Estrada, Georgina Trinidad Mendoza-Novo y Carlos Alberto Gutiérrez-Chávez**  
*Calidad del sueño y rendimiento académico en los alumnos del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la UAEMéx.*

- Kronholm, E., Sallinen, M., Suutama, T., Sulkava, R., Era, P., & Partonen, T. (2009). Selfreported sleep duration and cognitive functioning in the general population. *Journal of Sleep Research*, 18, 436–446. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2869.2009.00765.x#references-section>
- Kryger, M., Roth, T. & Dement, W. (2011). *Principles and practice of sleep medicine*. Missouri: Elsevier Saunders Press.
- Lombardo-Aburto, E., & Velázquez-Moctezuma, J., & Flores-Rojas, G., & Casillas-Vaillard, G., & Galván-López, A., & García-Valdés, P., & Rosique-MacGregor, L., & Rodríguez-López, L. (2011). Relación entre trastornos del sueño, rendimiento académico y obesidad en estudiantes de preparatoria. *Acta Pediátrica de México*, 32 (3), 163-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4236/423640329005.pdf>
- Mendoza, J., Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2014). Factores que influyen en el rendimiento escolar en la educación media superior: estudio diagnóstico en la asignatura de matemáticas en el Estado de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/776/758>
- Pavón, A. (1994). *Asertividad: un entrenamiento dirigido a profesores de primaria*. México: Pirámide.
- Peltzer, K. & Pengpid, S. (2015): Sleep duration and health correlates among university students in 26 countries. *Psychology, Health & Medicine*, (21), 2-13. DOI:10.1080/13548506.2014.998687
- Tynjälä J, Kannas L, Levälähti E (1997) Perceived tiredness among adolescents and its association with sleep habits and use of psychoactive substances. *J Sleep Res*. 6(3), 189-98. doi: 10.1046/j.1365-2869.1997.00048.x.
- Sáez G, J., & Santos R, G., & Salazar C, K. y Carhuancha-Aguilar, J. (2013). Calidad del sueño relacionada con el rendimiento académico de estudiantes de medicina humana. *Horizonte Médico*, 13 (3), 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3716/371637130004.pdf>

- Sabanayagam, C. & Shankar, A. (2011). The association between active smoking, smokeless tobacco, second-hand smoke exposure and insufficient sleep. *Sleep Med* 12(1),7-11. Doi: 10.1016/j.sleep.2010.09.002.
- Seo, D., & So, W. (2014). Sleep duration and school performance in Korean adolescents. *Salud Mental*, 37 (5), 407-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58232671007>
- Shankar, A., Charumathi, S., & Kalidindi, S. (2011). Sleep duration and self-rated health: The national health interview survey 2008. *Sleep*, 34, 1173–1177. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3157658>
- Sierra, J. C., Jiménez Navarro, C. & Martín Ortiz, J. (2002). Calidad del sueño en estudiantes universitarios: importancia de la higiene del sueño. *Salud Mental*, 25(6), 35-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582/58262505>
- Soriano Mas, C. (Coord.). (2007). Fundamentos de neurociencia. Barcelona: Editorial UOC
- Taras, H., & Potts-Datema, W. (2005). Sleep and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75 (7), 248–254. doi:10.1111/j.1746-1561.2005.tb06685.x
- UAEM (2014). Agenda Estadística 2013. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de [http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2013/AE\\_2013.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2013/AE_2013.pdf)
- UAEM (2017). Agenda Estadística 2016. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de [http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE\\_2016.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf)
- Vigo, A. (2006). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del I año del Instituto Superior Tecnológico Huando-Huaral. (Tesis de licenciatura). Instituto Superior Tecnológico Huando, Perú.
- Witman, M. & Young, R. (2011) Update on Pediatric Sleep-Disordered Breathing. *Pediatr Clin North Am.*58(3), 571-89. doi: 10.1016/j.pcl.2011.03.013

Wolfson, A. R., & Carskadon, M. A. (2003). Understanding adolescent's sleep patterns and school performance: a critical appraisal. *Sleep Medicine Reviews*, 7(6), 491–506. doi:10.1016/s1087-0792(03)90003-7

## El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural

**Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema**

[armarcatoma@espe.edu.ec](mailto:armarcatoma@espe.edu.ec)

Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, Ecuador.

ORCID [0000-0003-1973-4963](https://orcid.org/0000-0003-1973-4963)

**Carla Patricia Morales-Paucar**

[cpmorales5@espe.edu.ec](mailto:cpmorales5@espe.edu.ec)

Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, Ecuador.

ORCID [0000-0003-0121-0483](https://orcid.org/0000-0003-0121-0483)

**Martha Lucía de la Torre-Cachiguango**

[mlde2@espe.edu.ec](mailto:mlde2@espe.edu.ec)

Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, Ecuador.

ORCID [0000-0002-5767-4490](https://orcid.org/0000-0002-5767-4490)

*Recepción: 18 de abril del 2021.*

*Aprobación: 13 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

Antes de que el niño se convierta en un lector experto, primero debe observar y escuchar. La presente investigación empleó el cuento como estrategia de estimulación a los precursores cognitivos de la lectura como atención y memoria, tanto visual como auditiva; tomando en cuenta las circunstancias adversas por las que atraviesa la educación del sector rural en estos duros tiempos de pandemia. El trabajo tuvo como objetivo principal, describir el estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños de 4 a 6 años de edad del sector rural, empleando el cuento para activar el proceso lector. La investigación posee un enfoque cuali-cuantitativo, pues se busca la comprensión del objeto de estudio, a través de la recolección y análisis de datos descriptivos y estadísticos; por la finalidad es aplicada, ya que se implementó el curso virtual “CogniCuentos” en la plataforma Moodle de la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE. Asimismo, como instrumento de investigación se empleó la entrevista semiestructurada dirigida a 35 padres de familia y la base de datos obtenida de la plataforma. La población inicial fue de 77 participantes, dado los criterios de selección se matriculó a 61 niños, y se trabajó con 35 participantes que sí culminaron el curso. En cuanto a los resultados, se presenta mayor estímulo a

los procesos cognitivos de atención y memoria visual, debido a la interacción de los participantes en las actividades, al igual que varía las visualizaciones de los cuentos entre ambas semanas por las características individuales, también se evidenció que los participantes de 6 años culminaron el curso dentro de los días establecidos; finalmente se concluye que, efectivamente el cuento constituye una estrategia de estimulación para los precursores cognitivos de la lectura que aportan con las bases necesarias para activar el proceso lector de los niños.

**Palabras clave:** Cuento, Precursores cognitivos, Proceso lector, Sector rural.

## **The stories as a stimulus of the cognitive precursors of reading in children in the rural sector**

### **Abstract**

Before the child becomes an expert reader, he or she must first observe and listen. Meanwhile, the present research used the story as a strategy of stimulation to the cognitive precursors of reading as attention and memory, both visual and auditory; taking into account the adverse circumstances that rural education experiences in these harsh times of pandemic. The main objective of the work was to describe the stimulation of cognitive precursors of reading in children aged 4 to 6 years in the rural sector, using the story to activate the reader process. The research has a qualitative-quantitative approach, as an understanding of the object of study is sought through the collection and analysis of statistical and descriptive data; For the purpose it is applied, since the virtual course “CogniCuentos” was implemented on the Moodle platform of the University of the Armed Forces - ESPE. In addition, the semi-structured interview for 35 parents and the database obtained from the platform were used as a research tool. The initial population was 77 participants, given the selection criteria, 61 children were enrolled, and 35 participants were employed who did complete the course. In terms of results, there is greater stimulation of cognitive processes of attention and visual memory, due to the interaction of participants in the activities, as the visualizations of stories vary between the two weeks by the individual characteristics. it was also shown that participants aged 6 completed the course within the established days; finally, it is concluded that the story effectively constitutes a strategy of stimulation for the cognitive precursors of reading that they provide with the necessary bases to activate the reader process of children.

**Keywords:** Story, Cognitive precursors, Reading process, Rural sector.

## Introducción

El cuento es considerado como una estrategia de aprendizaje útil, lúdica y novedosa, comúnmente empleado en Educación Infantil, porque se ha comprobado que aporta sobremanera en el aprendizaje de la lectura (Saldarriaga, Obando y Salguero, 2018); y que además, despierta en el infante el gusto por la misma, ya que ofrece una amplia gama de técnicas orales, visuales y auditivas que activan este proceso (Jiménez, 2016).

En el año 2012, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) realizó estudios sobre el hábito lector en Ecuador donde se determina que, el 27% de los ecuatorianos no tiene el hábito de leer, el 56.8% no lo hace por falta de interés, los que más leen son el 83% en edades comprendidas entre 16 a 24 años y el 33% de los jóvenes leen por atender obligaciones académicas. Además, resalta que ningún grupo etario lo hace por placer o superación personal. Para la muestra se tomó de referencia a las ciudades urbanas de Quito, Guayaquil, Ambato, Machala y Cuenca. Esto refleja que el desarrollo del proceso lector de los ecuatorianos es deficiente, por lo tanto, se debe poner mayor énfasis a la educación infantil, pues aprender a leer y sobre todo adquirir el gusto por la lectura inicia a temprana edad, y que se manifiesta durante la vida del individuo (Rodríguez, 2017). Estas cifras son motivo de preocupación tomando en cuenta que en el ámbito educativo aún existen brechas e inequidades entre el sector urbano y rural, a pesar de todos los intentos de cambio a través de las políticas que han cubierto solo las necesidades primarias (Calderón, 2015).

La educación en el sector rural del país ha estado un tanto olvidada por las entidades gubernamentales de turno. Es así que, las instituciones ubicadas en estas zonas presentan condiciones adversas de accesibilidad, asignación de docentes, infraestructura y débil acceso a la tecnología (García y Villao, 2018). Con la llegada del COVID-19, este último se ha visto agravado; por consiguiente, no todos los estudiantes tienen acceso a internet y a dispositivos electrónicos que les permita conectarse a las clases virtuales; considerando que desde el 13 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en todo el territorio nacional por disposición del Ministerio de Educación del Ecuador. Por otra parte, resulta complejo para los docentes adaptarse a la nueva modalidad de enseñanza, debido al deficiente conocimiento sobre el manejo de la tecnología para impartir sus clases de manera eficaz (Calderón, 2015).

*Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema,  
Carla Patricia Morales-Paucar y Martha Lucía de la Torre-Cachiguango*  
*El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural*

En el siguiente apartado sustentamos teóricamente la investigación planteada, tomando en cuenta las variables de estudio.

El cuento es un género literario caracterizado por ser un relato breve que por lo general narra hechos imaginarios en el que intervienen pocos personajes, es de trama sencilla y tiene un argumento de fácil comprensión (Saldarriaga et al., 2018). Generalmente, el cuento se compone por tres partes: inicio o planteamiento, nudo o conflicto y desenlace. En el inicio o planteamiento se presentan los personajes, y en breves rasgos se da a conocer la historia que se va a contar. El nudo o conflicto es la parte principal de la trama, en donde ocurren acontecimientos inesperados, obstáculos o complicaciones que dan lugar al clímax del relato, es decir, al momento de mayor intensidad emocional. El desenlace es la última parte de la trama, en donde se da solución al conflicto, es decir, la historia se resuelve y llega a su fin (Márquez, 2016).

Este género literario es importante en Educación Infantil porque contribuye a la formación integral del niño, desarrolla el gusto por la lectura y contribuye en el proceso lector. Asimismo, estimula la capacidad de atención y memoria, fortalece la imaginación, fantasía, creatividad, curiosidad, autonomía, etc. Además, los lleva a vivir experiencias fantásticas, a conocer la cosmovisión cultural (costumbres, tradiciones, formas de vida) al respecto Vargas Llosa (como se citó en Saldarriaga et al., 2018) menciona “El cuento infantil le permite al niño explorar mundos posibles y relacionarlos con su contexto sociocultural” (p. 47). También, permite expresar sentimientos y emociones, pues proyecta sobre los personajes todos estos sentimientos guardados (Domínguez, 2017). Y, aporta en la resolución de conflictos al presentar en su trama pequeñas y posibles dificultades que al final tienen que ser resueltas de alguna manera (Saldarriaga et al., 2018).

En cuanto a los criterios de selección del cuento, se debe hacer en función de la edad, el grado de madurez cognitiva y emocional, el gusto de los niños y sobre todo a la calidad literaria: estética, eficacia e ideología (Silveyra, 2002). En este sentido Geneviève Patte (como se citó en Silveyra, 2002) afirma que “Seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario. Seleccionar significa valorizar” (p. 22). Desde la perspectiva de la Literatura Infantil, Silveyra (2002) hace una diferenciación entre los tipos de libros según las ilustraciones: de imágenes donde carece de texto escrito, tipo álbum donde predomina la imagen sobre el texto, y de tipo colecciones clásicas donde predomina el texto sobre la imagen.

Por consiguiente, los cuentos para niños de 0 a 6 años deben poseer netamente imágenes o a su vez debe predominar la ilustración sobre el texto para facilitar la comprensión; ésta debe ser nítida y de colores llamativos. El argumento debe ser sencillo, lineal, que represente situaciones cotidianas. Además, se recomienda incorporar movimiento y estímulos sensoriales como sonido (Gutiérrez, 2016). Y, para niños a partir de 6 años, debe predominar el texto sobre la ilustración, ya que su capacidad de expresión y comprensión es mayor que la etapa anterior; de argumento complejo y con diversidad de personajes.

Por otro lado, la estrategia es la planificación o conjunto de procedimientos empleados en el proceso educativo y apoyados estrictamente en técnicas de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Mientras que, las técnicas son procedimientos didácticos, consideradas como el nexo, puente o camino para llegar a los objetivos de aprendizaje que se propone con la estrategia. Y, a partir de las técnicas se plantean actividades que son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica para interiorizar el aprendizaje (Rodríguez, 2017).

El cuento es considerado como una estrategia útil, lúdica y novedosa empleada en el proceso de enseñanza aprendizaje para cumplir con la meta pedagógica trazada por el docente (Saldarriaga Paez et al., 2018), mediante el uso de diversas técnicas orales, auditivas y visuales acompañadas de actividades placenteras para fortalecer el proceso lector y el gusto por la lectura (Jiménez, 2016). Forma parte de las técnicas antes mencionadas el audiocuento o también catalogado como audiolibro, que hace referencia a relatos narrados y grabados en voz alta, es decir, producidos a través de sonidos. Además, se apoya del video para mostrar el mensaje del cuento a través de la imagen, ya sea estática o con movimiento. Esta técnica estimula procesos cognitivos como: lenguaje, atención y memoria; fomenta la lectura y fortalece el sentido de la audición (Guevara, 2016).

Aguilar, Cañate y Ruiz (2015) consideran tomar en cuenta ciertos aspectos al momento de contar el cuento, pues se lo debe hacer de forma cálida, con melodía y ritmo, vocalizando con entonación y fluidez. Además, catalogan al cuento como el primer acercamiento entre el niño y el mundo mágico de la lectura. También, mencionan que la familia es el primer agente implicado en este proceso, es decir, los padres preparan el camino hacia el hábito lector, mientras que en el ámbito escolar los docentes fortalecen y guían el proceso.

Por otra parte, desde el punto de vista cognoscitivo Sellés (2008) enfatiza que para el aprendizaje de la lectura se requieren requisitos previos, ligados a la maduración neurológica concebidos como precursores o predictores determinantes en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito del niño. En este sentido, la autora refiere cuatro procesos cognitivos básicos implicados en la lectura: atención para fijarse en estímulos concretos donde focaliza y selecciona información; sensación, se refiere a la detección y diferenciación sensorial; la percepción incorpora esas experiencias sensoriales y las interpreta con apoyo de patrones guardados en la memoria.

Por ello, es importante estimular estos procesos cognitivos desde etapas tempranas del desarrollo humano, ya que existe mayor plasticidad cerebral que a futuro desarrollará un mayor potencial en el individuo (Muelas, 2014). A efectos del trabajo propuesto se resalta dos procesos cognitivos, tales como: atención y memoria.

La atención permite darse cuenta de los elementos, características y detalles mínimos del entorno, ya sean de carácter visual o auditivo (Martínez, Gama, Sánchez y Ruiz, 2020). Además, consiste en la focalización selectiva ante estímulos, acepta e inhibe información no relevante (León, 2013). Es decir, los estímulos presentados a los niños deben captar su interés para que los periodos de atención sean más prolongados. En 2003, Navon utilizó estímulos sonoros como estrategia para mantener la atención en los sujetos de estudio antes de presentarle el estímulo objetivo. Posteriormente, se han desarrollado varias investigaciones en función de la atención.

Asimismo, Bernabéu (2017) se refiere a estudios donde demuestran que, la atención es básica para generar circuitos y conexiones neuronales estables y duraderas. También hace notar que, para abordar contenidos nuevos es necesario tomar en cuenta la brevedad, precisión y claridad en función de los objetivos de aprendizaje propuestos. Igualmente, se debe considerar el tiempo, y no puede pasar de quince minutos, ya que en este lapso se mantiene una atención plena.

En cuanto a la memoria, Portellano (2005) afirma “Es una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada” (p.227). Varios autores la desglosan en tres grandes procesos: la codificación, dado que el estímulo ingresa por los canales sensoriales, es decir, de tipo visual, auditivo, kinestésico o emocional. Posteriormente, pasa al almacenamiento donde es guardado, y cuando sea necesario esa información es evocada (Martínez et al., 2020).

Dentro de la estructura de la memoria, se ha tomado en cuenta dos aspectos que se detallan a continuación: la memoria visual o icónica, esta se va construyendo a través de estímulos o datos de origen visual porque la presentación del contenido en un lenguaje gráfico facilita su comprensión y optimiza el proceso de aprendizaje (Bernabéu, 2017); y la memoria auditiva o ecoica, que su función es retener y almacenar la información recolectada a través de los estímulos auditivos, sean estos positivos o negativos, en función del contexto (Baddeley, Eysenck y Anderson, 2015). En el aprendizaje se activan distintos mecanismos o diferentes sistemas de memoria, situados en estructuras neurales diferentes. Por lo tanto, la memoria no es un sistema unitario (Bernabéu, 2017).

El desarrollo de la atención y memoria no son procesos que con el tiempo van madurando cognitivamente, sino que en su evolución pasan por reestructuraciones cualitativas (Guzmán, Quintanar y Solovieva, 2016). Asimismo, Solovieva, Quintanar y Lázaro (2002) mencionan que el medio sociocultural influye en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como es el caso de la retención de estímulos audio-verbales. Por tal razón, a nivel cognitivo, los niños van desarrollando diversas estrategias para su aprendizaje, sobre todo en edades tempranas porque existe mayor plasticidad cerebral.

Romero y Hernández (2011) consideran que la memoria debe ser ejercitada y estimulada desde los primeros años escolares para llegar al proceso lector. El proceso lector inicial de los Niños, también constituye un proceso de aprendizaje donde intervienen procesos cognitivos específicos, es decir, para que los niños logren discriminar fonemas, previamente presentó una atención auditiva sola o acompañada de la visión; seguidamente, ejercitó la memoria auditiva y almacenó la información y, finalmente, logra evocar los sonidos correspondientes a las letras y posteriormente las palabras dependiendo del nivel escolar.

Por otro lado, desde el enfoque psicolingüístico Frith (1986) presentó un modelo para el aprendizaje de la lectura donde establece que antes de llegar a la lectura experta el niño pasa por tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica. La etapa logográfica se manifiesta en niños de 3 a 5 años donde se desarrolla el significado de signos visuales dominantes, es decir, se reconoce las letras y palabras como imágenes. La etapa alfabética se presenta en niños de 5 a 7 años, aquí se adquiere las reglas de correspondencia de grafema a fonema, es decir, se toma conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. Finalmente, la etapa ortográfica va desde los 7 años en

adelante, hace referencia al reconocimiento y retención de palabras completas de forma más rápida. Durante estas etapas, el mediador presenta al niño diverso tipo de material interesante como: juegos con sílabas, rimas, trabalenguas, cuentos, textos infantiles, pictogramas, entre más, con el fin de mejorar el aprendizaje de la lectura (Varela, 2018). Pues, a partir de la información captada se logra evocar historias o juegos propios.

De modo que, se pretende estimular los procesos de atención y memoria a través de estímulos visuales y auditivos, con el fin de preparar a los niños para el inicio de su proceso lector; en el que se interrelacionan los procesos cognitivos funcionales, las estrategias lectoras y la metodología de enseñanza (Bravo, 2000). La atención, memoria y el proceso lector están estrechamente relacionados, dado las áreas cerebrales que permiten desarrollar los pasos o etapas en el proceso lector. Es decir, atención y memoria permiten llevar a cabo el proceso de adquisición del código lector, al igual que el reconocimiento de fonemas y grafemas (Romero y Hernández, 2011).

En consecuencia, la presente investigación surge a raíz de que el proceso educativo en el sector rural se ha visto afectado aún más en esta pandemia, quedando en evidencia la dificultad que tienen los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas que les permita cumplir con los objetivos de aprendizaje. Por tanto, desde la parte pedagógica se tiene el firme propósito de contribuir en el incentivo de los precursores cognitivos de la lectura como atención y memoria, tanto visual como auditiva, en niños y niñas de 4 a 6 años de edad de este sector, a través de un curso virtual donde el cuento es el principal protagonista para este fin; considerando la modalidad de estudio que se lleva a cabo en el país.

La investigación propuesta tiene como objetivo principal describir el estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños de 4 a 6 años de edad del sector rural, empleando el cuento para activar el proceso lector.

Por lo tanto, las preguntas de investigación que direccionan el presente trabajo son las siguientes: 1) ¿Puede ser el cuento una estrategia de estimulación a los precursores cognitivos de la lectura como atención y memoria en niños de 4 a 6 años del sector rural? 2) ¿Qué proceso cognitivo denota mayor estímulo? Es así que, desde el punto de vista práctico este trabajo es relevante porque los resultados obtenidos servirán para futuras investigaciones, puesto que en el país no existen estudios anteriores bajo estas mismas circunstancias.

## Metodología

La investigación se realizó bajo el enfoque cuali-cuantitativo, porque se buscó la comprensión del estímulo de los precursores cognitivos de la lectura, a través de la recolección y análisis de datos descriptivos y estadísticos. A su vez, es aplicada, ya que se implementó el curso virtual denominado “CogniCuentos”, con una influencia sobre las variables, a través de la plataforma Moodle. Como unidades de análisis de esta investigación se tiene a los niños y padres de familia.

Una de las técnicas empleadas para la recolección de datos, fue la entrevista semiestructurada con el cuestionario como instrumento de investigación, dirigido a 35 padres de familia de los participantes que culminaron el curso. La misma fue aplicada mediante la plataforma Zoom, bajo la modalidad videoconferencia, para luego transcribirla textualmente. Los datos fueron procesados en el Software de análisis cualitativo Atlas.ti. Para lo cual, se realizó codificación deductiva en las seis preguntas planteadas tomando en cuenta las categorías de interés como: motivación, atención auditiva-visual, memoria auditiva-visual y cuentos de interés. Todo esto, con el fin de direccionar la respuesta o cita de las preguntas a su respectivo código. Por otro lado, se obtuvo una base de datos que registró información sobre la participación de los niños en el curso virtual “CogniCuentos”, los mismos fueron procesados en el programa estadístico SPSS, bajo la modalidad de tabulación cruzada.

La población inicial fue de 77 niños, quienes se registraron en el formulario de inscripción, sin embargo, se estableció criterios de inclusión, tales como: pertenecer a las parroquias rurales de los cantones Mejía, Quito y Rumiñahui de la provincia de Pichincha; y tener entre 4 a 6 años de edad. Es decir, se consideró la delimitación de la investigación, y se seleccionó una muestra por conveniencia de 61 niños respectivamente. De dicha muestra se eligió a 35 niños, quienes concluyeron el curso en su totalidad.

A continuación, se presenta la muestra tomando en cuenta los criterios de inclusión:

**Tabla 1**

*Participantes de la investigación con criterios de inclusión*

| Provincia | Cantón | Parroquia | Edad   |        |        | Total |
|-----------|--------|-----------|--------|--------|--------|-------|
|           |        |           | 4 años | 5 años | 6 años |       |

*Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema,  
Carla Patricia Morales-Paucar y Martha Lucía de la Torre-Cachiguango  
El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural*

|           |           |           |   |       |       |             |        |
|-----------|-----------|-----------|---|-------|-------|-------------|--------|
| Pichincha | Mejía     | Tambillo  | 4 | 1     | 0     | 5<br>8,2%   |        |
|           |           | Uyumbicho | 9 | 6     | 0     | 15<br>24,6% |        |
|           |           | Amaguaña  | 2 | 3     | 5     | 10<br>16,4% |        |
|           | Quito     | Conocoto  | 0 | 2     | 2     | 4<br>6,6%   |        |
|           |           | La Merced | 0 | 0     | 1     | 1<br>1,6%   |        |
|           |           | Puembo    | 0 | 1     | 0     | 1<br>1,6%   |        |
|           | Rumiñahui | Cotogchoa | 2 | 3     | 8     | 13<br>21,3% |        |
|           |           | Rumipamba | 2 | 1     | 9     | 12<br>19,7% |        |
|           | Total     |           |   | 19    | 17    | 25          | 61     |
|           |           |           |   | 31,1% | 27,9% | 41,0%       | 100,0% |

Fuente: Autoría propia (2021).

### Procedimiento

En primer lugar, se seleccionó como temática general a tratar con los cuentos, a la convivencia familiar en tiempos de pandemia. Seguido de ello, se realizó la planificación de actividades para dos semanas con sus respectivos subtemas: Semana 1 Comunicación familiar: mensajes claros, escucha a las personas que te rodean, participa y conversa activamente. Semana 2 Organización de tareas: rutinas diarias saludables, trabajar en las tareas del hogar juntos, descansa durante periodos regulares de tiempo.

Posteriormente, se inició con la escritura de seis cuentos inéditos enmarcados en los subtemas mencionados y en el contexto rural. Los cuentos de la primera semana: “Pastelitos de barro”, “El secreto de papá” y “El Cóndor de fuego” se los recreó empleando la técnica audiocuentos ilustrados, donde se los narró considerando los aspectos mencionados en la literatura, y apoyados del video se logró dar movimiento a las ilustraciones. Se los elaboró en el editor de video Filmora para luego subirlos a YouTube. En cambio, los audiocuentos de la segunda semana: “Hojita de cabuya”, “El fogón” y “La nieta citadina” se caracterizaron por tener ilustraciones tipo álbum estáticas, y se los elaboró en la herramienta tecnológica storyjumper.

Sobre la base de los cuentos se diseñaron diez actividades interactivas bajo la técnica de gamificación (juego educativo) para trabajar procesos cognitivos como atención y memoria durante las dos semanas del curso. Las mismas, se las trabajó empleando distintas herramientas tecnológicas como Genially, Kahoot y actividades tipo cuestionario interactivo dentro de la plataforma Moodle. Con un mismo cuento se trabajaron dos actividades dirigidas a atención y memoria, tanto visual como auditiva, una por día. Todas las actividades tenían inserto el audio con las respectivas indicaciones para su desarrollo, además contenía fragmentos del cuento para trabajar su respectiva actividad de atención o memoria auditiva.

En cuanto a la creación e implementación del curso virtual “CogniCuentos” en la plataforma, primero se instaló Moodle en el computador de una de las investigadoras, una vez cargado el contenido correspondiente del curso como: video de bienvenida, conjuro, indicaciones generales (video tutorial y presentación pdf), cuentos, actividades y diploma de participación se exportó a la plataforma Moodle (Academy) de la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE.

Después, se elaboró el respectivo afiche publicitario para promocionar a “CogniCuentos” en la red social Facebook durante 3 días, tomando en cuenta los sectores rurales de los cantones: Quito, Mejía y Rumiñahui. De todos los participantes registrados en el formulario de inscripción se descartó a aquellos que no cumplían los prerrequisitos. También, se realizó llamadas telefónicas para corroborar datos que los representantes de los niños no registraron con precisión. Inmediatamente, se creó un grupo en la aplicación WhatsApp con todos los participantes de interés, con el fin de monitorear el desarrollo del curso. Finalmente, se procedió a matricular a los participantes para remitir vía correo electrónico el respectivo enlace de la plataforma, usuario y contraseña de acceso.

“CogniCuentos” inició el día lunes 11 de enero con 61 participantes y culminó el día viernes 22 de enero de 2021 con 35 participantes. A su finalización, se otorgó a los niños un diploma de participación personalizado. La interacción del participante en la plataforma y por ende en el curso, debía estar supervisada por el padre de familia, es decir, fijar un horario para que los niños desarrollen las actividades diarias cargadas en la plataforma y respetando las indicaciones generales dispuestas las investigadoras. El tiempo estimado de permanencia del participante en la plataforma fue de 15 a 20 minutos diarios, tomando en cuenta que iba a revisar el cuento hasta dos veces antes de realizar la actividad programada para desarrollarla en de 10 minutos aproximadamente. Además, todas las actividades tenían restricción de fecha y hora, es decir, se activaban el día que se las tenía que realizar; sin embargo, una vez activas permanecían disponibles todo el tiempo.

## Resultados

Los datos estadísticos generales obtenidos de la base de datos que dejó el curso virtual “CogniCuentos” implementado en la plataforma Moodle de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE arrojan los siguientes resultados:

**Tabla 2**

*Participantes que culminaron “CogniCuentos”*

|              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|----------------------|
| <b>Sí</b>    | 35         | 57,4       | 57,4                 |
| <b>No</b>    | 26         | 42,6       | 100                  |
| <b>Total</b> | 61         | 100,0      |                      |

*Nota:* Participantes que desarrollaron todas las actividades cargadas en la plataforma Moodle.

La tabla muestra que, de los 61 participantes matriculados en el curso, 35 culminaron en el tiempo establecido de 10 días que representa al 57,4 %. Mientras que 26 niños desertaron durante el proceso, es decir, el 42,6 %. De acuerdo a lo mencionado por los padres de familia en el grupo

de WhatsApp de “CogniCuentos”, esto se debió a que no les gustó la modalidad en que se ofreció el curso, es decir, pensaron que los niños iban a mantener contacto virtual con las docentes investigadoras. En adelante se trabajó solo con los datos de los participantes que sí terminaron el curso, a fin de enriquecer la investigación.

**Tabla 3**

*Edad y género de los participantes*

|               | Edad de participantes |        |        | Total     |
|---------------|-----------------------|--------|--------|-----------|
|               | 4 años                | 5 años | 6 años |           |
| <b>Género</b> | Femenino              | 8      | 3      | 10        |
|               |                       |        |        | 21<br>60% |
|               | Masculino             | 3      | 3      | 8         |
|               |                       |        |        | 14<br>40% |
| <b>Total</b>  | 11                    | 6      | 18     | 35        |
|               | 31,4%                 | 17,1%  | 51,4%  | 100,0%    |

*Nota:* Relación entre variables género con edad

Los resultados de esta tabla determinan que, del total de participantes 21 son niñas que equivale al 60% y los 14 restantes son niños, es decir, el 40%. En cuanto a la edad se evidencia que, el 31,4% de los participantes tiene 4 años, mientras que el 17,1% tiene 5 años, y el 51,4% tiene 6 años respectivamente. Entonces, “CogniCuentos” tuvo mayor número de participantes de género femenino entre 4 y 6 años de edad.

**Tabla 4**

*Días de finalización del curso y edad de los participantes*

|                          | Edad de participantes |        |        | Total      |
|--------------------------|-----------------------|--------|--------|------------|
|                          | 4 años                | 5 años | 6 años |            |
| <b>Días finalización</b> | 4 a 6                 | 1      | 0      | 4          |
|                          |                       |        |        | 5<br>14,3% |

Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema,  
Carla Patricia Morales-Paucar y Martha Lucía de la Torre-Cachiguango  
*El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural*

| del curso | 7 a 10 | 10          | 6          | 14          | 30<br>85,7%  |
|-----------|--------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Total     |        | 11<br>34,4% | 6<br>17,1% | 18<br>51,4% | 35<br>100,0% |

*Nota:* Relación entre variables días de finalización del curso con edad de los participantes.

Es necesario mencionar que “CogniCuentos” estaba planificado para desarrollarlo en 10 días; sin embargo, 5 participantes de 4 y 6 años de edad respectivamente, lo terminaron entre 4 a 6 días que representa el 14,3%; mientras que los 30 restantes lo hicieron entre 7 a 10 días que equivale al 85,7%. Esto refleja que casi todos los participantes ingresaron diariamente a desarrollar las actividades cargadas en la plataforma; teniendo mayor incidencia los de 6 años, seguido con los de 4 y finalmente, los de 5 años.

**Tabla 5**

*Visita de actividades por precursor cognitivo y edad de los participantes*

|                                                       |                   | Edad de participantes |             |              | Subtotal       | Total         |
|-------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|-------------|--------------|----------------|---------------|
|                                                       |                   | 4 años                | 5 años      | 6 años       |                |               |
| <b>Visita de actividades/<br/>precursor cognitivo</b> | Atención auditiva | 38<br>31,4%           | 14<br>11,6% | 69<br>57,0%  | 121<br>100,0 % | 121<br>20,0%  |
|                                                       | Atención visual   | 59<br>30,1%           | 37<br>18,9% | 100<br>51,0% | 196<br>100,0%  | 196<br>32,5%  |
|                                                       | Memoria auditiva  | 27<br>24,5%           | 15<br>13,6% | 68<br>61,8%  | 110<br>100%    | 110<br>18,2%  |
|                                                       | Memoria visual    | 73<br>41,2%           | 23<br>13,0% | 81<br>45,8%  | 177<br>100%    | 177<br>29,3%  |
|                                                       | Total             |                       |             |              |                | 604<br>100,0% |
|                                                       |                   |                       |             |              |                |               |
|                                                       |                   |                       |             |              |                |               |
|                                                       |                   |                       |             |              |                |               |
|                                                       |                   |                       |             |              |                |               |
|                                                       |                   |                       |             |              |                |               |

*Nota:* Relación entre variables visita de actividades por precursor cognitivo con edad.

En la tabla se evidencia que los participantes de 6 años de edad fueron los que mayor cantidad de visitas realizaron a todas las actividades, de las cuales sobresalen las de atención visual con el 51% y las de memoria visual con el 45,8%; seguido por los de 4 años; y finalmente, los participantes con menor número visitas fueron los de 5 años. Por consiguiente, se demuestra que, del total de visitas a las actividades, las de atención y memoria visual tuvieron mayor aceptación e impacto en los participantes, pues la primera se lleva el 32,5% y la segunda el 29,3% en comparación a las actividades de atención y memoria auditiva con el 20% y 18,2% respectivamente.

**Tabla 6**

*Precursor cognitivo y género de los participantes*

|                                               |                   | Género   |           | Total  |
|-----------------------------------------------|-------------------|----------|-----------|--------|
|                                               |                   | Femenino | Masculino |        |
| Visita de actividades/<br>precursor cognitivo | Atención auditiva | 76       | 45        | 121    |
|                                               |                   | 62,8%    | 37,2%     | 100,0% |
|                                               | Atención visual   | 128      | 68        | 196    |
|                                               |                   | 65,3%    | 34,7%     | 100,0% |
|                                               | Memoria auditiva  | 75       | 35        | 110    |
|                                               |                   | 68,2%    | 31,8%     | 100,0% |
|                                               | Memoria visual    | 109      | 68        | 177    |
|                                               |                   | 61,6%    | 38,4%     | 100,0% |

*Nota:* Relación entre variables visita de actividades por precursor cognitivo con género.

De acuerdo al número total de visitas, fueron las niñas quienes visitaron mayor cantidad de veces las actividades destinadas a estimular la atención visual con 128 visitas que representa el 65,3%, y 109 visitas para las de memoria visual equivalente al 61,6%. Seguido de las actividades de atención auditiva con 75 visitas que representa el 62,8% y las de memoria auditiva con 75 visitas semejante al 68,2%. Para el porcentaje se ha tomado en cuenta a la unidad, es decir, al total de visitas por cada precursor cognitivo; sin embargo, se resalta el número total de visitas. Es así

que, los participantes de género femenino visitaron casi el doble de veces todas las actividades, lo cual implica mayor estimulación frente a los participantes de género masculino.

**Tabla 7**

*Nº de visita a los cuentos de la semana 1 y 2*

|                 | Cuento     | Pastelitos<br>de barro | El secreto<br>de papá | El cóndor<br>de fuego | Total         |
|-----------------|------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| <b>Semana 1</b> |            |                        |                       |                       |               |
|                 | Nº visitas | 113                    | 104                   | 59                    | 276<br>57,7%  |
| <b>Semana 2</b> |            |                        |                       |                       |               |
|                 | Cuento     | Hojita de<br>cabuya    | El fogón              | La nieta<br>ciudadina |               |
|                 | Nº visitas | 81                     | 69                    | 52                    | 202<br>42,3%  |
|                 |            |                        |                       | Total                 | 478<br>100,0% |

*Nota:* Comparación entre los cuentos de la semana 1 y 2.

La tabla refleja que los cuentos de la semana 1 se llevan el mayor número de visitas con el 57,7%, destacando: “Pastelitos de barro”, “El secreto de papá” y “El cóndor de fuego”. En cambio, la semana 2 tiene el 42,3% de las visitas, destacando: “Hojita de cabuya”, “El fogón” y “La nieta ciudadina”. Por lo tanto, los cuentos de la primera semana tuvieron mayor acogida en comparación de la segunda. Los cuentos de ambas semanas se los trabajó empleando la técnica audiocuentos ilustrados; sin embargo, la diferencia fue el movimiento que tenían los elementos de los primeros cuentos y ausencia del texto como tal, ya que los de la segunda semana tenían ilustraciones estáticas tipo álbum, donde se añadió el texto de la trama.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la entrevista aplicada a los padres de familia de los 35 participantes que culminaron el curso.

De modo que, es importante contrastar los datos recabados de la plataforma con la información obtenida de la entrevista aplicada a los padres de familia. En primer lugar, se ha considerado como aspecto relevante para la investigación preguntar si los cuentos encontrados en la plataforma ¿motivaron al niño a conectarse e interactuar con las actividades?, todos coinciden que los niños se emocionaron al encontrar cuentos nuevos, además les sorprendió encontrarse con actividades realizadas sobre la base de los cuentos. Junto con sus padres desarrollaron un hábito para ingresar a la plataforma, en la mayoría de los casos eran los niños quienes recordaban a sus padres que debían “hacer los cuentos”. Además, “CogniCuentos” fue un estímulo para que los niños se interesen en la lectura, pues piden a sus padres leerles más cuentos. Ahora bien, al preguntarles si el niño ¿puso atención visual en los mínimos detalles de las imágenes presentadas en los cuentos?, la mayoría coincide que los niños sí prestaron mayor atención visual a los detalles que contenían las imágenes, por ejemplo: el color, forma, tamaño y movimiento de las imágenes llamaban su atención, por lo tanto, las actividades con esta temática fueron resueltas con facilidad. A su vez, mencionaron que sus niños rinden mejor trabajando con imágenes. También se debe considerar que casi todos coinciden en que los niños revisaban los cuentos más de una vez, ya sea porque necesitaban hacerlo para realizar las actividades o porque les gustó. Por el contrario, al

**Amparito Rocío Marcatoma-Daquilema,  
Carla Patricia Morales-Paucar y Martha Lucía de la Torre-Cachiguango**  
*El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural*

preguntar si el niño ¿logró recordar detalles de los cuentos y realizar las actividades que presentaban solo audios?, la mayoría concuerda en que los niños perdían la atención solo con escuchar los audios; por lo tanto, necesitaban el apoyo del adulto. Y, necesariamente debían apoyarse de la imagen para realizar estas actividades.

Asimismo, al preguntar si el niño ¿recuerda imágenes representativas de los cuentos de forma espontánea o con ayuda?, casi todos coinciden que lo hacen de forma espontánea y que las recuerdan en su totalidad, porque los elementos del cuento les resultan familiar permitiendo recrear y asociar de forma inmediata a su contexto. En cambio, al preguntar si el niño ¿recuerda frases o palabras representativas de los cuentos?, la mayoría coincide que recuerdan totalmente palabras más que frases o diálogos, por ejemplo, el nombre de los personajes y elementos que les resulta familiar; pues argumentan que sus hijos son menores de cinco años. De lo anterior, hacen referencia a los cuentos de mayor interés para sus hijos, de los cuales sobresalen: “Pastelitos de barro” (semana 1), “El secreto de papá” (semana 1) y “El fogón” (semana 2). La mayoría de padres concuerdan que los cuentos de la primera semana fueron más atractivos en comparación con la segunda, porque las ilustraciones tenían movimiento y carecían de texto. Mientras que, los cuentos de la segunda semana tenían imágenes estáticas, y en el caso de los niños más pequeños se aburrían al observar el texto, ya que les resultaba desconocido.

Además, algunos padres de familia mencionaron que por falta de tiempo o por el propio interés del niño realizaban las actividades en paquete, es decir, observaron el cuento del día e inmediatamente desarrollaron ambas actividades. Y, en otros casos, desarrollaron hasta cuatro actividades en un mismo día.

## **Discusión**

La investigación propuesta describe al cuento como una estrategia de estimulación a los precursores cognitivos implicados en la adquisición de la lectura o proceso lector del niño, como son: atención y memoria, tanto visual como auditiva. De manera que, el curso virtual “CogniCuentos” tuvo como protagonista al cuento inédito contextualizado, apoyado en la técnica de audiocuento ilustrado, y finalmente se plantearon actividades específicas que contribuyeron a incentivar dichos procesos. En consecuencia, se obtuvieron resultados interesantes, pues de acuerdo al número de visitas que los participantes de 6 años realizaron a las actividades, se puede decir que recibieron mayor estímulo visual, destacando las actividades de atención con el 51% y

las de memoria con el 45,8% de visitas. Asimismo, es evidente que hubo mayor estimulación en las niñas, tomando en cuenta la cantidad de visitas a las respectivas actividades, resaltando las de atención visual con el 65,3%, y las de memoria visual con el 61,6%. Y, los cuentos más visitados por los participantes, y por ende de mayor interés fueron los de la semana 1 con el 57,7%, debido a que las ilustraciones tenían movimiento y carecían de texto.

Ahora bien, confrontando estos resultados desde la parte psicológica Sellés (2008) refiere a investigaciones donde ha quedado demostrado que “la intervención en ciertos factores implicados en la madurez lectora, pueden mejorar su adquisición para que los resultados académicos posteriores no se vean afectados” (p. 139). Además, menciona que el aprendizaje de la lectura debe iniciar en Educación Infantil, específicamente desde los 4 a 6 años donde el cerebro puede afianzar el aprendizaje, dado que existe mayor plasticidad cerebral produciéndose gran cantidad de sinapsis. De igual forma, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) a través de la Guía de la Metodológica para la Implementación del Currículo de Educación Inicial enfatiza ser necesario que “la Educación Inicial brinde a los niños un momento diario de lectura placentera, que constituya el primer contacto lúdico e interesante con el lenguaje escrito que aprenderán más tarde” (p. 22). Razón por la cual los educadores deberán proponer estrategias donde se involucre al cuento con sus respectivas actividades básicas, lúdicas y útiles para contribuir en este proceso de preparación a la lectura. De la misma manera (Saldarriaga et al., 2018) considera al cuento de suma importancia en Educación Infantil, porque “contribuye a la formación integral del niño, desarrolla el gusto por la lectura además de contribuir en el proceso lector, estimula la capacidad de atención y memoria, fortalece la imaginación, fantasía, creatividad, curiosidad, autonomía, permite expresar sentimientos y emociones”.

También, Sellés (2008) hace referencia a estudios comparativos realizados con este tipo de población, por una parte, se tiene a los niños que han sido preparados para la lectura frente a los que no han recibido estimulación alguna, obteniendo como resultado a futuro “relación directa con el éxito lector”. De ahí que en su trabajo de investigación la autora propone una batería que pueda servir para dos propósitos: 1) detectar si un niño está o no preparado para iniciar el aprendizaje de la lectura; 2) determinar en qué áreas se debe intervenir con el fin de mejorar esta adquisición. Ella trabajó con 120 niños y niñas de Educación Infantil, de Valencia España provenientes del sector urbano – rural obteniendo los siguientes resultados: la batería encontró “diferencias entre grupos de edad, debido el nivel madurativo; en la variable sexo se tiene diferencias significativas en el

ámbito articulación, teniendo más puntuación los niñas que los niños; en cuanto al tipo de zona, algunos tipos de pruebas mostraron diferencias significativas, reflejando medias más altas en los niños de las instituciones del sector urbano”.

Respecto de la primera pregunta de investigación, los resultados indican que efectivamente, el cuento constituye una estrategia que contribuye en la estimulación los procesos de atención y memoria necesarios para el aprendizaje de la lectura, porque mediante la técnica de audiocuento ilustrado empleada y las actividades interactivas propuestas se logró captar la atención de los niños, y sin mayor dificultad lograron desarrollarlas. Además, recuerdan espontáneamente la trama, nombre de los personajes, elementos de los cuentos; los recrean y asocian a su contexto. Estos resultados concuerdan con el proyecto de intervención realizado en el Centro de Desarrollo Infantil “Crayola”, de Cuenca Ecuador para desarrollar la atención y memoria en los niños de 4 a 5 años a través de la Literatura Infantil, específicamente con el cuento. León (2013) en su investigación empleó el cuento para crear historias relacionadas con la vida diaria (rutinas) a partir de estímulos visuales presentados por la maestra durante periodos cortos de tiempo, donde ellos tenían que recordar la mayor cantidad de elementos para crear sus propias historias destacando que, “los niños pudieron expresar sus ideas, desarrollaron al máximo su creatividad, imaginación y fantasía”.

Respecto de la segunda pregunta planteada en esta investigación, los resultados señalan que los procesos cognitivos con mayor interacción son de carácter visual, dado que muestran mayor cantidad de visitas en comparación de los procesos cognitivos relacionados con el canal sensorial auditivo. Esto como consecuencia de la edad de los niños, es decir, 4 a 6 años están expuestos a estímulos visuales por lo que es más fácil reconocer detalles en las imágenes; en este caso los niños de 6 años tuvieron mayor interacción con las actividades. Además, se propuso esta edad con el fin de crear una motivación intrínseca (Sellés, 2008).

Ahora bien, en varias investigaciones el cuento es utilizado como estrategia para mejorar procesos cognitivos entre ellos la atención. Gómez (2015), en su investigación menciona que el grupo expuesto a los cuentos “mejoraron en las áreas cognitivas, social, afectiva entre otras en comparación del grupo de control que no tuvo este estímulo”. Esto corrobora que, la presente investigación logró estimular los procesos cognitivos implicados en la adquisición o aprendizaje de la lectura en los niños que terminaron el curso “CogniCuentos”. Cabe recalcar, que la interacción con el texto permite el desarrollo del contexto cognitivo, es decir, mientras mayor

interacción existe mayor posibilidad de incidir en los procesos cognitivos de los niños (Borzone y Manrique, 2010). Por ello, fue necesario que la mayor parte de participantes ingresen los 10 días del curso, pues estuvieron en mayor interacción con los diversos cuentos y actividades.

En cuanto a las limitaciones que tuvo la investigación, se puede mencionar en primera instancia que el uso de herramientas externas a la plataforma Moodle para implementar las respectivas actividades restringió de cierta manera la obtención de datos, pues al no contar con la versión premium fue difícil obtener una base de datos de dichas herramientas. Por lo tanto, nos limitamos únicamente a trabajar con datos registrados en la plataforma.

Nos hubiese gustado llevar este curso de manera presencial, es decir, mantener contacto físico con los niños, pues con la situación de pandemia no fue posible, y de cierta manera dificultó mantener el control total de las variables de estudio. Sin embargo, con la entrevista aplicada a los padres de familia sabemos que “CogniCuentos” contribuyó con el propósito planteado.

Además, se suma a ello la expectativa de los padres de familia con relación a la modalidad del curso, pues asumieron que se dictarían clases sincrónicas, mas no que ellos debían acompañar a sus niños durante el proceso, es por ello la deserción de los participantes.

## **Conclusiones**

Los cuentos propuestos en “CogniCuentos” motivaron a todos los participantes que concluyeron el curso a ingresar e interactuar con las actividades de forma espontánea, ya que llamó su total atención hallar cuentos contextualizados a su vida cotidiana, a su vez se incentivó el gusto por la lectura. Es por ello que, el cuento resulta una estrategia novedosa y eficaz, pues se logró cumplir con el objetivo propuesto mediante la técnica de audiocuento ilustrado con sus respectivas actividades interactivas y útiles para el fin. Resaltando los cuentos de la semana 1 por sus características como: ilustraciones con movimiento tipo imagen, es decir, carentes de texto, y en formato video.

En un porcentaje considerable, se logró contribuir en el estímulo de los precursores cognitivos de la lectura como son atención y memoria visual, esto en función del número de visitas que realizaron los participantes a las respectivas actividades propuestas, en contraste con las entrevistas aplicadas a los padres de familia, donde mencionaron que los participantes prestaron mayor atención visual a los detalles de las ilustraciones, haciendo alusión a los colores llamativos,

forma, tamaño y movimiento de las mismas, por lo tanto, las actividades con esta temática fueron resueltas con facilidad. Además, refieren que los niños recuerdan espontáneamente la trama, nombre de los personajes, elementos de los cuentos, los recrean y asocian a su contexto.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, X., Cañate, S., y Ruiz, Y. (2015). *El cuento: Herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Baddeley, A., Eysenck, M., y Anderson, M. (2015). Memoria. *Alianza editorial*, 2:18-25. Recuperado de [https://www.alianzaeditorial.es/primer\\_capitulo/memoria.pdf](https://www.alianzaeditorial.es/primer_capitulo/memoria.pdf)
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27: 49-68. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Borzone, A y Manrique, M. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. *Lenguaje, Universidad del Valle* 38(1):65-92. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11862744.pdf>
- Calderón, A. (2015). “Situación de La Educación Rural En Ecuador.” Informe de Asistencia Técnica 5. Recuperado de [https://www.rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf](https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf)
- Domínguez, M. (2017). Estrategias para fomentar la lectura. *Padres y Maestros*, 333, 5–9. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1205/1025>
- Frith, U. (1986). A developmental Framework for development dislexia. *ResearchGate*, 36:69-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- García, R, y Villao, F. (2018). “Crisis de La Escuela Rural, Una Realidad Silenciada y Su Lucha Para Seguir Adelante.” *Revista Conrado* 14(62):152–57. Recuperado de

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

- Gómez, T. (2015). *Los cuentos motores como recurso didáctico en atención temprana en el aula de 1er. Ciclo de educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España.
- Guevara, N. (2016). *Los audio cuentos en el desarrollo del lenguaje oral de los niños de Inicial 2 "B", de la Unidad Educativa "Fernando Daquilema", cantón Riobamba, provincia de Chimborazo periodo 2015-2016* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
- Gutiérrez, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y educación literaria*. Santander, España: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Guzmán, A., Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2016). Evaluación de la retención audio verbal en niños de 5 a 12 años de una población urbana de México. *Revista CES Psicología*, 9(1), 16-31. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.1.2>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, (2012). Hábitos de lectura en Ecuador. Quito: INEC
- Jiménez, P. (2016). Nuevos recursos para el uso de la literatura en lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28(0), 145-163. <https://doi.org/10.5209/dida.54089>
- León, V. (2013). *Desarrollo de atención y memoria en los niños de 4 años del Centro Educativo "CRAYOLA" a través de la Literatura Infantil* (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.
- Márquez, V. (2016). *Las estrategias metodológicas para la iniciación a la lectura, en las niñas y los niños del nivel inicial de cuatro a cinco años. del Jardín de Infantes "Adela Pinargote Murillo" año lectivo 2015-2016* (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Ecuador.
- Martínez, M., Gama, J., Sánchez, C., y Ruíz, U. (2020). La atención y memoria en estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista RedCA*, 2:54-65. Recuperado de [https://pdfs.semanticscholar.org/c124/e9f17497fa2e71da80601abea5e1bb5275c8.pdf?\\_ga=2.267888462.1122661560.1614021694-1689512785.1614021694](https://pdfs.semanticscholar.org/c124/e9f17497fa2e71da80601abea5e1bb5275c8.pdf?_ga=2.267888462.1122661560.1614021694-1689512785.1614021694)

- Ministerio de Educación. (2014). Guía Metodológica para la Implementación del Currículo de Educación Inicial. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador
- Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *International Journal of Developmental and Education Psychology*. 6: 343-350. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790040>
- Navon, D. (2003). What does a Compound Letter tells a Psychologist Mind? *Acta Psychologica*, 114, 273-309. 10.1016/j.actpsy.2003.06.002
- Portellano, J. (2005). Introducción a la Neuropsicología. *Interamericana de España*: McGraw Hill.
- Rodríguez, A. (2017). *Animación a la lectura, estrategias didácticas en el nivel de educación inicial* (Tesis de maestría) Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Romero, E., y Hernández, N. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. *Umbral científico*, 19:24-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30428111003>
- Saldarriaga, Y., Obando, C., y Salguero, K. (2018). *Estimulando el proceso lector a través del cuento en los niños del nivel de transición en el CDI Mi Dulce Tolima de Ibagué* (Tesis de Pregrado). Universidad del Tolima, Colombia.
- Sellés, P. (2008). Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6) (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Silveyra, C. (2002). *Literatura para no lectores: la literatura y el nivel Inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Solovieva, Y., Quintanar, L., y Lázaro, E. (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 235:217-235. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EvaluacionNeuropsicologicaDeEscolaresRuralesYUrban-2011257.pdf>
- Varela, N. (2018). *El inicio del proceso lector en niños del grado preescolar y el taller de lectura como una propuesta para su fortalecimiento* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

## Variables socioeconómicas e institucionales implicadas en la deserción escolar de estudiantes de Geografía: un análisis desde las trayectorias escolares.

**Carlos Reyes-Torres**

Doctor en Educación

[geocrt@hotmail.com](mailto:geocrt@hotmail.com)

Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México, México.

**Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara**

Doctor en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación

[bonipa62@gmail.com](mailto:bonipa62@gmail.com)

Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México, México.

[orcid.org/0000-0003-0578-6957](https://orcid.org/0000-0003-0578-6957)

**Irving Onofre-Flores**

Licenciado en Geografía

[iron041094@gmail.com](mailto:iron041094@gmail.com)

Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México, México.

**Bladimir Robles-Beltrán**

Licenciado en Geografía

[bladimir\\_robles@outlook.es](mailto:bladimir_robles@outlook.es)

Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México, México.

*Recepción: 01 de junio del 2021.*

*Aprobación: 25 de agosto del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

Un problema que caracteriza a la Licenciatura en Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), es que un buen número de los alumnos que ingresan abandonan la carrera, por lo que un vínculo que identificamos necesario conocer es la relación ingreso-deserción, además de indagar las percepciones, intereses y expectativas de los desertores y atender el terreno de su trayectoria escolar (TE). La deserción escolar forma parte de un proceso el cual presenta una problemática multifactorial y dinámica, lejos de ser un problema local, es un tema de interés internacional, abordado desde diferentes perspectivas.

El estudio incorpora elementos cuantitativos y cualitativos, los procedimientos elegidos para su desarrollo son la encuesta, entrevista y el análisis documental. Uno de los principales resultados fue la obtención de una tipología de las TE. De acuerdo con los comportamientos

académicos de los educandos se obtuvieron 6 categorías para los no desertores y 3 para los desertores. Estas categorías constituyen la base para caracterización de los estudiantes de acuerdo con los indicadores y variables empleadas.

Como parte de las conclusiones se plantea que para aproximarnos al conocimiento de los procesos tan diversos y complejos que involucran al desempeño de los estudiantes, es necesario identificar los factores o aspectos de la realidad personal, familiar e institucional que influyen en la deserción como parte de las TE. Se concluye que las diferencias entre las TE de los desertores en cuanto a motivos, circunstancias y momentos por y en los que abandonan la carrera, dan cuenta de la necesidad de realizar acciones que además de fortalecer la esfera motivacional, propicien la integración académica y social de los alumnos, la cual está relacionada tanto con su desempeño académico, como con la decisión de permanecer o abandonar los estudios.

**Palabras clave:** Trayectorias escolares, Estudiantes, Deserción escolar, Plan de Estudios, Rendimiento escolar, Geografía

## **Socioeconomic and institutional variables involved in school dropout of Geography students: an analysis from school trajectories**

### **Abstract**

The Degree of Geography at the Autonomous University of the State of Mexico (UAEM) is characterized due to the huge number of students dropping out the career, which is a well-known issue, therefore a connection we identified as crucial to know is the admission-dropout relationship, in addition to an analysis from the perceptions, interests and expectations of the dropouts and attend the correspondent to their school career (TE). School dropout is part of a process that presents a multifactorial and dynamic problem, far from being a local situation, it is a global issue, and it has been studied from different perspectives

The study incorporates quantitative and qualitative elements, the procedures chosen for its development are the survey, interview and a documentary analysis. One of the main results was obtaining a typology of TE. According to the academic behaviors of the students, 6

categories were derived for non-dropouts and 3 for dropouts. These categories constitute the basis for characterizing the students according to the used indicators and variables.

As part of the conclusions, it is proposed that to approach the knowledge of the diverse and complex processes that involve student performance, it is necessary to identify the factors or aspects in personal, familiar, and institutional realities that influence dropout as part of the TE. It concludes that the differences between the TE of the deserters in terms of motives, circumstances, and moments for and in those who drop out, they realize the need to carry out actions that, in addition to strengthen the motivational sphere, also promotes the academic and social integration of students, which is related to both their academic performance and the decision to remain or drop out.

**Keywords:** School Career, Students, School dropout, Study plan, School performance, Geography

## Introducción

El presente artículo se desprende del proyecto de investigación titulado “Análisis de variables socioeconómicas y de desempeño académico asociadas con la trayectoria escolar de los estudiantes del Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Geografía” (UAEM, 2017) y (Reyes Torres, Pérez Alcántara, y Olmos Cruz, 2019) registrado ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM con clave 4874/2019SF. La investigación forma parte del proceso de seguimiento al Plan de Estudios 2017 que lleva a cabo el Comité Curricular de la Licenciatura en Geografía. El escrito deriva también de la tesis “Trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Geografía del Plan de Estudios 2017 de la UAEM: interrelación de variables socioeconómicas e institucionales con énfasis en la deserción”. (Onofre Flores y Robles Beltran, 2020).

Lo anterior, a partir de que, en los años recientes, la deserción se ha instalado en la agenda de muchas universidades nacionales, buscando no sólo cuantificar el fenómeno, sino también avanzar en la identificación de los posibles factores que entran en juego a efectos de poder diseñar alternativas capaces de contribuir al logro de una educación superior más inclusiva (Zandomeni, Canale, Pacifico y Pagura, 2016) e incidir en tal problemática, toda vez que,

*Carlos Reyes-Torres, Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara, Irving Onofre-Flores, Bladimir Robles-Beltrán*  
*Variables socioeconómicas e institucionales implicadas en la deserción escolar de estudiantes de Geografía:*  
*un análisis desde las trayectorias escolares..*

según Colás Bravo (2016) el abandono universitario ocupa la atención de organismos públicos de numerosos países.

En las últimas décadas, los organismos internacionales evalúan y emiten los resultados del proceso educativo a través de indicadores considerados trazadores de las trayectorias escolares, como la reprobación, el rezago, la eficiencia terminal, la deserción, entre otros (Pérez Alcántara, 2017) y (Onofre Flores y Robles Beltran, 2020). En la Facultad de Geografía se carece de instrumentos para evaluar sistemáticamente la TE de los estudiantes y conocer no sólo los factores internos o externos que influyen en su trayectoria, sino también para incidir, en la medida de lo posible, en los contextos y problemáticas que dificultan el paso de los estudiantes a los siguientes ciclos escolares (Garbanzo Vargas, 2007). Si se quiere aumentar los porcentajes de alumnos que persisten en sus estudios y mejorar su rendimiento escolar, la Facultad de Geografía se verá en la necesidad de incrementar este tipo de estudios. Por lo tanto, se advierte la urgencia de llenar estos vacíos y acercarse al seguimiento del desempeño de los estudiantes vinculado con el fenómeno de las TE.

A lo largo del tiempo se ha observado una ausencia en la tendencia en investigación educativa de considerar al estudiante como unidad de análisis: las carencias y deficiencias sobre el conocimiento del educando han sido señaladas muy claramente por investigadores como Granja, Juárez e Ibarrola (1983) quienes estiman que, es tal vez sobre los estudiantes, ese sujeto tan importante de la educación superior, sobre quien menos conocimientos útiles tenemos. Y tienen razón, se cuenta con datos estáticos y muy agregados sobre su composición socioeconómica, la ocupación o los ingresos de los padres; sobre el porcentaje de los que trabajan. También hay pocos datos y muy agregados sobre antecedentes personales y familiares. Poco sabemos de sus antecedentes académicos, sus preferencias socioculturales, sus estrategias para aprender y su relación con los docentes e incluso las autoridades. (García-Rangel, García Rangel, y Reyes Angulo, 2014).

En las instituciones educativas, los estudiantes son la razón de ser, sin ellos no hay escuelas, por ello las tareas y esfuerzos están orientados tanto a la formación como su eventual integración a la vida social y laboral de forma exitosa. Sin embargo, con frecuencia, “se conocen pocos esfuerzos por saber quiénes son los estudiantes, sus necesidades, condiciones y demandas” (González, 2000, p. 40).

Por lo antes expuesto, se asume que es un tema de investigación poco explorada. Son reducidas las publicaciones con relación a los alumnos y su entorno, González (2000) menciona:

De acuerdo con una consulta computarizada de la literatura existente —que comprendía hasta el año de 1993— en diversos bancos de información (Iresie y ERIC) realizada previa al abordaje del estudio de las trayectorias se ha encontrado que hay 166 estudios sobre el alumno de los cuales son escasos los que se refieren a las [TE] de los mismos. Del total de éstos, se tuvo acceso únicamente a 40, de los cuales el 75% se encuentra en el nivel universitario. (p. 38)

La investigación se fundamenta en los aportes teóricos provenientes de diversos campos de conocimiento que en conjunto suelen denominarse *teorías de la deserción estudiantil*, comprende planteamientos desde las perspectivas sociológica, psicológica, económica y de manera particular el Modelo Interaccional de la deserción de Vincent Tinto, tal como se precisa en Donoso y Schiefelbein (2007).

La perspectiva **Psicológica**: suscribe que el ajuste en las metas personales y las historias de vida de los estudiantes, así como sus reacciones para adaptarse social e intelectualmente a la institución, originan hostilidad en el individuo para continuar con sus estudios. Sostiene que la conducta de los estudiantes es reflejo de los atributos de ellos mismos y especialmente de los rasgos relacionados con las características psicológicas de cada individuo: atributos intelectuales para hacer frente a los desafíos académicos y disposicionales. La dificultad de estas teorías es que han ignorado el impacto que pueden tener sobre el estudiante diversas situaciones. No ofrecen, por lo tanto, elementos importantes para los investigadores que buscan cómo explicar mejor la salida de estudiantes de las instituciones, ni tampoco para los representantes de autoridades educativas que tratan de mejorar la retención estudiantil.

La perspectiva **sociológica**: dentro de ciertos paradigmas sostiene que las instituciones sociales en general, y la educación superior en particular están estructuradas para servir a los intereses de las élites sociales y educativas prevalecientes. Otros, (estructural funcionalismo de la sociedad) consideran que los resultados de la educación reflejan la disputa ampliamente meritocrática que existe entre los individuos por el logro social. En general, las teorías sociológicas destacan el papel que tienen en la permanencia en la escuela, las fuerzas

externas. Estas teorías son poco útiles para explicar las fuerzas específicas en una u otra institución, que modelan las diferentes formas de abandono institucional de los estudiantes.

Dentro de la perspectiva **económica**, la teoría de costo-beneficio establece que las personas orientarán sus esfuerzos a la actividad en la que perciban la máxima proporción de beneficio en comparación con los costos invertidos en un tiempo determinado (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009), el punto central de esta teoría está en el individuo, en sus percepciones sobre la realidad. De acuerdo con esta teoría, el abandono se produce porque el individuo encuentra: una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos económicos que produzca posteriormente beneficios mayores en relación con los costos que la permanencia en la universidad. Si bien las teorías económicas son útiles para el estudio de ciertos problemas, por ejemplo, para el análisis de los efectos que pueden tener las ayudas financieras o las colegiaturas sobre la retención, hay pocas evidencias que las fuerzas financieras son las más importantes de todas para explicar las decisiones individuales de persistencia o deserción, aspecto en el que las posibilidades explicativas de estas teorías han sido limitadas.

Vincent Tinto imprime que la deserción depende de la manera en que cada estudiante interpreta las experiencias vividas en la universidad, así como el grado de interacción que se da entre la institución y los individuos, también presentes (Lozano Moreno, 2006). Se aborda el referente conceptual en el que se incluyen precisiones sobre indicadores educativos y conceptos relacionados con la trayectoria escolar; así mismo, comprende otros puntos de análisis que sirven de base para entender y explicar las categorías de TE.

A pesar de que la deserción en la educación superior es un fenómeno multidimensional (Silva Nuno, 2015) y tema recurrente en los discursos y debates recientes, la realidad es que sigue siendo uno de los principales problemas escolares y consecuentemente de las preocupaciones institucionales, sobre todo en el nivel medio superior y superior, donde la situación se agudiza, en los primeros semestres.

El estudio de la deserción de las IES es extremadamente complejo, implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Izquierdo y Mestanza (2017) mencionan:

en la actualidad el mundo laboral se vuelve más exigente con los jóvenes, mientras las universidades renuevan sus planes de estudio y se preparan para poder otorgarles las herramientas necesarias para enfrentarlo, la exigencia por un título se vuelve feroz y es por eso que se vuelve alarmante que muchos jóvenes desertan en diferentes momentos. (pág. 12).

Trayendo como consecuencia varias implicaciones porque si deciden suspender sus estudios, atentan contra el interés de la universidad que los forma y puede representar una pérdida para la misma. (Silva Nuno, 2015).

En este escenario, las interrogantes que guiaron el proceso de investigación son: ¿Cómo se configuran las TE de los estudiantes no desertores y las de los que desertan?, ¿Qué características tiene el problema de la deserción en la carrera de Geografía?, ¿Las deserciones en qué momento de la carrera se dan?, ¿Quiénes desertan: cómo se relacionan sus acciones tanto de ingreso como de deserción con su situación biográfica?

El trabajo tiene como objetivo principal analizar y caracterizar la deserción en el contexto de las TE de la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía; establecer y diferenciar las TE de estudiantes con base en la interrelación de variables individuales e institucionales haciendo énfasis en la deserción. Como objetivos específicos contempla identificar los factores que inciden en la deserción como parte de las TE; analizar y caracterizar la deserción a partir de las causas y motivaciones académicas y no académicas que conducen a los alumnos a no concluir los estudios.

La hipótesis del trabajo de investigación plantea que los estudiantes que opten por la licenciatura en Geografía en primera opción, serán quienes presenten menores posibilidades de deserción, confluirán en ellos altos índices de rendimiento escolar y estarán en la mejores trayectorias académicas, mientras que quienes se inscriban en segunda opción, revelarán ante la falta de motivación por la carrera mayores posibilidades de abandonos temporales o definitivos y un rendimiento académico bajo; sin embargo, para aproximarnos al conocimiento de los procesos tan diversos y complejos que involucran al desempeño de los estudiantes, es necesario identificar los factores (internos como externos) o aspectos de la realidad personal, familiar e institucional que influyen en la trayectoria escolar y en la deserción.

El interés por indagar sobre esta temática fue comprender el sentido que los estudiantes atribuyen a sus propias vivencias y acciones relacionadas con su desempeño académico y con la deserción, lo que implicó cualificar los factores relacionados con la deserción, así como cuantificar, y por esa vía dimensionar la importancia de los fenómenos asociados a las Trayectorias Escolares. Se relaciona también con la necesidad de contar con indicadores vinculados con el desempeño académico de los educandos, que a la vez se constituyan en un dispositivo de diagnóstico. Arriaga, Casaravilla y Burillo (2014) sugieren que

según datos de la Unesco, la OCDE y el Banco Mundial, el abandono de los estudios en la Educación Superior puede llegar a alcanzar tasas en torno al 40%, repercutiendo muy negativamente en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo. (pag.6)

### **Metodología**

La investigación constituye una aproximación cuantitativa-cualitativa sobre las TE de los estudiantes que se matricularon en la primera generación de la Licenciatura en Geografía, *Plan de estudio 2017*, por lo que el universo de estudio está constituido por todos los alumnos de esta generación, incluyendo a los no desertores como a los que abandonaron los estudios por cualquier razón (desertores).

El estudio emplea una metodología de investigación cualitativa para acceder a las perspectivas de los actores. Denzin y Lincoln (2012, pág. 2) señalan que la investigación cualitativa “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas conllevan a la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal– que describen la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas.

El estudio emprende un diseño metodológico que se propone estudiar las TE en forma cuantitativa y transversal, permita llegar a ofrecer explicaciones de tipo causal y que junto con los procedimientos cualitativos apropiados conlleve a tener una visión suficientemente cabal de este proceso. Para ello se definen un conjunto de indicadores y variables: algunos

de estos indicadores y variables están contenidas en información documental de primera mano (registros y archivos), otras se refieren a información obtenida directamente de los estudiantes, mediante una encuesta y guía de entrevista.

Diseño de estudio. Por la integración de los sujetos de observación se trata de un estudio de cohorte de ingreso. La cohorte o unidad de observación quedó así determinada por todos aquellos estudiantes que presentaron examen de admisión para ingresar a la Licenciatura en Geografía y que se corresponde con el Plan de Estudios 2017.

Las fuentes de información relacionada con los alumnos –básicamente la que tiene que ver con las características académicas y personales– se obtuvieron de los registros escolares del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía, vía su historial académico, con datos válidos, fiables y oportunos como promedio, unidades de aprendizaje reprobadas, créditos acumulados y promedio en el caso de los primeros, así como nombre, edad, género y número de cuenta, respecto a los segundos.

A partir del historial académico de la cohorte de estudio 2017-2021 obtenidos del Departamento de Control Escolar de la Facultad, se elaboró de una Tipología de Trayectorias Escolares, retomando como base la tipología desarrollada por Reyes Torres (2009, pág. 189) donde “se determinaron de acuerdo con los comportamientos académicos de los educandos 9 categorías para tipificar las trayectorias escolares, de las cuales 6 pertenecen a los no desertores, y 3 para los desertores que incluyen el momento de la deserción” (temprana, intermedia o tardía). El procedimiento es el siguiente:

### Consulta de Fuentes

- Obtención de información en diversas fuentes documentales, para examinar hechos que han sido observados y consignados por otros.

### Diseño de estudio

- Estudio de *cohorte de ingreso*.

### Ubicación espacio temporal

- Se efectuó en la Facultad de Geografía de la UAEM, en la cohorte de ingreso 2017, analizando los datos desde su ingreso hasta la conclusión del cuarto semestre del 2019

### Criterios de inclusión (población de estudio).

- El universo de estudio está conformado por 70 estudiantes distribuidos en el turno matutino y vespertino, a los cuales se aplicó una encuesta, misma que respondieron 57 de ellos, con lo que se definió la muestra de estudio.

## Variables Cuantitativas

Estas variables están contenidas en información documental de primera mano (registros). Las fuentes de información relacionada con los alumnos –básicamente las que tiene que ver con su trayectoria académica durante el transcurso por la carrera, se obtuvieron de los Registros escolares del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEM, configuró una forma para obtener datos válidos, fiables y oportunos sobre continuidad, y discontinuidad en los estudios, el tipo de exámenes que uso para promocionar las asignaturas (estableciéndose así el carácter *ordinario* y *no ordinario*), se tomó en consideración si adeuda o no asignaturas– como se muestra a continuación:

El tiempo, únicamente en su aspecto continuidad, en el que se consideran la continuidad y discontinuidad en la cohorte, definiéndose como *continúo* aquellos estudiantes que siguen el curso temporal correspondiente a su generación.

El tipo de exámenes de los que ha hecho uso para promocionar las asignaturas. Incluye *ordinario* y *no ordinario*.

|                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Ordinario</i>: es aquel tipo de estudiante que no ha hecho uso de exámenes extraordinarios, <i>No Ordinario</i> es aquel alumno que una o varias veces ha utilizado exámenes extraordinarios o a título de suficiencia</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Regular o irregular</i>, de acuerdo con su condición si adeuda o no asignaturas; <i>Irregular</i>: es el educando que adeuda una o más asignaturas del semestre anterior a que cursó</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La calificación se refiere al promedio general en el cual distingue tres rangos, <i>alto</i> (9.0 o más), <i>medio</i> (7.0 a 8.9) y <i>bajo</i> (menos de 6.9).</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **Variables cualitativas:**

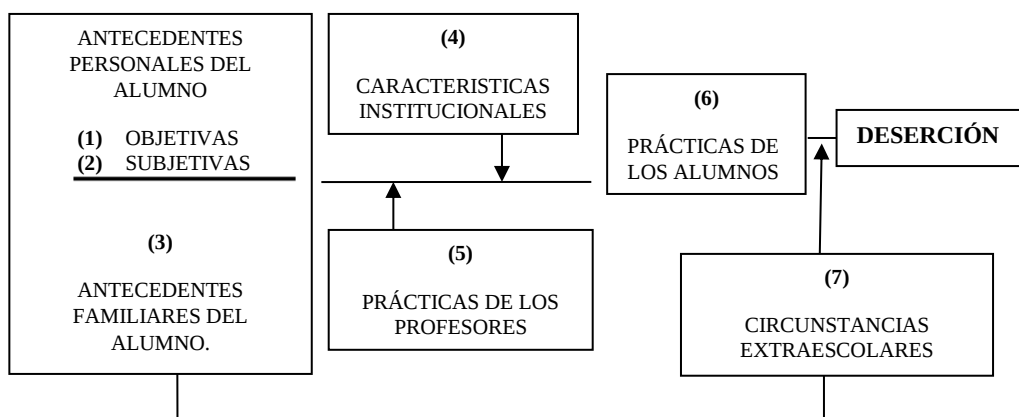
En coherencia con las variables de observación que decidimos atender y los análisis previstos, la aplicación de la encuesta a los no desertores fue uno de los instrumentos construido exprofeso para recabar información no documentada en el historial académico del alumno. Se consideran siete momentos vitales en el reconocimiento de las TE seguidas por los alumnos: I) La trayectoria escolar previa, II) La trayectoria en la Facultad de Geografía, III) Los hábitos del trabajo escolar, IV) Las características académicas institucionales, V) Las condiciones materiales y de servicios de la institución, VI) Las expectativas profesionales, VII) Las condiciones socioeconómicas de los educandos.

Para el caso de los desertores contempla el empleo de una guía de entrevista, cuyo objetivo es conocer las causas, motivaciones académicas y no académicas que lo llevaron a no concluir los estudios, comprender el punto de vista de los estudiantes en función de los significados que le atribuyen a su condición de desertor.

Estas son las variables consideradas para interpretar la deserción como parte de las trayectorias escolares, toda vez que, como lo advierte Martínez Rizo (1989, p. 283), citado en (Onofre Flores y Robles Beltran, 2020), “no es adecuado tratar de explicar un fenómeno tan complejo como la deserción con base en una sola variable o tipo de variables”. Él considera en su propuesta metodológica un conjunto de variables por incluir como se muestra en la siguiente figura:

Figura No.1

### **Bloques de variables para interpretar la deserción**

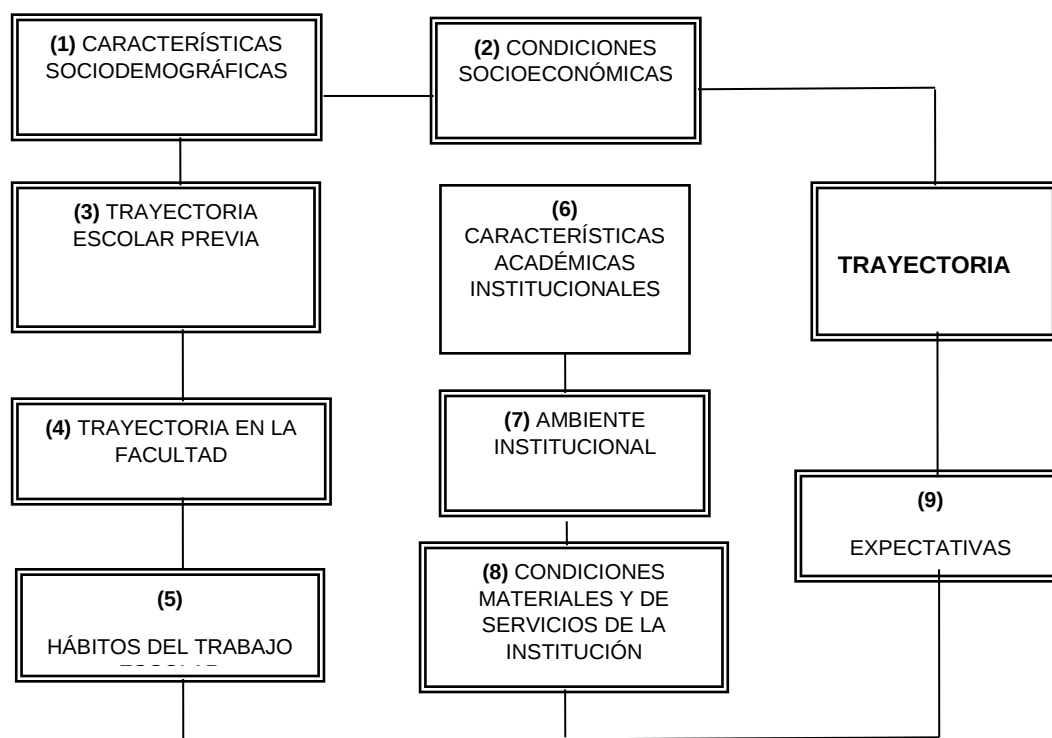


Fuente: Martínez Rizo (1989, p. 285) citado en Onofre Flores y Robles Beltrán (2020).

Para efectos de esta investigación se procedió a una conceptualización de las variables consideradas, lo que incluye precisar las nociones correspondientes para obtener definiciones operativas que permitieran precisar los indicadores y escalas que se manejaron concretamente y para establecer la manera en que se codificaron las respuestas. Se toman en cuenta nueve variables (Figura No. 2) para investigar las trayectorias escolares en la Facultad de Geografía de la UAEM.

Figura No. 2

Variables para investigar las Trayectorias Escolares y la Deserción en la Facultad de Geografía de la UAEM



Fuente: Reyes Torres (2009).

De la muestra referida, 47 son no desertores y 10 desertores. Para el encuentro con los desertores, a quienes fue necesario identificar, contactar y entrevistar para conocer las causas, motivaciones académicas y no académicas que lo llevaron a no concluir los estudios de la Licenciatura en Geografía, fueron localizados a través de sus compañeros de la misma generación que aún estudian: de ese modo a tres de ellos se les entrevistó en sus domicilios, dos en la institución en la que actualmente estudian, dos accedieron asistir la Facultad de Geografía, uno vía telefónica, al resto haciendo uso de medios alternativos como el correo electrónico y las redes sociales.

### **Análisis de resultados**

En los cuadros No. 1 y 2, se presenta la distribución de frecuencias y los porcentajes correspondientes en términos de categoría de trayectoria escolar a la que pertenecen los

alumnos no desertores (47) y desertores (10), respecto al conjunto de la muestra de estudiantes de la cohorte 2017-2021.

Destaca que en la Categoría (C)1 *Continuo–Ordinario–Regular–Alto–* en la que deberían estar los alumnos con mejor rendimiento académico, no hay registros, ya que no existen promedios generales superior a 9.0 (Cuadro No. 1). Las C 2 y 3, cuyo *rendimiento académico es medio* están conformadas por más del 80% de estudiantes, en el primer caso como regulares y en el segundo (el más alto de todos) haciendo uso de exámenes extraordinarios o a título de suficiencia para acreditar o promocionar las asignaturas, lo que evidencia un problema en el índice de aprovechamiento escolar de los estudiantes de dicha cohorte. En la C4 se ubican algunos estudiantes con *rendimiento académico medio*, caracterizados porque adeudan unidades de aprendizaje de semestres anteriores. En las C5 y C6 las diferencias se vinculan solo con la situación académica, y aunque el porcentaje en ambos casos es bajo, debería de ponerse mayor atención en este tipo de casos.

Cuadro No. 1

Categorías de Trayectorias Escolares de la cohorte 2017- 2021 de la Licenciatura en Geografía. No desertores

| CATEGORIA (C) | Por tiempo  | Por tipo de examen | Situación académica | Promedio general. | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------|--------------------|---------------------|-------------------|------------|------------|
| 1             | Continuo    | Ordinario          | Regular             | Alto              |            |            |
| 2             | Continuo    | Ordinario          | Regular             | Medio             | 19         | 40.4       |
| 3             | Continuo    | No ordinario       | Regular             | Medio             | 20         | 42.5       |
| 4             | Continuo    | No ordinario       | Irregular           | Medio             | 6          | 12.7       |
| 5             | Discontinuo | No ordinario       | Regular             | Medio             | 1          | 2.1        |
| 6             | Discontinuo | No ordinario       | Irregular           | Medio             | 1          | 2.1        |

Fuente. Reyes Torres C (2009, p. 189), e Historial académico de los estudiantes proporcionado por el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEM.

En la cohorte estudiada el 17.5% de la muestra (57) constituye a los desertores (10). Como se indicó previamente, se reconoce la diversidad de desertores de acuerdo con su trayectoria académica (Cuadro No. 2) por las diferencias en el periodo de deserción (*temprana, intermedia y tardía*). Al preguntar en que semestre desertó de la carrera pudimos observar que todos ellos desertaron entre el primero y cuarto periodo, es decir una deserción intermedia para más de la mitad de ellos y el resto una deserción temprana, aunque todos ellos en condición de irregulares. Lo que significa que la condición académica desfavorable, se asocia directamente con los índices de deserción.

Loa anterior es consistente con la teoría de la retención en que sustenta el trabajo y el modelo interaccional de Vincent Tinto (England Bayrón, 2012), que consiste en un conjunto de explicaciones sobre cómo sujetos diferentes establece determinadas interacciones con los sistemas social y académico de la institución que los conducen a unos a abandonar los estudios antes de concluirlos.

Cuadro No. 2

Categorías de Trayectorias Escolares de la cohorte 2017- 2021 de la Licenciatura en Geografía-Desertores

| CATEGORIA DESERTORES | Por el semestre en el que desertó | Situación académica | Promedio general | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|-----------------------------------|---------------------|------------------|------------|------------|
| 7                    | Temprana (1° y 2° semestre.)      | Irregular           | Medio            | 4          | 40         |
| 8                    | Intermedia (3° y 4° semestre.)    | Irregular           | Medio            | 6          | 60         |
| 9                    | Tardía (5° y 6° semestre)         | Irregular           | Medio            | 0          | 0          |

Fuente. Reyes Torres C (2009, p. 189), e Historial académico de los estudiantes proporcionado por el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEM.

A partir de identificar los lugares de procedencia de los alumnos inscritos en la Licenciatura en Geografía del Plan de Estudios 2017 (cohorte 2017-2021), puede decirse que el área de influencia de la Facultad de Geografía de la UAEM está integrada por 17 municipios del Estado de México (Cuadro No. 3). La afluencia de los estudiantes matriculados es mayor en los municipios que se encuentran en el Valles de Toluca y municipios aledaños. La concurrencia de alumnos a la Facultad de Geografía no deja de ser importante también de otras jurisdicciones de la entidad mexiquense, como el norte del estado (Jiquipilco, Atlacomulco e Ixtlahuaca) y el sur de la propia entidad como Ocuilan y Tenancingo.

Cuadro No. 3

Municipio de procedencia de Estudiantes de la Licenciatura en Geografía, Cohorte 2017-2021

| MUNICIPIO          | Frecuencia | Porcentaje | Distancia en Km. | Gastos en pesos |
|--------------------|------------|------------|------------------|-----------------|
| Almoloya de Juarez | 3          | 6.4        | 15.7             | 75              |
| Atizapan           | 1          | 2.1        | 14               | 80              |
| Atlacomulco        | 1          | 2.1        | 71.3             | 190             |
| Calimaya           | 2          | 4.3        | 22.9             | 90              |
| Ixtlahuaca         | 1          | 2.1        | 40.5             | 130             |
| Jiquipilco         | 1          | 2.1        | 55.8             | 175             |
| Lerma              | 1          | 2.1        | 21.6             | 60              |
| Metepec            | 1          | 2.1        | 12.1             | 70              |

*Carlos Reyes-Torres, Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara, Irving Onofre-Flores, Bladimir Robles-Beltrán*  
Variables socioeconómicas e institucionales implicadas en la deserción escolar de estudiantes de Geografía:  
un análisis desde las trayectorias escolares..

|                      |           |            |      |     |
|----------------------|-----------|------------|------|-----|
| <b>Mexicalzingo</b>  | 2         | 4.3        | 15.2 | 100 |
| <b>Ocoyoacac</b>     | 1         | 2.1        | 26   | 80  |
| <b>Ocuilan</b>       | 1         | 2.1        | 61.2 | 130 |
| <b>Otzolotepec</b>   | 1         | 2.1        | 26.3 | 60  |
| <b>Tenancingo</b>    | 1         | 2.1        | 52.5 | 150 |
| <b>Tianguistenco</b> | 1         | 2.1        | 37.5 | 90  |
| <b>Toluca</b>        | 19        | 40.4       |      |     |
| <b>Xonacatlan</b>    | 1         | 2.1        | 24.1 | 80  |
| <b>Zinacantepec</b>  | 9         | 19.1       | 6.9  | 55  |
| <b>Total</b>         | <b>47</b> | <b>100</b> |      |     |

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía.

Con la intención de conocer los antecedentes de estudio al ingresar a la carrera y valorar su relación con la trayectoria y en su caso la probabilidad de deserción, se revisó la proporción de alumnos que contaban con otros estudios al llegar a la Licenciatura, algo que es común en la facultad. Al respecto el cuadro No. 4 permite observar que cerca de tres cuartas partes no desarrollaron estudios anteriores, mientras que poco más de un cuarto realizaron estudios técnicos o cursaron una licenciatura, aunque no necesariamente la concluyeron, lo que significa que no fue su primera opción, lo que ponen en duda la certeza de que la carrera haya sido su mejor opción, igual que ocurre con quienes ingresan de segunda oportunidad.

Cuadro No. 4

¿Realizaste otros estudios antes de ingresar a la Facultad de Geografía?

| ¿REALIZASTE OTROS ESTUDIOS? | Frecuencia | Porcentaje   | Tipos de estudios realizados | Frecuencia | Porcentaje  |
|-----------------------------|------------|--------------|------------------------------|------------|-------------|
| <b>Si</b>                   | 13         | 27.6         | Técnicos                     | 3          | 6.3         |
|                             |            |              | Otra Licenciatura            | 10         | 21.2        |
| <b>No</b>                   | 34         | 72.3         |                              |            |             |
| <b>Total</b>                | <b>47</b>  | <b>100.0</b> |                              | <b>13</b>  | <b>27.6</b> |

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía.

Para corroborar el grado de certeza que tenían los estudiantes de si esta carrera era su mejor elección, se le preguntó al respecto. El cuadro No. 5 es muy ilustrativo al respecto. La certeza en la elección de la carrera, muestra que, aunque a veces los educandos logran ingresar a una de las licenciaturas que solicitaron, eso no implica que hayan quedado en la opción de su preferencia, lo que parece predominar es el deseo de no quedar fuera de la población estudiantil que es aceptada, una vez estando ahí puede surgir el agrado por la carrera y

desempeñarse convenientemente o bien mantener el deseo de la otra carrera lo cual implica desde una trayectoria poco favorable, hasta el riesgo de desertar.

Cuadro No. 5

Grado de certeza que tenían los estudiantes para ingresar a la Licenciatura en Geografía,  
Cohorte 2017-2021

| GRADO DE CERTEZA EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------------------------------------|------------|-------------------|
| Alto                                          | 20         | 43.5              |
| Medio                                         | 25         | 54.3              |
| Bajo                                          | 2          | 2.2               |
| Total                                         | 47         | 100.0             |

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía.

Al preguntarle a los estudiantes si alguna vez en su trayecto por la carrera pensaron en abandonar los estudios, la gran mayoría no consideraron la posibilidad de abandonarla, sin embargo, más del 25% lo vieron como posibilidad. Los resultados en el cuadro No. 6. muestra las razones por las que alguna vez los alumnos concibieron la idea de desertar.

Cuadro No. 6

¿Pensaste alguna vez en desertar de la Licenciatura en Geografía?

| PENSASTE DESERTAR | Frecuencia | Porcentaje | Razones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SI                | 13         | 27.7%      | Por problemas económicos<br>Las materias no fueron lo que esperaba<br>La carrera no parecía del interés que esperaban los educandos<br>Tenía interés por la arquitectura<br>No es lo que realmente quería<br>Quería estudiar otra carrera (2 alumnos)<br>Por la influencia de familiares y amigos<br>No llenaba las expectativas que yo quiero porque hay materias que no me gustan<br>Siento que no estoy preparada para el ámbito laboral<br>Porque me gustaba otra Licenciatura.<br>Quería entrar a la facultad de Artes |
| NO                | 34         | 72.3%      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| TOTAL             | 47         | 100        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía.

Los ingresos económicos de la familia se vinculan tanto con la riqueza material como con los bienes y servicios a los que puede tener acceso el estudiante, posibilitan diversas situaciones, en primer lugar, el mantenimiento de un medio familiar adecuado a las tareas de

aprendizaje, es decir, permiten superar obstáculos materiales que constituyen restricciones generales para la formación de los jóvenes (garantía de un lugar apropiado para estudiar, así como la disponibilidad de tiempo); en segundo, viabiliza acceder a bienes culturales, factor que puede incidir directamente en los resultados de las actividades escolares; finalmente, determina las oportunidades de acercamiento a niveles diferentes de calidad en la oferta educativa o a profundizar y extender las actividades que refuerzan la formación escolar. Al interrogar a los alumnos respecto a si consideran que los recursos económicos de su familia son suficientes para desarrollar sus actividades académicas, pocos estiman que son más que suficientes, la gran mayoría juzga que son suficientes y muy pocos indican son insuficientes.

Lejos de considerar que las razones económicas son las más fuertes en la decisión de abandonar los estudios, como otrora sucedía, los resultados muestran que los factores que directamente influyeron en la deserción se centran en motivos personales, otros intereses vocacionales, falta de integración con el ambiente académico y social de la institución, falta de compromiso individual con sus metas, el desempeño académico de los catedráticos y la no correspondencia entre sus expectativas de formación profesional y lo que la institución ofrece.

Los orígenes de la deserción son tan diversos como complejos y cambiantes, es decir es un fenómeno multifactorial. Las causas señaladas por cada uno de los estudiantes que desertaron se pueden identificar a continuación.

Cuadro No. 7

Razones por las que los alumnos desertaron

| NO. DE ENTREVISTADO | Razones                                                                                                                     |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                   | Dificultades económicas para el sostenimiento de la carrera, cambio de ubicación laboral, tuve que salirme porque me casé.  |
| 2                   | Dificultades económicas para el sostenimiento de la carrera, el horario de clase.                                           |
| 3                   | La errada elección de la carrera, dificultades económicas para el sostenimiento de la carrera, cambio de ubicación laboral. |
| 4                   | Tuve que salirme porque me casé.                                                                                            |
| 5                   | Errada elección de la carrera.                                                                                              |
| 6                   | Errada elección de la carrera, la carrera era difícil y no entendía los temas, horarios de clase.                           |
| 7                   | Errada elección de la carrera, no me gusto lo que enseñaban, bajo rendimiento académico, aplazamiento del semestre.         |
| 8                   | Errada elección de la carrera, la evaluación de los docentes.                                                               |

|    |                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------|
| 9  | La carrera era difícil y no entendía nada, la evaluación de los docentes. |
| 10 | Tuve que salirme porque me casé.                                          |

Fuente: Elaboración con base en la entrevista aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía

Al preguntar sobre la edad de los alumnos desertores, podría pensarse que son los jóvenes quienes registran la mayor incidencia, sin embargo, no ocurre así, el cuadro No. 8 ilustra que son los estudiantes de edad media (21-22 años) quienes deciden no continuar con los estudios. Curiosamente, en términos de trayectoria escolar tanto hombres como mujeres con trayectoria continua están en ese rango, respecto al estado civil, la mayoría de los desertores son solteros y un alto porcentaje de varones respecto a las mujeres, lo que explica de algún modo la feminización de la carrera.

Cuadro No. 8

Edad de los desertores (años cumplidos)

| Edad  | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| 20    | 1          | 10         |
| 21    | 4          | 40         |
| 22    | 4          | 40         |
| 23    | 1          | 10         |
| Total | 10         | 100        |

Fuente: Elaboración propia con base en la entrevista aplicada a la cohorte 2017-2021 de la Licenciatura en Geografía.

## Conclusiones

El análisis de la información sobre el historial académico de los estudiantes, los resultados de la encuesta y la entrevista permitieron elaborar cuadros en los que se representan las numerosas relaciones que fue posible establecer entre las variables consideradas para esta investigación. Si bien cada una de éstas abre interesantes líneas para posteriores estudios, el trabajo se centró en la selección de los elementos básicos de la información y relacionarlo con el punto central del análisis, las categorías de trayectoria escolar (TE) y la deserción.

La composición de la matrícula de la Cohorte 2017-2021 correspondiente al Plan 2017 de la Licenciatura en Geografía, se caracteriza por la heterogeneidad de sus estudiantes, los alumnos ingresan a geografía con distintas características sociodemográficas, condiciones

*Carlos Reyes-Torres, Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara, Irving Onofre-Flores, Bladimir Robles-Beltrán*  
*Variables socioeconómicas e institucionales implicadas en la deserción escolar de estudiantes de Geografía:*  
*un análisis desde las trayectorias escolares..*

socioeconómicas diversas, trayectorias escolares previas específicas y hábitos de trabajo escolar diferentes, por lo tanto habrá que esperar un desarrollo diferenciado en términos de su TE o del abandono de los estudios en función de esas variables.

Las interacciones positivas con otros estudiantes, así como con el personal directivo y académico son rasgos característicos de los alumnos no desertores, en cambio los alumnos desertores tienen en común la falta de integración con el ambiente académico y social de la institución. Los resultados de esta investigación favorecen la comprensión del por qué los alumnos abandonan los estudios, sin embargo, no se identificó en esta cohorte el grado de participación del organismo académico en la generación de este fenómeno, salvo el caso del mal desempeño académico de los profesores.

Las causas para que se presente de la deserción son múltiples y difíciles de jerarquizar en forma generalizada, esto es, de ordenarlas según su poder explicativo. La deserción es un fenómeno complejo que constituye un producto de las decisiones de los individuos dentro de su entorno social más inmediato (la familia, la pareja), en este sentido está más relacionada con otras motivaciones personales ajenas a la formación profesional que con una mala trayectoria académica en la carrera; también es una expresión de empeño y persistencia de los jóvenes que se alejan de la carrera profesional que tuvieron más a la mano para incorporarse a aquella que verdaderamente se corresponde con sus intereses profesionales.

Las diferencias entre las TE de los desertores en cuanto a motivos, circunstancias y momentos por y en los que abandonan la carrera, dan cuenta de la necesidad de atender no sólo la esfera de la formación profesional, sino también, de realizar acciones que además de fortalecer la esfera motivacional, propicien la integración académica y social de los alumnos, la cual está relacionada tanto con su desempeño académico, como con la decisión de permanecer o abandonar los estudios.

Al ser geografía una carrera con escaso reconocimiento social, el escaso interés con el que ingresan los alumnos aumenta conforme transcurren los estudios, sin embargo, el deseo de haber cursado otra licenciatura antes que geografía estuvo siempre latente, la preferencia por otra profesión se explica en parte por la valoración que socialmente se hace de las carreras que remiten a un estilo de vida, a un mayor estatus social, a lo que esperan o imaginan de su futuro tanto en lo laboral como en lo personal.

A partir del proceso de investigación se determina la pertinencia del diseño metodológico propuesto en esta investigación, el cual resultó apropiado para comprender la TE y la deserción a partir de la interrelación de diversos bloques de variables: trayectoria académica previa y en la Facultad; condiciones socioeconómicas; hábitos del trabajo escolar; condiciones materiales, de servicio, características académicas, ambiente institucional y expectativas profesionales.

La integración de elementos cuantitativos-cualitativos en las etapas de diseño, recolección y análisis de la información, lejos de proporcionar visiones contrapuestas, permitió acceder a distintas dimensiones de la realidad social investigada: propias de la institución y de sus prácticas; características socioeconómicas, académicas y personales de los estudiantes.

## Referencias

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Arriaga, J., Casaravilla, A., y Burillo, V. (2014). *Documento de síntesis del proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA)*. Madrid: Univrsidad Politécnica de Madrid.
- Colás Bravo, P. (2016). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 9-14.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 7-27.
- England Bayrón, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio. *Revista Griot* , 28-49.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 43-63.
- García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K., y Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, 279-290.

- González Martínez, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares: licenciatura en lenguas modernas de la BUAP, Cohorte 1993*. México: ANUIES.
- Granja Castro, J., Juárez González, R., y De Ibarrola, M. (1983). Análisis sobre la posibilidad de permanencia y egreso de cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal, 1960-1978. *Revista de la Educación Superior*, 1-19.
- Izquierdo Cázares, G., y Mestanza Páez, R. C. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. *Revista científica Reto de la Ciencia*, 12-30.
- Lozano Moreno, M. d. (2006). *Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución*. México: Trillas.
- Onofre Flores, I., y Robles Beltrán, B. (2020). *Tesis de Licenciatura*. Toluca: UAEM.
- Pérez Alcántara, B. D. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14.
- Reyes Torres, C. (2009). *La deserción en la Licenciatura en Geografía de la UEAM. Un análisis desde las trayectorias escolares cohorte 2004-2009. Tesis de Doctorado*. México: Centro de Estudios Superiores en Educación.
- Reyes Torres, C., Pérez Alcántara, B. D., y Olmos Cruz, A. (2019). *Análisis de variables socioeconómicas y de desempeño académico asociadas con la Trayectoria escolar de los estudiantes del Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Geografía*. Toluca: UAEM.
- Silva Nuno, H. G. (2015). *O abandono no ensino superior: um estudo exploratório. Tesis de maestría*. Braga: Universidad de Minho.
- UAEM. (2017). *Plan de Estudios 2017 de la Carrera de Licenciado en Geografía*. Toluca: UAEM.
- Villalobos Monroy, G., y Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 20, 273-306.

Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 127-152.

## Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec

**Betsabé Pérez-Samaniego**

Estudiante de la Licenciatura en Historia

[pbetsabe02@gmail.com](mailto:pbetsabe02@gmail.com)

Facultad de Humanidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

**Recepción:** 15 de agosto del 2021.

**Aprobación:** 27 de septiembre del 2021.

**Publicación:** 05 de octubre del 2021.

### Resumen

El aumento del promedio de vida y el envejecimiento de la población global, obliga a las economías emergentes a tomar medidas de urgencia para lo que es ya una realidad compleja altamente costosa. Ante esto, México desde la década de los ochenta comenzó haciendo cambios en su legislación que paulatinamente se han concretado visibilizando los requerimientos de la población de 60 años y más, creando instituciones sociales y educativas especializadas para este sector de la población.

El gobierno Mexiquense ha replicado muchas de las acciones federales y durante la Gestión del Dr. Eruviel Ávila Villegas, se fundaron los Centros Médico-Asistenciales del Adulto Mayor en diversos municipios del Estado de México con la finalidad de ofrecer servicios médicos, asistenciales y diversos talleres a personas de la tercera edad.

El presente trabajo tuvo por propósito narrar la experiencia pedagógica derivada del convenio suscrito entre el DIFEM-UAEMéx. El objetivo general de esta investigación se basó en diseñar un curso de Historia para el adulto mayor del Centro Médico Asistencial de Adulto Mayor en Zinacantepec, los objetivos particulares fueron; promover el envejecimiento activo y recuperación de su historia como memoria personal social.

Específicamente se trabajó en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de tres comunidades; San Luis Mextepec, Santa María de Monte y la Cabecera Municipal, una vez a la semana en diferentes días.

La metodología fue de corte cualitativo, bajo tres niveles de análisis: el discursivo; como las fuentes oficiales (Planes, Programas, Decretos, Leyes, Convenciones), a través de las cuales se dieron fundamentos, contexto social y político tanto a nivel internacional como nacional: El teórico metodológico; el cual marcó la teoría que dio luz a esta investigación, la cual fue la Historia de la Educación, ya que a ésta le compete vincular la práctica pedagógica, así como la didáctica

especializada, además de que a ella le corresponde estudiar la evolución de los saberes educativos con esa formación histórica.

Por último, las empíricas; para construir esta etapa fue requerido y diseñar diversas herramientas: observación, cuestionarios, guías de entrevista y diarios de campo, los cuales ayudaron a analizar el contexto, ubicar al personal de administración y salud, conocer y acercarse a los adultos mayores, crear material y variables para los cuestionarios y guías de entrevista, especificar tiempos en las planeaciones, y para describir y registrar cada sesión.

Los resultados fueron favorables a pesar de las limitantes que se presentaron en un primer momento, ya que el diseño del curso se llevó a cabo con un 90% de los adultos mayores de los tres centros, el resto que no quiso participar se dedicó a realizar actividades que le parecían más agradables, fueron renuentes.

Los adultos mayores que participaron en el curso, en su mayoría analfabetas, con problemas de salud y discapacidades auditivas y visuales, siempre estuvieron activos y participativos permitieron llevar a cabo el curso de Historia de México.

Palabras clave: Experiencia pedagógica, cursos de Historia de México y adultos mayores.

## **Pedagogical experiencia of the Mexican History course at the Zinacantepec Elderly Medical Assistance Center**

### **Abstract**

The increase in the average life expectancy and the aging of the global population forces emerging economies to take urgent measures for what is already a highly costly complex reality. Given this, Mexico since the eighties began making changes in its legislation that have gradually materialized making visible the requirements of the population of 60 years and over, created specialized social and educational institutions for this sector of the population. The Mexican government has replicated many of the federal actions and during the administration of Dr. Eruviel Ávila Villegas, the Medical-Assistance Centers for the Elderly were founded in various municipalities of the State of Mexico in order to offer medical services, assistance and various workshops to the elderly. The purpose of this paper was to narrate the pedagogical experience derived from the agreement signed between DIFEM-UAEMéx. The general objective of this research was based on designing a History course for the elderly of the Medical Assistance Center for the Elderly in Zinacantepec, the particular objectives were; promote active aging and recovery of their history as a personal social memory. Specifically,

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

we worked in the Medical Assistance Center for the Elderly in three communities; San Luis Mextepec, Santa María de Monte and the Municipal Capital, once a week on different days. The methodology was qualitative, under three levels of analysis: discursive; as the official sources (Plans, Programs, Decrees, Laws, Conventions), through which foundations, social and political context were given both internationally and nationally: The methodological theorist; which marked the theory that gave birth to this research, which was the History of Education, since it is up to it to link pedagogical practice, as well as specialized didactics, in addition to the fact that it is up to her to study the evolution of educational knowledge with that historical formation. Finally, the empirical ones; to build this stage was required and design various tools: observation, questionnaires, interview guides and field diaries, which helped to analyze the context, locate the administration and health personnel, know and approach the elderly, create material and variables for questionnaires and interview guides, specify times in the plans, and to describe and record each session. The results were favorable despite the limitations that were presented at first, since the design of the course was carried out with 90% of the older adults of the three centers, the rest who did not want to participate were dedicated to performing activities that seemed more pleasant, they were reluctant. The older adults who participated in the course, mostly illiterate, with health problems and hearing and visual disabilities, were always active and participatory allowed to carry out the course of History of Mexico.

**Keywords:** Pedagogical experience, Mexican History courses and older adults.

## Introducción

El presente trabajo es resultado de una experiencia pedagógica derivada del convenio suscrito entre el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México (DIFEM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), en relación con la implementación de cursos culturales no formales de Historia; dirigidos a los adultos mayores en Zinacantepec, Estado de México, uno de los municipios que conforman la zona metropolitana de Toluca.

Zinacantepec se encuentra al poniente de la capital mexiquense y ha tenido un crecimiento acelerado respecto a su proximidad con la capital. Su ubicación ha favorecido el desarrollo de actividades económicas, desarrollo urbano, educación y empleo, entre otros aspectos, relacionados al crecimiento de las urbes estatales, se encuentra el abandono de las labores tradicionales agrícolas, siendo sustituidas por actividades del sector terciario o de servicios. Así mismo, se ha observado el crecimiento demográfico y el envejecimiento de la población, de ahí que instituciones

gubernamentales generen políticas que beneficien el sano desarrollo de las poblaciones de adultos mayores por medio de programas encaminados a su esparcimiento y recreación.

Entre los proyectos de corte cognoscitivo llevados a cabo por el DIFEM en los diferentes espacios denominados: Centro Médico Asistencial para el Adulto Mayor, se encuentra el enfocado a un plan educativo permanente no formal dirigido a este sector - adultos mayores- considerado como vulnerable, a este se adhirió la planificación de los cursos de Historia impartidos a través del Seminario Historia y Educación de la Facultad de Humanidades los cuales se pretendió una habilitación cognitiva dando como resultado la recuperación de la memoria personal y social.

Ante esto, México desde la década de los ochenta comenzó con cambios en su legislación que paulatinamente se han concretado; en 1981 se instalaron albergues con el fin de proporcionar atención interdisciplinaria gerontológica a los adultos mayores y al siguiente año se abrieron los Clubes de la Tercera Edad en el Distrito Federal y en los Estado de la República, para promover el desarrollo humano de las personas adultas mayores brindando cursos, talleres, recreación física y deporte (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, a través del Manual General de Organización del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, 2018), visibilizando los requerimientos de la población de 60 años y más, atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales centradas en el fomento al desarrollo integral de los adultos mayores y a la defensa de sus derechos, y así, hasta la actualidad se han llevado a cabo proyectos educativos, sociales, culturales y de recreación para favorecer a los adultos mayores de México.

El gobierno Mexiquense, aún en ciernes, ha replicado tardíamente muchas de las acciones federales y en el 2008 se decretó La Ley del Adulto Mayor del Estado de México, como parte de las acciones del plan nacional con los adultos mayores. En la Gestión del Dr. Eruviel Ávila Villegas, se fundaron los Centros Médico-Asistenciales del Adulto Mayor o Casas de Día del DIFEM, en diversos municipios del Estado de México con la finalidad de ofrecer servicios médicos, asistenciales y diversos talleres a personas de la tercera edad.

El objetivo general de esta investigación se basó en diseñar un curso de Historia para el adulto mayor del Centro Médico Asistencial de Adulto Mayor en Zinacantepec, los objetivos particulares fueron; promover el envejecimiento activo y recuperación de su historia como memoria personal social. Específicamente se trabajó en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de tres comunidades; San Luis Mexchtepec, Santa María de Monte y la Cabecera Municipal, una vez a la semana en diferentes días.

La metodología fue de corte cualitativo, bajo tres niveles de análisis: el discursivo; como las fuentes oficiales (Planes, Programas, Decretos, Leyes, Convenciones), a través de las cuales se dieron

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

fundamentos, contexto social y político tanto a nivel internacional como nacional: El teórico metodológico; el cual marcó la teoría que dio luz a esta investigación, la cual fue la Historia de la Educación, ya que a ésta le compete vincular la práctica pedagógica, así como la didáctica especializada, además de que a ella le corresponde estudiar la evolución de los saberes educativos con esa formación histórica.

Por último, las empíricas; para construir esta etapa fue requerido y diseñar diversas herramientas: observación, cuestionarios, guías de entrevista y diarios de campo, los cuales ayudaron a analizar el contexto, ubicar al personal de administración y salud, conocer y acercarse a los adultos mayores, crear material y variables para los cuestionarios y guías de entrevista, especificar tiempos en las planeaciones, y para describir y registrar cada sesión.

Las sesiones de los cursos se desarrollaron una vez a la semana del 23 de octubre al 11 de diciembre del 2019. En las tres comunidades donde se trabajó e hizo investigación poblacional los datos demográficos disponibles describen a esta población en condiciones marginales y dan cuenta de un crecimiento en los años venideros, el llamado segmento de 60 años y más, lo cual llevaría a porcentajes más elevados de personas adultas mayores. En este sentido, se prevé una pirámide poblacional invertida. Ahora bien, según los censos de población, ya sean intercensales o totales muestran que el municipio de Zinacantepec tiene un total 203 872 habitantes de los cuales la población de 60 y más representa el 18.46% de la población total.

Los resultados fueron favorables a pesar de las limitantes que se presentaron en un primer momento, ya que el diseño del curso se llevó a cabo con un 90% de los adultos mayores de los tres centros, el resto que no quiso participar se dedicó a realizar actividades que le parecían más agradables, fueron renuentes.

Los adultos mayores que participaron en el curso, en su mayoría analfabetas, con problemas de salud y discapacidades auditivas y visuales, siempre estuvieron activos y participativos permitieron llevar a cabo el curso de Historia de México.

## **Metodología**

La aproximación al objeto de estudio fue de corte esencialmente deductivo y cualitativo, acorde a niveles de análisis: el primero fue la lectura analítica de las fuentes discursivas (deber ser) y el segundo implicó recuperar (el hacer) mediante los testimonios de los actores respecto de su experiencia formativa.

Las fuentes principales de este trabajo son de tres tipos: 1. las oficiales (discursivas), a través de ellas se dan los fundamentos y el contexto social político 2. Las teorías metodológicas que marcan la teoría que da luz a esta investigación la cual es la Historia de la educación y 3. La Historia Oral.

1. Las fuentes discursivas, permiten conocer y analizar los diferentes documentos políticos públicos a nivel internacional y nacional que garantizan los derechos de los adultos mayores, seguir el avance en las investigaciones y conceptos en torno al tema y observar el interés de Estado por promover el sano envejecimiento, siendo la parte legal que avala a cada institución y organización enfocados en atender estas necesidades.

1.1 La ley de Derechos Humanos (1948), en el marco internacional, dice que los derechos que estipula son universales e igualitarios, atemporales e independientes en los contextos sociales e históricos”. El enfoque de los Derechos Humanos busca “Revertir las condiciones de vulnerabilidad para generar condiciones de equidad para compensar esas desigualdades”.

Por lo que esto se va a ver reflejado en las convenciones e intervenciones que se llevaron a cabo a favor en el quehacer de los diferentes Estados con las personas mayores.

1.2 El Plan de Acción Internacional de Madrid (2002), se justifica su uso en este trabajo para construcción del contexto social debido político en tres ámbitos fundamentales: “la construcción de objeto de estudio: las categorías conceptuales la tercera edad , la mejora de la condiciones a través la creación de fondos para la salud y el bienestar en la vejez, la creación de un entorno propicio y favorable para formulación de políticas preventivas”, lo anterior implica la cooperación internacional la creación de organizaciones no gubernamentales que orienten la manera en que sus sociedades conciben a los adultos mayores (“Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento”, 2002).

1.3 Para la construcción del contexto nacional se usó la información de la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores (2018), que, en consonancia con el Plan de Acción, constituye una serie de acciones que el gobierno federal y la sociedad en general buscan en común para las personas mayores. Aborda temáticas de diferente índole; certeza jurídica, integridad, alimentación, trabajo, vivienda, asistencia social y educación, para su integración total. El INAPAM, como institución rectora de la política pública, se fortalece con la Ley para participar de manera directa con Secretarías de Estado, Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), proporcionando estrategias y aplicar programas que benefician e incluyan al sector etario de 60 años y más.

1.4 A nivel Estado, La Ley del Adulto Mayor del Estado de México (2008), con el fin de mejorar la calidad de vida y promover su plena integración al desarrollo social, económico y cultural de los

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

longevos de la entidad, manifiesta a las instituciones municipales de gobierno, a los sectores social y privado a implementar programas acordes a las diferentes etapas, características y circunstancias de las personas adultas mayores. Es así, que, en el 2015 se crean en Zinacantepec, Estado de México los primeros Centro Médico Asistenciales para el Adulto Mayor o Casas de día.

1.5 El propósito de estos centros es brindar atención a los pobladores de la tercera edad de la comunidad, por lo que, las instituciones asistenciales, se convierten en laboratorios ideales que permiten a los investigadores sociales conocer y atender las particularidades de los subgrupos con el propósito de mantener activo y lúcido el mayor tiempo posible al adulto mayor, en este caso, favoreciendo el desarrollo cognitivo a través del curso de Historia de México, que permitiese hacer un ejercicio de recuperación de la memoria personal y social.

## 2. Fuente teórico metodológicas

2.1 Uno de los aspectos teóricos conceptuales fueron consultados en el artículo *Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales* de Guichot Reina (2006), el cual vincula la práctica pedagógica, así como la didáctica especializada, además de que a ella le compete estudiar la evolución de los saberes educativos con la formación histórica.

“La Historia de la Educación, debe presentar atención a sus interacciones con las ciencias sociales y humanas, lo que supone tener en cuenta todos los factores que ejercen una acción directa o indirecta sobre el hecho educativo” (Corts Giner, Ávila Fernández, Calderón España y Montero Pedrera, 1996, p. 69).

El curso de Historia de México en adultos mayores representa una práctica pedagógica, en la cual se ven los procesos educativos, actitudes y comportamientos, de la práctica educativa, determinadas por aspectos sociales y culturales, tanto de adultos mayores al docente y viceversa.

2.2 La Historia Oral, como dice Benadiba, L. (2004), en su obra titulada *Historia oral relatos y memorias* “ha sido la forma de conservar la memoria colectiva”, por ello, vamos a observar que, a través de la Historia de la Educación se va a construir el acontecer a partir de diversas herramientas que permiten la confrontación de fuentes escritas oficiales contrastando las experiencias recuperadas de los participantes con las fuentes oficiales, recuperando su historia y memoria, personal y social.

3. Fuentes empíricas, para construir esta etapa fue solicitado diseñar y utilizar diversas herramientas, entre ellas: los cuestionarios, la guía de entrevista, y las notas de observación.

Esta fuente enriqueció el curso, ya que, gracias a las experiencias, comentarios y conocimientos de los adultos mayores, es como se fue desarrollando cada sesión, todos con ánimos de decir siempre algo, ser escuchados y narrar sus historias.

3.1 La observación ayudó a analizar el contexto, a ubicar al personal administrativo, al personal de salud y a los adultos mayores que asistían, a la vez sirvió para conocerlos y tener mayor contacto con ellos, también para ir analizando las posibles variables para cuestionarios y guías de entrevistas.

Cuando se habló de la posibilidad de este proyecto en el Centro Médico Asistencial para el Adulto Mayor en San Luis Mextepec, en enero del 2019, el convenio suscrito entre el DIFEM y la UAEMéx, estaba por expirar, por lo que se debían de realizar en los próximos meses los trámites para renovar el convenio y poder llevar a cabo sin problemas el curso de Historia de México. Durante los meses de enero y febrero se realizaron prácticas de observación, donde poco a poco se fue desarrollando una convivencia sana con los adultos mayores y personal del Centro, a través de pequeñas charlas informales y algunas formales, asistiendo en otras actividades, conviviendo y compartiendo experiencias.

3.2 Con los cuestionarios se recabó la información necesaria y pertinente de los adultos mayores.

3.3 La guía de entrevistas ayudó a direccionar la conversación con los diferentes actores (adultos mayores, personal de salud, maestros, personal a cargo).

El cuestionario se creó con variables; médicas, sociales, personales, económicas y escolares, que permitieran analizar y evaluar el contexto socioeconómico de los longevos para determinar los subgrupos de la población por edad, género, su capacidad de participación, su postura e interés sobre los temas históricos, con el fin de crear una propuesta encaminada a la impartición de un curso de Historia de México y favorecer el desarrollo cognitivo que permitiese hacer un ejercicio de recuperación de la memoria personal y social, facilitando el trabajo para la elaboración del perfil del adulto mayor y en función de los resultados aplicar las medidas, las estrategias y los procedimientos adecuados al curso para con los adultos mayores.

## **Discusión**

El aumento de la población mayor, en las últimas décadas es una situación sin precedentes y uno de los rasgos característicos del siglo XXI, porque nunca en la historia de la humanidad se había visto una situación semejante. Orte, C. y March, M. (2007), dicen que... “efectivamente nos encontramos

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

ante un proceso de envejecimiento y un cambio importante en la estructura y características de este colectivo, con nuevas necesidades y demandas sociales y culturales”.

A la sociedad mexicana, en general, le es difícil concebir la complejidad de la vejez, como una etapa más de la vida, donde también se aprende y experimenta, ya que no existe una taxonomía clara, la cosmovisión y definición del término ha ido cambiando a través del tiempo.

En el discurso político tradicional, la senectud es la etapa de la vida, que debiera ser sinónimo de consideraciones especiales, de goce y plenitud ante una vida de servicio. Sin embargo, las condiciones económicas y las exigencias de vida, bajo las que estamos día a día, han llevado a que las personas mayores, pierdan paulatinamente facultades debido a su mala alimentación, el sedentarismo y la falta de medicamentos acordes a sus comorbilidades además de una deficiente asistencia médica. Su poca o nula comunicación con miembros de su familia, amigos o vecinos, dejando de cumplir con quehaceres cotidianos que los hacen útiles para su núcleo y convirtiéndolos en personas dependientes olvidadas que, en ocasiones, requieren cuidados especiales que no son dados de buena gana agudizando la dificultad de la relación cuando la familia carece de recursos económicos necesarios.

Científicamente se ha comprobado, que las personas mayores, adecuadamente estimuladas, son más sanas, son personas activas física y cognitivamente, así mismo, logran postergar la fase incapacitante de la vejez, ya que son más lúcidas e independientes

Debido a estas consideraciones, surgieron las siguientes preguntas, ¿cómo habilitar cognitivamente a los adultos mayores a través de un curso pertinente de Historia? ¿Quiénes son los encargados de llevar a cabo los cursos de Historia?

El interés del Estado por promover el sano envejecimiento y, sobre todo, ocuparse de las necesidades culturales y sociales, así como de salud, de las personas de la tercera edad como parte de la problemática demográfica, ha derivado en que los Centros Asistenciales del DIFEM, busquen garantizar un espacio recreativo, de convivencia y capacitación, con la impartición de talleres y diferentes actividades que les permita relacionarse sanamente con sus pares. Sin embargo, a los Centros Asistenciales, les hace falta una planificación estructurada y seria sobre actividades, estrategias y contenidos a trabajar con los adultos mayores.

La educación, entendida como unos procesos sociales, a lo largo de la vida es una necesidad natural, la cual se va ajustando a las necesidades humanas y tiene lugar en todas las sociedades. Por lo que, la educación contemporánea brinda la oportunidad de trabajar con sectores que en ocasiones son

considerados como marginados. Es por ello que los cursos de Historia se suman a una de las puestas educativas para atender a este sector poblacional.

La vejez ha estado bajo la observación e investigación de diferentes especialistas, como son: los médicos, gerontólogos, sociólogos, los cuales han hecho grandes aportes al respecto, enfocados a sus ramas de conocimiento, de tal manera que podamos ir comprendiendo y mejorando los servicios hacia los longevos.

Para los médicos, la vejez es entendida como un "Proceso fisiológico que comienza en la concepción y ocasiona cambios en las características de las especies durante todo el ciclo de la vida; esos cambios producen una limitación de la adaptabilidad del organismo en relación con el medio. Los ritmos a que estos cambios se producen en los diversos órganos de un mismo individuo o en distintos individuos no son iguales".

Para la Geriatria la vejez es parte del desarrollo del ciclo vital desde el crecimiento prenatal a la senectud. Mientras que, la Gerontología se concentra en los cambios que tienen lugar entre el logro de la madurez y la muerte del individuo, y de los factores que producen estos cambios.

Dentro del ámbito psicológico la vejez es un estado en la vida y, el envejecimiento, un proceso que sucede a lo largo del ciclo vital. Tanto la vejez como el envejecimiento humano son objeto de conocimiento multidisciplinar.

Moragas, R (1991) define desde una función sociológica y plantea que la vejez se puede conceptualizar de tres maneras distintas: cronológica (el hecho de haber cumplido una determinada edad), funcional (etiqueta de viejo, entendida como algo incapaz o limitado) y vital (la que a través del tiempo produce efectos en la persona).

En términos generales, el Instituto Nacional de Geriatria (INGER), menciona;

“se acepta que el envejecimiento inicia temprano en la vida y que los cambios biológicos relacionados con él aparecen de manera asincrónica en distintos aparatos y sistemas. En algunos organismos es posible detectar desde muy temprano los primeros indicios de lo que será su envejecer. Ello puede traducirse en vulnerabilidad a la presencia de enfermedades crónico-degenerativas, cuya prevalencia se va acrecentando conforme aumenta la edad. Por otra parte, el proceso de envejecimiento no está condicionado únicamente por características biológicas, pues también existen patrones sociales, culturales y ambientales que claramente intervienen. (Mendoza-Núñez y Martínez Maldonado, 2013) (Gutiérrez Robledo, 2010).

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

Las definiciones de los especialistas, así como la del Instituto Nacional de Geriátrica (INGER), coinciden en que la vejez se ha valorado de acuerdo a los cambios físicos, deterioro por enfermedades, pero también por la cultura y estilos de vida, lo cual determina que la vejez también es parte de una construcción cultural.

Las políticas de protección de salud y bienestar social existentes en torno a las personas adultas mayores derivan de un contexto internacional. En 1948, la Organización de las Naciones Unidas, se enfocó en proponer los derechos de la vejez, derivando de esto, la primera y segunda “Asamblea Mundial del Envejecimiento”; la primera realizada en Viena y la segunda en Madrid. México, fue uno de los 100 países que participaron dentro de estas asambleas, creando en el 2002, la “Ley de los derechos de las personas adultas mayores” y, en el Estado de México, a través de la Legislatura del Estado de México en el 2008, se decretó la “Ley del adulto mayor”.

Actualmente, la creación y propuesta de instituciones, seminarios, cursos, talleres, entre otros, ha sido la reacción a las políticas de acuerdos internacionales “a favor de los derechos y necesidades de las personas adultas mayores” (Saldaña, S. y Hernández, E. 2017).

En la ciudad de México, se fundó en el 2013, la Universidad de la Tercera Edad, donde desde entonces, se realizan actividades que sirven para desarrollar e incrementar habilidades en los adultos mayores tanto físicas, emocionales como intelectuales, con planes y programas estructurados.

Las personas mayores son las que han posibilitado y contribuido a desarrollar la sociedad que ahora tenemos y por lo tanto, tienen derecho a disfrutar un aprendizaje sin preocupaciones.

Holgado, M.A. (2011), en una ponencia presentada al IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, habla acerca de la importancia de la educación a lo largo de la vida, ya que todos seguimos aprendiendo, de manera formal o no formal y en diferentes situaciones.

Las instituciones, no sólo las educativas, diseñan, y desarrollan ofertas variadas de formación y participación para las personas mayores con diferentes enfoques y orientaciones, por ello coincidimos en que es importante llevar a cabo acciones que les favorezcan.

La autora española, Guerra Paz (2009), en su investigación titulada “*Mayores ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación de la tercera edad*”, plantea que el fenómeno de envejecimiento es que cada vez se vive más años, entonces cabe mencionar y seguir resaltando la preocupación sobre las posibles medidas a elaborar y establecer para las personas de la tercera edad mediante instituciones o programas que vayan acorde a sus necesidades, manteniendo el envejecimiento activo.

La autora señala, que hay que ver a la vejez como una etapa diferente a las demás etapas de la vida del ser humano, una etapa, pienso, como la infancia, la adolescencia, la madurez, aquellas que están basadas en estudios e investigaciones rigurosas y, bajo resultados, destacan las características esenciales de dicha etapa de crecimiento para poder tomarlas y crear planes educativos acordes a las particularidades. Porque, al igual que las etapas ya mencionadas, la vejez presenta características particulares físicas, psicológicas, motrices, etcétera, que hacen posible un curso educativo.

Guerra, Paz (2009), comenta sobre un punto importante, en España se han creado “Planes de ocio y entretenimiento para ayudar a los adultos mayores”, dichos planes cuentan con actividades educativas y recreativas en el diseño de implementación de programas, también hace referencia de cómo debería ser el profesional que se encargue de la enseñanza de los adultos mayores, cuáles deberían ser sus capacidades, competencias y experiencia.

Requejo Osorio (2000) un especialista en la educación nos explica que para entender este fenómeno demográfico y aplicar la enseñanza de la Historia y además, es necesario la intervención social para entender y atender a este colectivo, ya que “se trata de un problema que tiene una dimensión social” y en efecto, es necesario tomar una consideración de las personas con edad avanzada como fenómeno social, entendida como una cuestión de reconocimiento de su papel histórico-social.

Por lo que, en su mayoría de autores mencionados, refieren la importancia de llevar a cabo estrategias didácticas que ayuden a fortalecer y mejorar la etapa de la vejez bajo determinados aspectos de estudio, los cuales fortalezcan, organicen e innoven a través de la educación con estrategias a con los adultos mayores, promoviendo el envejecimiento activo, tal es el caso de este proyecto, un curso educativo de Historia.

Florescano, E. en su artículo “*Para qué enseñar la Historia*”, hace referencia y resume; enseñar historia para llegar a un conocimiento básico con fundamentos, enseñar la identidad de cada pueblo, que observen que lo que conocen y va cambiando, estimulen sus facultades (curiosidad), comprendan la importancia del conocimiento de su propia cultura y sobre todo que entiendan que tienen la capacidad para seguir aprendiendo. Por ejemplo; hacer una conexión entre lo que por tradición vienen practicando (pasado) y cómo eso se ha ido modificando, de generación en generación (el presente).

Los adultos mayores son agentes partícipes de su propia historia e historia de su comunidad, lo que muchas veces viene redactado en un libro, ellos a través de la oralidad lo pueden contar desde una experiencia vivida. Quintanar, A. (2003) nos dice que la interpretación histórica depende de las formaciones ideológicas surgidas en el contexto histórico en que vive el historiador que las sustenta.

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

“El historiador llega a comprender muchas veces mejor los problemas de las transformaciones sociales en el presente y en el pasado, en la medida en que la propia sociedad a la que pertenece llega a un momento de crisis y atraviesa por ella”.

La situación respecto a la vejez y sus sujetos se debe historiar, lo que ocurre demográficamente es un hecho histórico, una cuantificación de los problemas sociales y culturales de la época, que a través de la educación, tomada como un acontecer histórico, como dice Ortuño, J. (2014) “Uno de los conceptos historiográficos más interesantes, ha sido el de conciencia histórica que se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente”, ayuda a dilucidar estos procesos y situaciones temporales dentro y fuera de una institución.

Gómez Carrasco y Millares Martínez, (2013) especialistas en la enseñanza de la Historia y la didáctica de las Ciencias Sociales, abordan en *“La enseñanza de la Historia desde un enfoque social”*, que la utilización de temas transversales e interdisciplinarios desde la Historia social, como la familia, formas de organización de la población, la vida cotidiana, entre otras, pueden ser beneficiosos para fomentar el pensamiento crítico y desarrollar valores cívicos en los diversos niveles educativos.

Un correcto uso público y social de la Historia (Pasamar, 2003) puede impulsar la ciudadanía activa y participativa, ayudando a que los longevos se identifiquen a través de la Historia, por medio del currículo que pretenda profundizar en las actitudes de los adultos mayores, la cual permita a sentar las bases de su participación e integración.

Por eso, la participación e integración de los adultos mayores, así como la consideración positiva de esta etapa de vida, por parte de todo ser humano, son indispensables para la creación de una propuesta de un curso de Historia para los adultos mayores con el fin de favorecer la recuperación de la memoria personal y social.

## **Resultados**

### **Experiencia en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor en Zinacantepec**

San Luis Mextepec, fue el primer lugar donde se comenzó a trabajar, en enero del 2019, -aún no se tenían contemplados los Centros de Santa María del Monte y el de la Cabecera Municipal-, había alrededor de 45 adultos mayores que asistían los miércoles de cada semana, 43 mujeres y 2 hombres, en un horario de 9: a.m. a 13:00 p.m.

Las primeras visitas al Centro fueron para identificar al personal de administración y salud, a su vez a los adultos mayores. Se observaron las actividades que realizaban: calentamiento, bailes, manualidades y tejido, con el fin de buscar sus intereses y áreas de oportunidad. Pero ningún momento

tomó mayor atención, como lo era la “hora del almuerzo”, ellos deleitaban cada guiso que se compartían, platicaban, comentaban y se ponían al día. Siempre llegaban a acuerdos de quien sería la persona encargada de llevar los guisos, los refrescos, los vasos y platos, sin olvidar la cooperación para comparar las tortillas y hacer los tacos. En ese momento se identificó que era el momento favorito porque podían hablar de todo, se escuchaban uno a otros, salían de la rutina de estar en casa solos y, sobre todo, era su espacio y su momento.

Con el paso de las semanas, se fue creando un vínculo de confianza, y una vez identificados los puntos, se comenzó a realizar el cuestionario que se aplicaría a los adultos mayores y las guías de entrevista para el personal. Fue entonces, que, a finales de febrero del 2019, se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios en dos etapas; la primera consistió en la aplicación para los adultos mayores que asistían al Centro.

En esta etapa se sortearon ciertos inconvenientes con los adultos mayores del Centro de San Luis Metepec, la primera fue; el día que se eligió para la aplicación de los cuestionarios fue “miércoles de Ceniza” por lo que muchos adultos mayores no acudieron, se trabajó con los pocos que se encontraban y se aplazó la aplicación, al menos una semana. El segundo inconveniente fue, aunque la mayoría declaró saber leer y escribir, cuando se les entregó el cuestionario, en su mayoría pidió se les fuera leyendo la pregunta por pregunta y respuesta por respuesta ya que no sabían leer y escribir. Se aplicó uno por uno, a lo que el tiempo de aplicación fue pausado.

La segunda etapa consistió en una entrevista de manera personal y oral al personal administrativo y de salud del Centro; la odontóloga y gerontóloga. Se realizaron una serie de preguntas desde su especialidad. Las temáticas abordadas fueron en relación con la salud de los adultos mayores que asistían, desde su salud física, mental y emocional. Fue importante indagar sobre la percepción, conocimiento y actividades que tenían y realizaban los especialistas y administrativo con los adultos mayores, para así visualizar un posible panorama educativo, áulico, temporal y social a implementar en los cursos, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias, las cuales fueron oportunas.

A partir de estos parámetros se fueron analizando, evaluando y construyendo los resultados de los cuestionarios, se hizo una selección de las fuentes bibliográficas, electrónicas, tanto para avalar los resultados como para los materiales y la forma de trabajo, y también se diseñaron las sesiones del Curso de Historia de México. Se trabajó bajo una planeación en donde se establecieron objetivos en cada reunión, el tiempo que debía durar, se trabajó un tema por día, se enlistó la secuencia didáctica y los materiales pertinentes: imágenes impresas, micrófono y bocina.

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

Después de algunos meses, con la renovación del convenio, en octubre del 2019 se llevó a cabo la primera sesión del curso. Sin embargo, mientras se firmaba el convenio, se llevaron a cabo sesiones sobre temas de Historia de México de acuerdo con fechas conmemorativas del respectivo mes en que se estuviera trabajando, con el fin de no perder el contacto con los adultos mayores.

Es así como la primera sesión oficial del curso de Historia de México se llevó a cabo el 23 de octubre del 2019, en un horario de 12:00 a 12:20 p.m. La sesión estaba programada para las 11:00 a.m. pero se encontraban ensayando su bailable del 20 de noviembre, ya que iban a concursar por lo que se encontraban muy motivados a seguir ensayando. Cuando llegó la hora acordada, se hizo una presentación formal con los adultos mayores por parte de la encargada del Centro. Se trabajó con el tema de “Mi comunidad a través de los años”, donde ellos debían compartir y platicar sobre su lugar de origen y en donde habían crecido, a la vez responder cuestiones: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo era ahora?, ¿Qué había cambiado? Los adultos mayores compartieron que cuando eran niños no tenían alumbrado público ni drenaje, que las calles eran de tierra y que no había tantas casas. Describieron la escuela de la comunidad, en la que niños y niñas de todas las edades se reunían en los mismos salones, que los baños de la escuela se encontraban frente a la construcción -ya que apenas empezaba- y que al entrar no se veía mal que estuviesen mezclados, todos hacían en un espacio tipo letrina y tenían respeto unos a otros. Fue una sesión corta pero interesante.

Durante esa semana llegó la invitación del DIFEM Zinacantepec, para trabajar con el Centro de Santa María del Monte y la cabecera municipal, por lo que enseguida se asistió para recabar datos necesarios, utilizando la misma dinámica de trabajo, pero las experiencias distintas.

En Santa María de Monte había 40 adultos mayores, 35 mujeres y 5 hombres, el lugar donde se reunían era en un salón de la iglesia principal de la comunidad, era un espacio con poca luz y ventanas, muy cerrado y poco acorde a los adultos mayores. Sin embargo, a ellos les gustaba pasar el día ahí. Ellos estaban muy entusiasmados con el curso, su ánimo era notorio y todos querían participar, en ocasiones el tiempo rebasaba lo estipulado. El 25 de noviembre del 2019, se abordó el tema “ Lo que sé de la Revolución Mexicana”, en su mayoría participaron activamente, comentando y trayendo consigo recuerdos de lo que sus abuelos y papás les contaron sobre aquella época; cuando los revolucionarios llegaban y se establecían por un tiempo en la comunidad, los casos de las mujeres que se robaron y la escasez de alimentos. A través de imágenes impresas, fueron recordando a los personajes emblemáticos de la Revolución Mexicana, así como algunas fotografías de época, en las cuales fueron creando e imaginando posibles escenarios.

Esta misma temática en la cabecera municipal de Zinacantepec, tuvo otro giro. Los adultos mayores de esta zona eran personas en su mayoría letradas, que al menos habían terminado la secundaria o preparatoria. Sólo se trabajaba con la mitad del grupo, la otra mitad dijo no estar interesada en el curso. Durante la sesión ellos eran los que preguntaban, ¿Cómo era?, ¿Quién era?, ¿Qué había?, prácticamente el desarrollo de la clase se fue comentando con preguntas y respuestas. Al final pidieron se les regalara algunas de las imágenes impresas que les presentó para que ellos pudieran comentar con sus familiares y sobre todo a sus nietos, lo que habían aprendido.

Las notas de observación favorecieron la descripción de los espacios y marcaron las diferencias entre los adultos mayores y de los centros, ya que ahí se describe todo lo ocurrido en cada sesión, de principio a fin de esta.

A pesar del estado de salud de las personas mayores, en general regular, de su inadecuada cultura de la prevención de la salud, discapacidades; visual, auditiva y visual, el nivel educativo -la mayoría no concluyó la escuela primaria-.

Derivado de toda esta investigación; aplicación de instrumentos, análisis de resultados e implementación de herramienta, recursos y materiales, para el curso de Historia de México, se determinó que el tiempo máximo de cada sesión debía ser de 15 a 20 minutos; ya que pasado ese tiempo su atención se dispersaba y se perdían el interés, sin embargo mientras transcurría la sesión participaban activamente y se mostraban atentos.

Algunas personas adultas mayores llegaron a comentar que les gustaba mucho el curso, ya que así podían platicar con sus nietos sobre posibles temas que ellos veían en la escuela, por lo que les parecía atractivo, preguntaban sobre el tema y sus curiosidades, los que sabían escribir tomaban pequeñas notas y en una ocasión pidieron les fuera obsequiado el material impreso que se llevó.

Compartieron sus experiencias familiares, laborales y sentimentales al hablar sobre temas como la Revolución Mexicana, la comida, el lugar donde crecieron, entre otros. Hablaron sobre lo que ellos vivieron, pero también sobre lo que sus ancestros contaban y eso enriquece cada sesión, ya que lo que se encuentra en los libros de texto, ellos lo palparon, comprobando una vez más como todo tenemos una historia y somos parte de la Historia.

## **Conclusiones**

La Dirección de Enseñanza y Divulgación del Instituto Nacional de Geriátría, a través de un estudio actual, estima que, el gasto de las familias que cuidan a un adulto mayor dependiente es cuatro veces

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

mayor en comparación con las personas no dependientes, lo que es preocupante, ya que muchas familias mexicanas no tienen la capacidad económica para solventar los gastos.

Por ello, para enfrentar estos retos poblacionales, se requiere de la creación de instituciones y servicios capaces de sistematizar y mejorar los esfuerzos de diversas estancias para brindar valores orientados a la atención del empleo, la recreación, la cultura, el deporte y otros. Guerra Paz (2009) plantea que el fenómeno de envejecimiento es que cada vez se vive más años, por lo que debe mencionarse y seguir resaltando la preocupación sobre las posibles medidas a elaborar y establecer para las personas de la tercera edad mediante instituciones o programas que vayan acorde a sus necesidades, manteniendo el envejecimiento sano y activo.

Por lo que, las instituciones asistenciales, se convierten en laboratorios ideales que permiten a los investigadores conocer y atender las particularidades de los subgrupos.

El propósito del proyecto fue que a través del curso de Historia México se ejercitara la memoria próxima y distante de los actores del devenir histórico del grupo etario de 60 y más. El objetivo de esta investigación consistió en diseñar un curso de Historia de México para los adultos mayores que asistían al Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor en Zinacantepec, aportando al estado de la cuestión, en el sentido de que se narra la experiencia de generar y desarrollar un curso taller de Historia de México para personas mayores en condiciones de pobreza.

La enseñanza de la Historia en adultos mayores en el Centro Médico Asistencial para el Adulto Mayor es el puente entre su experiencia y sabiduría. La implementación de los cursos de Historia, se llevaron a cabo bajo un perfil de educación no formal, donde los asistentes fueron capaces de decidir en qué temáticas pasar su tiempo, mismo que anteriormente dedicaban a sus actividades laborales o del hogar.

El adulto mayor, es un ser que ha vivido un largo recorrido, ha experimentado y aprendido a funcionar dentro de una sociedad. Hay muchas problemáticas por atender en relación con la vejez, sociales, culturales, educativas, entre otras, por lo que llevar a cabo estas prácticas con el fin de diseñar un curso de Historia benefician a que otras personas interesadas las puedan implementar, promoviendo un envejecimiento activo y recuperado su historia como memoria personal y social.

## **Bibliografía**

Acevedo, J., Trujillo, M.A. y López, M. (2012). *Envejeciendo “dignamente” Una mirada hacia las condiciones de Vida del adulto mayor*. Plaza y Valdés, México.

Benadiba, L. (2004). *Historia oral, relatos y memorias*. Argentina: Maipue Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Nueva York y HelpAge International, Londres (2012). *Resumen ejecutivo Envejecimiento en el siglo XXI: Una celebración y un desafío*. Recuperado de <http://www.helpagela.org/silo/files/envejecimiento-en-el-siglo-xxi-resumen-ejecutivo.pdf>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018) *Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez\\_familia/material/ley-derechos-adultos-mayores.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/ley-derechos-adultos-mayores.pdf)

Corts Giner, M., Avila Fernandez, A., Calderón, España, M. y Montero Pedrera, A. (s/f). Historia y la Historia de la Educación. Corts Giner, M., Avila Fernandez, A., Calderón, España, M. y Montero Pedrera, A. (coord.), *Historia de la Educación: cuestiones previas y perspectivas actuales*. (49-106). España: Grupo de Investigación. Recuperación del patrimonio histórico-educativo sevillano.

Gómez Carrasco, C. y Millares Martínez, P. (2013). *La enseñanza de la historia desde un enfoque social*. Clío, History and History teaching. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonGomezMiralles.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (1979) Decreto por el que se crea el Instituto Nacional de la Senectud. México: Secretaria de Gobernación Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4832881&fecha=22/08/1979](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4832881&fecha=22/08/1979)

Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la Historia. Revista NEXOS. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2012). *Envejecimiento en el siglo XXI: Una Celebración y un Desafío*. Reino Unido: Fondo de Población de las Naciones Unidas y HelpAge International.

García, J.C. (2003). *La vejez El grito de los olvidados*. Plaza y Valdés, S.A. DE C.V., México.

Guerra García, P. (2009). Mayores ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/18Guerra.pdf>

**Betsabé Pérez-Samaniego**

*Experiencia pedagógica del curso de Historia de México en el Centro Médico Asistencial del Adulto Mayor de Zinacantepec*

- Guichot Reina, V. (2006). *Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*, 2, 11-51. Recuperado de [www.Redalyc.org-articulo.oa?id=134116859002](http://www.Redalyc.org-articulo.oa?id=134116859002)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Censo de Población y Vivienda 2020.
- Instituto Nacional de Geriátrica. (s/f). Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n621\\_27nov18\\_manual.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n621_27nov18_manual.pdf)
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. (2018). Manual General de Organización General del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n621\\_27nov18\\_manual.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n621_27nov18_manual.pdf)
- Legislatura del Estado de México. (2008). *Ley del Adulto Mayor del Estado de México*. Recuperado de <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig138.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1973). *Psicogeriatría, Informes técnicos*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/ageing/es/>
- Orte Sosias, C., March Cerda, M. (2007). *Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa*, 65, 257-274. Recuperado de [file:///C:/Users/Administ/Downloads/Dialnet-EnvejecimientoEducacionYCalidadDeVida-2355445%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administ/Downloads/Dialnet-EnvejecimientoEducacionYCalidadDeVida-2355445%20(1).pdf)
- Pasamar, G. (2003). Los historiadores y el uso público de la historia: viejo problema y desafío reciente. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/41325194>
- Perfil Socioeducativo de los Adultos Mayores, San Luis Mextepec, Santa María del Monte y Cabecera Municipal de Zinacantepec (2019).
- Quintanar Guzmán, A. (2010). *Análisis de la calidad de vida en adultos mayores del municipio de Tetepango, Hidalgo: a través del instrumento WHOQOL-BREF*. (Tesis licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actopan, Hidalgo, México.
- Requejo Osorio, A. (2001). *Planes Gerontológicos y Proyectos de Animación Sociocultural para las Personas Mayores*. España: Universidad de Santiago de Compostela.

## Eugenesia e higienismo en la educación en México en las décadas de 1920-1940

**Edna Martínez Amador**

Estudiante de la Licenciatura en Historia

[edmtz1099@gmail.com](mailto:edmtz1099@gmail.com)

Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

<https://orcid.org/0000-0002-5459-0216>

*Recepción:* 20 de agosto del 2021.

*Aprobación:* 29 de septiembre del 2021.

*Publicación:* 05 de octubre del 2021.

### Resumen

Durante el siglo XX surgieron cambios estructurales dentro de la sociedad con la finalidad de regenerar a todas aquellas personas consideradas dañadas tanto fenotípicamente como genotípicamente; entre estas medidas no oficiales, las teorías de la eugenesia y el higienismo cobraron fuerza a partir de la posguerra, ya que, el retorno a la moralidad social y la utopía de crear una raza nacional se hicieron cada vez más latentes en el deseo de las clases dominantes.

El presente trabajo pretende hacer una recopilación de los antecedentes de estas teorías, así como su aplicación dentro de la educación formal e informal durante las primeras dos décadas del siglo XX, además, se realizó una revisión de dichos supuestos y como estos apoyaron la creación de medidas sociales implantadas dentro de la educación; así como también, se espera mostrar los antecedentes que subyacen al racismo y las diversas políticas de heteronormatividad educativa que se han dado a lo largo de la Historia en México.

El tratamiento metodológico aplicado a esta investigación es el método historicista, a partir del cuál el discurso irá de lo universal a lo particular y de lo abstracto a lo empírico. Para la realización de este texto se hizo un análisis y recopilación de datos provenientes de fuentes secundarias que dieran soporte a la investigación.

Como resultados se obtuvo que, se introdujo la educación sexual en la enseñanza básica con la finalidad de instruir a la colectividad en temas de sana reproducción y buena educación sexual reproductiva, para evitar así la propagación de enfermedades; e implícitamente aleccionar la importancia de mantener una homogeneidad racial; así como también la enseñanza del buen matrimonio; desarrollo de la higiene escolar para el control de enfermedades epidémicas y la imposición de heterónomas que rigieron el comportamiento dentro de la institución educativa.

**Palabras clave:** Eugenesia, Higienismo, Educación.

## **Eugenics and hygienism in education in Mexico in the decades of 1920-1940**

### **Abstract**

During the 20th century, structural changes arose within society in order to regenerate all those people considered damaged both phenotypically and genotypically; Among these unofficial measures, the theories of eugenics and hygienism gained strength from the postwar period, since the return to social morality and the utopia of creating a national race became more and more latent in the desire of the ruling classes.

The present work aims to make a compilation of the antecedents of these theories, as well as their application within formal and informal education during the first two decades of the 20th century, in addition, a review of said assumptions and how they supported the creation of social measures implemented within education; as well as, it is expected to show the antecedents that underlie racism and the various policies of educational heteronormativity that have occurred throughout History in Mexico.

The methodological treatment applied to this research is the historicist method, from which the discourse will go from the universal to the particular and from the abstract to the empirical. For the realization of this text, an analysis and compilation of data from secondary sources that supported the investigation was made.

As a result, it was obtained that, sexual education was introduced in basic education in order to instruct the community on issues of healthy reproduction and good reproductive sexual education, in order to avoid the spread of diseases; and implicitly teach the importance of maintaining racial homogeneity; as well as the teaching of good marriage; development of school hygiene for the control of epidemic diseases and the imposition of heteronomous that governed the behavior within the educational institution.

**Keywords:** Eugenics, Hygienism, Education.

## Introducción

El siglo XX constituyó un periodo de cambios estructurales profundos en México, principalmente políticos y sociales, muchos de ellos consecuencia de la Revolución. La política desempeñó un papel fundamental, ya que, la aparición de sujetos “anormales” con necesidades específicas que debían ser estudiadas y atendidas.

La aplicación no oficial de ciertos principios científicos decimonónicos, como la eugenesia e higienismo herederos del degeneracionismo siguieron presentes en la educación y marcaron un antes y un después en la vida nacional.

Por lo cual establezco la siguiente delimitación temática y espacio temporal de este objeto de estudio: La Eugenesia y el higienismo y su impacto en la educación posrevolucionaria en las décadas de 1920-1940. Esta delimitación se basa en la presencia directa e indirecta de estas posturas científicas en los ámbitos de la educación y la salud en dicha temporalidad, ya que la eugenesia en particular, deja de ser sólo teorizada y pasa a ser aplicada a nivel nacional.

Las medidas eugenistas, bajo principios del higienismo, tuvieron un impacto mayor en América, en especial en las zonas fronterizas del norte del continente y los puertos con mayor afluencia de inmigrantes debido a los prejuicios, por lo que se consideró que la delimitación espacial en el caso de este trabajo se generaliza únicamente al territorio nacional.

Para Beatriz Urías Horcasitas en su texto “Degeneracionismo e Higiene Mental en el México Posrevolucionario (1920-1940)” ella, hace un análisis de los inicios de la teoría degeneracionista y, además, recopila información de las revistas creadas en esa época con el objetivo de propagar esas ideas. Propone como la peligrosidad de los criminales era un factor de riesgo para el burgués y como influyó para tomar medidas que preserven el orden social. El debate surgido durante los últimos años del siglo XIX preservó la inquietud de los médicos, psicólogos y psiquiatras por estudiar al criminal en potencia, pero también, atrajo la atención de los juristas, ya que, las acciones que estos podían cometer afectarían la situación social y los intereses del sector político.

Cuestiona la creación de instituciones que tenían la finalidad de “curar” a los degenerados y aporta que en realidad dichas corporaciones estaban orientadas al aislamiento social más que a causas de sanación. Hace una revisión de los códigos penales desde 1871 hasta 1931 en la que realiza énfasis

en los cambios que surgieron y cómo debían ser castigados o reclutados por la peligrosidad que constituían.

También hace una recopilación de las reformas que aplicó la SEP (sobre todo para la educación primaria) para evitar la propagación de “niños problema” que pudieran adquirir características degenerativas y convertirse en criminales natos.

El texto “La Eugenesia en México” es la recopilación de opiniones de diversos autores eugenistas e indigenistas respecto a la controversia de aplicar la eugenesia como factor político y social. Laura Suárez y López Guazo nos muestra el panorama de la llegada de estas ideas a México y porque los regímenes posteriores a la revolución favorecieron la creación de instituciones encargadas de promover la “mezcla racial constructiva”. Pone en entredicho las políticas de implementación del indígena a la sociedad renovada y muestra los juicios de las personas (eugenistas ortodoxos) que en su momento se encargaban de crear y suscitar las medidas eugenésicas.

Hace hincapié en la relevancia que la Sociedad Mexicana de Eugenesia para el Mejoramiento de la Raza (SME) como institución que, además de tener una gran cercanía al círculo político, difundió información respecto de la importancia de la higiene desde la etapa prenatal hasta la adulta; impulsaba la educación sexual, control de natalidad y la mezcla homogénea de la sociedad; pero también incluía temas de los problemas por los cuáles no debía llevarse a cabo el matrimonio ni la procreación de las personas “degeneradas”.

Muestra el caso de Veracruz, y como este aplicó leyes eugenésicas ortodoxas (la esterilización de las personas que constituyen un peligro social); lo que lo convirtió en el único estado que radicalizó las teorías del perfeccionamiento humano.

Por su parte, Daniel Hernández, Rosete Martínez y Ana Francisca Juárez Hernández en su texto “Reflexiones antropológicas sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar” abordan temas de eugenesia e higienismo y como las disposiciones marcadas por la política se arraigaron en la educación pública. Retoman más a profundidad las medidas como el comportamiento de los y las adolescentes dentro de una institución, así como el cuidado personal (determinados cortes de cabello para hombre y tipos específicos de peinados para mujeres), la forma de vestir y el inicio del uso del uniforme (dejaba de ser exclusivo de las escuelas católicas y pasaba a formar una norma en la educación pública) como medida unificadora.

Manejan a la educación posrevolucionaria como una forma de recesión a la moralidad católica y de retomar el ideal de masculinidad y la sumisión de la mujer.

Muestran la disciplina escolar como consecuencia de una manifestación heteronormativa; además, señalan que la institución educativa es una de las principales responsables de establecer los modelos de socialización entre el hombre y la mujer, así como los estándares que debe seguir cada sexo para evitar ser considerados “anormales”.

Hacen referencia a las desigualdades educativas de las que son partícipes los y las adolescentes por su género. Se incita dentro de la escuela a seguir un orden, y se establecen las relaciones hombre-mujer; si se rompen estas reglas se convierte en un problema educacional, el cual se debe reivindicar.

El objetivo es analizar cómo se hizo la aplicación de los principios de la eugenesia y el higienismo en la educación formal e informal en México en las décadas de los veinte hasta los cuarenta. La aportación al campo de conocimiento de esta investigación consiste en explicar desde la óptica de la historia de la educación los cambios y continuidades de la política eugenésica y sus impactos en la educación.

## **Metodología**

Como ya se mencionó, la teoría que da luz a esta investigación es la Historia de la educación que a decir de Virginia Guichot Reina, refiere que a partir del posmodernismo se da una deconstrucción del objeto histórico-pedagógico, que permite que todas las partes del fenómeno educativo puedan ser historiadas. La autora sostiene que debe dedicarse atención a la vinculación entre las identidades histórico- educativas que han sido tradicionalmente olvidadas, o poco tratadas, como son: la infancia, la mujer, los nacionalismos y localismos, minorías étnicas y culturales, mentalidades e higiene. En la mayoría de estas se podría incluir a la eugenesia.

Lo anterior permite observar con atención a los “grupos sin voz”, como son los indígenas y establecer una valorización de una filosofía del sujeto en contexto y una reafirmación de la subjetividad del mismo (Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales 2006).

El Tratamiento metodológico propuesto es el método deductivo historicista, este plantea como aproximación al objeto de estudio como un producto del devenir histórico que se narra desde lo universal a lo particular, de lo discursivo abstracto a lo empírico, a los casos concretos.

La aplicación de la eugenesia en la vida social empezó a ser visible gracias a las evidencias dadas a través de las distintas fuentes las cuales son:

1. La médico-pedagógicas, ya que, a partir de estas se muestra la aplicación ortodoxa, jurídica y social de la eugenesia; además, son la base científica que justificó su introducción social como una medida de regeneración para la población.
2. Las psico-antropológico que dieron sustento a las ideas de racionalidad visibles en los ámbitos de la salud y la escolarización desde la década de los 1920, cuando el discurso oficial de regímenes de la posrevolución hizo énfasis en renovar a la sociedad.

Los procesos de análisis para desarrollar esta investigación partieron de la siguiente problematización:

Se hizo una pregunta de origen la cual fue ¿Cómo los principios de la eugenesia y el higienismo fueron transmitidos a través de la educación formal e informal en México en la década del veinte hasta los cuarenta?

La anterior pregunta dio lugar al objetivo general del trabajo:

Analizar cómo se hizo la aplicación de los principios de la eugenesia y el higienismo en la educación formal e informal en México en las décadas de los veinte hasta los cuarenta.

Para lograr concretar este propósito, fue determinante hacer otras preguntas de apoyo las cuales son: ¿Cuál es la relación que guardó la eugenesia con el degeneracionismo? ¿Cuáles fueron los principios de la eugenesia y el higienismo en México? ¿Cómo se hizo la difusión de la eugenesia e higienismo en la educación?, ¿Cuál era la finalidad de estas medidas?, ¿A quiénes se aplicaron en específico?

Para dar respuesta a lo anterior se plantearon los siguientes supuestos:

Es posible que:

- El matrimonio como institución era el medio social, jurídico y moral para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta de una Sociedad renovada, ya que, este la base de la creación y desarrollo de la familia; además, fungía de puente para el establecimiento de los roles sociales que debían cumplir el hombre y la mujer, estas ideas fueron propagadas por la educación. Además, el matrimonio y la familia son la base de la educación informal; estos llevaban a cabo el desarrollo de los principios éticos básicos en la infancia temprana, y en

la vida adolescente y adulta establecen los valores que se deben seguir para un buen desarrollo dentro de la sociedad.

- La escuela mediante la educación formal fue y sigue siendo el pilar principal para el desarrollo de las políticas de heteronormatividad, la escuela funge como institución responsable de promover la identidad de género. El género masculino es exaltado como proactivo social activo siendo perfilado para ser un buen proveedor mientras que el papel femenino es ubicado en la vida privada, al cuidado de la familia y a la formación y transmisión de los valores.
- Durante el desarrollo de la eugenesia en la segunda y tercera década del siglo XX, se cimentó la idea de la importancia de insertar a la población indígena ya mestiza, dentro de la educación como ciudadanos, sin embargo, surgieron vertientes que consideraban al indígena no mezclado como un ser incapacitado que carecía de inteligencia, por lo que su inclusión en la vida social no era considerada como un punto central del discurso político.

### **Objetivos particulares**

De lo anterior se infieren los siguientes **objetivos particulares**:

Analizar los antecedentes- degeneracionismo- y los principios de eugenesia y el higienismo para una mejor comprensión del tema; así como también describir cómo se hizo la difusión de estos en la educación en México.

Para la realización de esta investigación es importante abordar la finalidad de estas políticas y para quiénes fueron éstas dirigidas; analizar la función del matrimonio como entidad educativa informal y establecer los papeles del hombre y la mujer en el matrimonio ideal y cómo se llegaba al paradigma de lo que era éste.

En cuanto a la educación formal es relevante analizar la política de la heteronormatividad; describir cómo a través del discurso y los libros de texto se introyecta la función de la mujer como transmisora de valores; así como también analizar cómo se aplicó la eugenesia y el higienismo en la población indígena y describir el principio educativo de la inclusión de las diversas etnias en el ideal de una sociedad renovada.

### **Resultados**

En esta investigación se han obtenido algunas interpretaciones cualitativas que sustentan este artículo.

Entre los resultados más importantes obtenidos a lo largo de esta investigación tenemos:

- La propuesta de introducir la materia de sexualidad en el plan de estudios de nivel básico en la década de 1930; sin embargo, este proyecto se llevó parcialmente a cabo debido a los enfrentamientos con la Iglesia que estaban presentes en la época.
- Se crearon políticas de heteronormatividad que regían el comportamiento social al que debían apegarse los niños desde una edad temprana cuando se les enseñaba a leer, esto se hace evidente en los libros de texto, como es el caso de “Rosas de la Infancia” de María Enriqueta Camarillo de Pereyra y “Rafaelita” de Ana María Valverde; dichas atribuciones por género perduran hasta nuestros días.
- La higiene escolar principalmente se notó en las ciudades, las escuelas fueron sustituyendo las letrinas y construyeron baños escolares para hombres y mujeres con mobiliario de porcelana con agua que llegaba por el tendido de la red hidráulica y drenajes (esto representó un signo de modernidad y progreso). Además, en las escuelas se hizo énfasis en ámbitos como la instrucción de medidas sanitarias como la iluminación y la ventilación de los espacios, el baño diario, el cuidado del cabello para evitar la propagación de piojos, el lavado de manos y cortado de las uñas, entre otras cosas.
- Las escuelas durante las décadas de los 30’s y 40’s propiciaron cambios en los planes educativos que privilegiaban la enseñanza de la ciencia y el quehacer productivo a través de conocimiento experimental y práctico; en las instalaciones se incluyeron cocinas, laboratorios y talleres, espacio para huertos y crianza de animales, así como también cooperativas donde se enseñaba a los estudiantes a procesar alimentos (como embutidos y frutos en conserva) que eran vendidos en la cooperativa y repartidas las ganancias.
- El control de las enfermedades epidémicas fue prioritario en este periodo de tiempo, ya que, se hizo presente la influenza española, tosferina, brotes de tifoidea y la tuberculosis, estas se asociaron a la falta de higiene y su única manera de controlarlo fue la aplicación de medidas obligadas de cuidado social que eran dadas a través de cápsulas informativas dadas en la radio. Se consideraba que para el buen desarrollo infantil y adolescente, además de evitar la propagación de enfermedades, era relevante poner énfasis en el cuidado personal desde una edad temprana.

- Con el desarrollo de la investigación genética, la eugenesia se ha presentado como una pseudociencia debido a su argumentación racial discriminatoria, sin embargo, este tema ha presentado cambios y continuidades que iniciaron como propuesta de dicha teoría. Se han establecido permanencias claras hasta la actualidad, como es el caso del uso del uniforme y el calzado en las escuelas, así como también mantener una buena higiene y presentación dentro de la institución educativa.

## Discusión

Por las características historiográficas de este texto, no es posible hablar de resultados objetivos, sino más bien entrar directamente al desarrollo y observar el origen, discusión y aplicación de la eugenesia e higienismo.

El siglo XIX constituyó un periodo de cambios profundos y drásticos en la sociedad mundial; las nuevas teorías nacionalistas y sus propuestas raciales dieron lugar a debates biológicos que se hicieron presentes en la cultura y política. Los ideales decimonónicos modernos sobre el hombre y su papel dentro de la sociedad tomaron fuerza y se implantaron sobre la mentalidad colectiva, la biología ahora era una doctrina a la que las clases dominantes recurrían con el ideal de reestructurar a la sociedad que se estaba degenerando a causa de los repentinos y acelerados cambios que traía el progreso.

La biología y la genética se volvieron principios sugestivos sociales que trazaron enormes brechas entre lo correcto y lo incorrecto, lo normal y anormal, la salud y la enfermedad; y que marcaron el rumbo de lo que sería la progresiva necesidad de crear una homogeneidad social.

Los antecedentes de estas teorías se remontan a Charles Darwin, ferviente naturalista que en su obra *El origen de las especies* publicada en 1859 postuló “una teoría que explique el curso de la evolución” (Ginnobili 2010, p.41) a partir del uso de los caracteres fenotípicos y genotípicos hereditarios logró dar respuesta a interrogantes antes planteadas, las cuáles se cuestionaban sobre el mecanismo adaptativo que tenían los seres vivos para subsistir en su medio ambiente. El paradigma social tuvo éxito gracias a que era capaz de explicar lo ya observado a partir de los conocimientos novedosos propuestos.

Basándose en estas ideas revolucionarias para su época, el inglés Francis Galton se convirtió en el constructor de ideales que años después serían utilizados a beneficio de la clase dominante. Pionero

del término *Eugenesia* en 1883 del griego “buen nacimiento o buen origen”, “el término designaba a la vez a la “ciencia” que estudia la herencia y las medidas para mejorarla, estimulando la procreación de los individuos más aptos” (Reggiani 2019, p.18).

Galton proponía que las cualidades físicas, morales y psicológicas de los individuos se transmitían de forma hereditaria, así como las características fenotípicas se heredan de padres a hijos; llegó a estas conclusiones al aplicar estudios cuantitativos dentro de la sociedad británica. Además, “sostenía que los seres humanos debían y podían reemplazar la selección natural por otros procesos “más compasivos” pero no menos eficientes”. (Reggiani 2019, p.38)

Así fue como estableció una media entre lo que era apto para considerarse normal y lo que genéticamente estaba dañado; en este sentido desarrolló una utopía social del “hombre perfecto” capaz de llevar a cabo el progreso gracias a sus virtudes físicas y mentales y marcaba una clara diferencia con aquellas personas que se les consideraba de razas inferiores.

Esta doctrina basada en una pseudociencia se convirtió en una política de Estado, la cuál sería implementada a favor de las élites que deseaban mantener controlada a la sociedad bajo el concepto nacionalista de mejoramiento y progreso colectivo. La principal propuesta era mantener un desarrollo de la sexualidad entre las personas “aptas” de procrear, y a su vez, evitando que se diera una mezcla racial que pudiera propiciar cualquier tipo de mestizaje no planeado.

A partir de esto se han marcado dos líneas paralelas entre lo aceptable moralmente y lo erróneo; en el primer caso se estableció que la modernidad se lograría conservando las características favorables de los individuos a través de la sana reproducción y el matrimonio idóneo entre personas adecuadas; sin embargo, la otra vertiente se caracterizó por:

limitar los derechos reproductivos individuales en aras de la salud genética de las generaciones futuras, y consistía en la eliminación de caracteres indeseables mediante segregación sexual y racial, restricciones de inmigración (principalmente en EE.UU., México, Brasil, Alemania), prohibición legal de matrimonios “interraciales” y esterilización involuntaria. (Villela & Linares, 2011, p.191)

Sus teorías traspasaron las fronteras, y de Reino Unido se implementaron en los regímenes europeos, estadounidense y latinoamericanos, donde en algunos de ellos tuvieron una interpretación ortodoxa al punto de recurrir a la esterilización forzada e infanticidio para evitar la propagación de lo “insano”.

La idea sobre la inferioridad de las razas no era una concepción nueva de época, si no que, se retoma de los ideales renacentistas y las visiones eurocentristas que justificaban la expansión y el colonialismo a través del sometimiento de las calidades. Basándose en las ideas aristotélicas, los españoles justificaron la subordinación de lo que consideraban inferior; Aristóteles decía:

Son esclavos por naturaleza los individuos cuya naturaleza estriba en el empleo del cuerpo, carentes de razón. Quienes poseen pleno uso de razón -los prudentes-deben dominar a los bárbaros que no alcanzan igual grado, incluso mediante el uso de la fuerza. (Cruz 2004, p.151)

Fue así como la idea de inferioridad racial se sustentaba en una base teológica que postulaba el adoctrinamiento de los naturales en razón de los “delitos” humanos que generalmente cometen; pero además se consolidó un fundamento filosófico que justificaba la falta de razón de estos, y a la subordinación a la que estaban condenados.

Sin embargo, el carácter científico que necesitaban para respaldar la segregación y selección fue otorgado después del desarrollo de las teorías darwinistas y galtonianas.

Uno de los objetivos principales era promover el auge de las clases medias, el mejoramiento de las élites y la eliminación progresiva de las clases bajas, las cuales estaban destinadas a desaparecer debido a la selección natural.

En Latinoamérica, las clases encargadas del control social encontraron una forma “espiritual” en el desarrollo humano; formados bajo la doctrina positivista que procuraba el desarrollo material y moral en primera instancia, encontraron una socapa en las teorías darwinistas para explicar el progreso histórico en torno a las nuevas formas de superioridad humana.

La síntesis entre la tradición positivista (progreso) y la concepción darwinista (evolución) permitió así conciliar los ingredientes de cada una que mejor se adecuaban a la idiosincrasia e ideales de las élites latinoamericanas en momento en que el ciclo de guerras civiles daba paso a la organización del Estado. (Reggiani 2019, p.18)

El desarrollo de los ideales utópicos encontraron un punto de partida en las ideas darwinistas y galtonianas que sintetizaron y aceleraron el proceso de selección de las razas.

Las ideas darwinistas de la adaptación humana se retomaron a beneficio de las élites, ya que

Darwin no decía que las especies que no lograban adaptarse estaban condenadas a desaparecer (pero sus palabras fueron deliberadamente reinterpretadas ya que esa fue la conclusión que sacaron las élites) al comprobar las condiciones de vida del indígena y el afroamericano, del mestizo y el mulato [...]. (Reggiani 2019, p.19)

El problema del mestizaje suponía una degeneración social que debía ser atendida con emergencia; ya que, las clases altas se encontraban en desventaja demográfica con las clases consideradas inferiores. La dificultad era en que las mayorías predominaba la piel oscura y las características no caucásicas indeseables ya que se les relacionaba con el atraso; por lo que, se debía dejar en manos de las clases criollas y europeas el control de las naciones:

Si las naciones latinoamericanas aspiraban a unirse al mundo del progreso y la civilización -cuyo ejemplo era Europa Occidental y Estados Unidos- había que deshacerse de los estigmas del atraso. (Reggiani 2019, p.20)

La idea que deseaban alcanzar las sociedades latinoamericanas era de crear y regular la homogeneización racial dentro de la sociedad que tenía fuertes raíces católicas, que solo podía ser lograda si se tomaban medidas que procurarían el establecimiento y desarrollo de europeos y latinos. Se buscaba a toda costa que la población se mezclara con población blanca preferentemente del norte de Europa.

Estos ideales se tornaron ortodoxos cuando algunos teóricos sociales y médicos justificaron el desarrollo de la sociedad en base a las características raciales, y propusieron que el fracaso al que estaban destinadas las comunidades latinoamericanas sólo podía evitarse erradicando a las sociedades “inferiores”, las cuales tenían una predisposición a involucionar por razones ambientales o condiciones psicológicas y psiquiátricas a las que eran vulnerables.

El blanqueamiento social parecía la forma de llevar a las naciones a la aculturación y desarrollo; estas características siguieron presentes por más de dos siglos, la idea de origen era visión euro centrista del colonizador y el colonizado; lo que suponía una diferencia racial entre el más fuerte y el más apto para poblar una nación y gobernarla y el débil para ser cuidado y explotado.

El desarrollo de la modernidad a partir de la utopía del hombre perfecto entra en contradicción con las ideas nacionalistas de los siglos XIX y XX, por una parte, ya que se debía entregar el poder de los estados “degenerados” a las personas consideradas superiores (las élites blancas) y, por otra

parte, había una necesidad de impulsar las ideas que reivindicaban un sentimiento de orgullo e identidad nacional de la raza de bronce.

La superioridad es una designación hipotética carente de valor biológico y psíquico, que busca el elevamiento de las cualidades para encubrir las deficiencias físicas y psicológicas, por consiguiente, éstas no pueden ser cuantificadas en valores numéricos, si no en parámetros preestablecidos a partir de la subjetividad colectiva. Entonces ¿hasta qué punto se puede medir la superioridad racial? No se puede establecer una variable entre lo que es superior fisiológica y psicológicamente; estas ideas fueron soportadas en los criterios neocoloniales de época los que justifican la superioridad en valores biológicos improbables.

Alrededor el mundo surgieron diferentes posturas sobre la eugenesia y su implementación en la política social, esto como una preocupación por detener la extinción racial; este fue el caso de China y Rusia, quienes deseaban la unificación de la población, objetivo que se había estancado a consecuencia del colonialismo europeo.

En los países europeos (los casos de Inglaterra, Alemania, Italia, España y Francia) se pusieron en marcha temas como el matrimonio y la reproducción de los aptos para promover la procreación y crianza de niños sanos; además, temas como “la pureza de la sangre” ganaron valor científico. En el siglo XIX, esta noción desencadenaría no sólo el antisemitismo, sino la discriminación generalizada de todos aquellos que fuesen migrantes pobres ; para el siglo XX se dejaría abierta la migración, en especial entraron distintos grupos de judíos, pero en particular fueron muy bien recibidos los ashkenazi, bajo tres criterios, su nivel de estudios, sus recursos económicos y su apariencia física, este grupo migró en su mayoría al este de los Estados Unidos, tenían una preferencia por vivir en el estado de Nueva York y aumentaron de forma considerable cuando se cerraron las cuotas migratorias en Europa a partir de la represión de los derechos civiles de los judíos en la Alemania Nazi.

Sin embargo, en Europa también se perfilaron otras teorías que abogaron por la superioridad racial de las subramas en las que se dividían las características caucásicas; la principal teoría que abordó este tema fue la Teoría nórdica, la cual proponía la división de la raza blanca en tres apartados:

La raza nórdica (perteneciente a Europa del Norte) caracterizada por tener cualidades fenotípicas deseables por su tono de piel blanca, con rostros delgados y alargados, cabello rubio y rojizo, y ojos claros (predominaba el color azul y verde).

La raza alpina (Europa Central) tenía rasgos distintivos como el cráneo braquicefálico, pero compartían la mayoría de las características físicas que la raza nórdica.

Y en el último escalón de la pirámide se encontraba la raza mediterránea, la cual sería predominante en la zona sur de Europa, parte de Asia Occidental y Europa Oriental; estas personas tenían rasgos como una piel clara rosada o ligeramente bronceada, estatura variable y ojos oscuros.

Teniendo esto en cuenta, el ideal de hombre perfecto como ya lo comentamos anteriormente, éste era el de apariencia nórdica; y se dejó en un segundo plano la llegada de la raza mediterránea, la cual se le consideraba ligeramente inferior.

Ahora bien, respecto a esto surge la siguiente pregunta ¿entonces cuál era el modelo deseable en América Latina?; la respuesta es sencilla, era el grupo de piel blanca. Pero debemos marcar que a América Latina se le consideraba un territorio propiamente “degenerado” debido a la diversidad étnica de su población original. Vale recordar que a diferencia de los Ingleses y Holandeses que esclavizaron y promovieron el exterminio de los naturales, la Conquista en México y su posterior Colonización siguió los criterios católicos y protegió a los naturales dando lugar al proceso de mestizaje que se inició desde finales del siglo XV ; además de que esta región continental había sido dominada por la raza blanca mediterránea- españoles y portugueses de los cuales se impuso sus paradigmas de civilización- pero estaba muy lejos de partir del ideal nórdico, ya que, las élites latinoamericanas quedarían subordinadas a la inferioridad racial.

No obstante, durante los siglos XVI al XVIII con las diversas epidemias y accidentes de trabajo, la población de naturales se mermó rápidamente, el grupo de los metizos creció y la población de color llegó para realizar los trabajos de mayor esfuerzo dando lugar a nuevas mezclas raciales y calidades, haciendo de la Nueva España un lugar de encuentro interracial.

Esta transición radical fue vista en el siglo XIX y XX, que se traduce como una sociedad dañada y agudizando esta idea durante el periodo de la posrevolución. La relevancia de este tema para su estudio radica en cómo las medidas político-sanitarias fueron introducidas y aplicadas a la sociedad para evitar “personas degeneradas” que afectan la moralidad social.

La salud y la educación jugaron un papel importante para la difusión de ideas de pureza racial, porque se consideraba que desde la infancia se podían influenciar, detectar y regenerar las conductas peligrosas que afectan el proceso de modernización.

Lo anterior tuvo la intención de aplicar controles específicos a través de la educación sobre el deber ser en las funciones acorde al género en la pareja dentro de la institución del matrimonio y como función primordial de la mujer, la cual era la reproducción de una nueva idea de sociedad única mexicana, una especie nacional, digna de radicar en un país en vías de progreso; por lo cual, los temas de eugenesia e higiene racial imperaron en la época como medidas políticas de facto esenciales. Muchas de estas aún prevalecen en la actualidad, por lo que, conocer sus inicios debe ser fundamental en el estudio histórico de este tema en particular.

La idea de establecer un orden social se radicalizó cada vez más, llegando a reestructurar ámbitos esenciales como la medicina, política y educación. La implementación de la eugenesia en nuestro país tuvo su auge en el mandato de Álvaro Obregón, quien consideraba la necesidad de apaciguar a la sociedad. Durante la segunda y tercera década de este siglo pasado se crearon diversas instituciones para la difusión y aplicación de un nuevo orden social basado en el perfeccionamiento del mexicano. Un sinnúmero de derivaciones ideológicas surgieron y la burguesía tomó partido de las que consideró como esenciales para el funcionamiento del país. Aparecieron grupos pro-eugenistas que apoyaban la creación de un nuevo mexicano basado en el ideal europeo, mientras que otro sector se dirigió a la defensa e integración de las clases nativas a la vida nacional.

Las medidas tomadas por los grupos a favor de la eugenesia establecieron la importancia de favorecer la migración y llegada de personas blancas al país; pero, a su vez restringieron el arribo de individuos con rasgos de color y asiáticos, porque la mezcla de éstos con etnias indígenas tendría como consecuencia “productos regresivos hacia etapas inferiores de la especie” (Suárez 2005, p.100)

La separación de los grupos raciales dentro de la educación marcaba una brecha entre el “objetivo ideal” y el anhelo de los grupos eugenésicos radicales. Para Alfredo del Valle (destacado miembro del grupo de los científicos), la educación del indígena era insuficiente porque “nada gana con aprender a leer y escribir; si no tiene que leer ni para qué escribir y nada gana con aprender a contar, si sus problemas los puede resolver con los dedos” (del Valle 1940, p.11-14, citado por Suárez 2005, p.104). Por otra parte, indigenistas como Manuel Gamio difieren con esta ideología radical.

Para él “los grupos autóctonos que viven en condiciones de medio social iguales o análogas [...] a las de la población de origen europeo, su desarrollo será incomparablemente mejor que el de estos” (Gamio 1942, p.3-8, citado por Suárez 2005, p.103).

Algunos eugenistas defensores de la introducción del indígena a la “sociedad renovada” lucharon sin éxito a pesar de la influencia que estos tenían en ámbitos de salud y educación. Laura Suárez y López Guazo afirma que en esos momentos “el indio, cuya incorporación a la vida civilizada nacional, era el principal problema biológico en México” (Suárez 2005, p.106). Con esta idea, podemos deducir que las políticas eugenésicas no estaban contempladas para su aplicación en la población nativa y se limitaban únicamente a ciertas etnias de México.

La educación politizada intentaba erradicar problemas como la mezcla de razas, aunque también tenía la intención de evitar la enajenación mental que pudiera influir en la vida social del país. Para el psiquiatra Edmundo Buentello se debía prever

“la sugestibilidad, el deseo de imitación y el sentimiento de inferioridad del mexicano respecto a los extranjeros, factores que se transforman en elementos de capital importancia cuando se trata de los problemas de higiene mental y del bienestar nacional futuro” (Buentello 1938, p.601, citado por Suárez 2005, p.111).

En la educación superior (sobre todo en la profesión de medicina) implementaron cursos de herencia humana en el mapa curricular: sin embargo, la enseñanza y aplicación de teorías eugenésicas eran complicadas y, en cierta parte, confusas para muchos médicos, debido a la complejidad de los factores biológicos hereditarios, ya que el desarrollo de los estudios de la genética (ADN) apenas comenzaban. La propagación de estas ideas dejó de ser un tema genético y pasó a formar parte de una teoría doctrinaria de las masas.

En 1925, la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorporó medidas dirigidas a la higiene infantil, esto con la finalidad de prevenir y erradicar las enfermedades mentales. Según Beatriz Urías Horcasitas el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (creado ese mismo año) tenía funciones como “la aplicación de pruebas de inteligencia a los niños en las escuelas primarias y los indígenas en los internados especializados que fueron creados para ellos, así como la realización de estudios antropométricos y estadísticos de la población escolar” (Urías 2004, p.62).

En 1932 se promovió el “Proyecto para la educación sexual y la profilaxis de las enfermedades venéreas”; Alfredo M. Saavedra menciona que “fue un programa obligatorio de educación oficial

para todos los niños menores de 16 años” (Saavedra 1967, p.31 citado por Suárez 2005, p.115). La educación constituyó un pilar importante para la propagación de ideas eugenésicas e higienistas. La implementación de materias de sexualidad tuvo gran impacto en la educación básica, ya que, para crear mexicanos homogéneos se debieron imponer heterónomas que dictaban cómo debían vestir los niños y niñas, así como su comportamiento dentro de la sociedad. Estas reglas apoyaron el machismo social, por otra parte, impusieron el ideal del buen matrimonio al que debían llegar los niños en su vida adulta, para evitar enfermedades que afectarían a las futuras generaciones. El objetivo ideal de la eugenesia era una mexicana homogeneización racial e intelectual de la población con características perfectas que representará a la nación, esto no pudo ser concretado por la multidiversidad étnica y racial del país. La realidad también fue que estas medidas cubrían un reingeniería de control social que pretendía evitar el surgimiento de una nueva revolución que afectará a la vida nacional, la modernización y los intereses de una nueva generación de burguesía. En cuanto a la función del matrimonio se define como una forma de sentar las bases para el desarrollo de la sociedad equitativa y próspera; su principal objetivo era el aspecto biológico es decir hacer perdurar a la especie humana; la procreación y reproducción controlada eran fundamentales para la igualar a los ciudadanos, el que nacieran niños sanos e inteligentes favorece la igualdad social y potenciaría el desarrollo de la Nación de manera similar a los programas sociales y educativos que ya habían sido establecidos en los regímenes revolucionarios de Rusia y China en su etapa de concreción de instituciones. Esta noción requería estar ligada al concepto de formación de la familia, las parejas para poder contraer matrimonio civil a partir de la década de los treinta establece como requisito las pruebas prenupciales como un filtro sanitario, el cual persiste en la actualidad e implica pruebas de sangre en las que se debe detectar enfermedades venéreas y radiografías de tórax para verificar que no hay daño por tuberculosis, y otras enfermedades crónicas e incurables que sean contagiosas y hereditarias. De lo anterior se evidencia que aun en la actualidad se aplican medidas aseguraban dentro de lo posible que los sujetos sean aptos para reproducir sujetos sanos. En el rubro social, se establece a esta institución como el organismo que debe instaurar el orden y preservar los buenos valores sociales. La importancia de la familia en la construcción del Estado consiste en:

la reproducción, en términos de procreación, y el proceso de socialización con el que se gestiona la interiorización de las normas sociales, escritas y no escritas, a partir de las cuales

se estructura una sociedad, y en consecuencia la construcción de las familias y de la vida familiar (Bárcenas 2011, p.96)

Èste se estableció desde 1859, cuando el Estado Mexicano promulgó la Ley del Matrimonio Civil, que curiosamente tenía concordancia con algunos postulados de la propia Iglesia, este documento planteaba al matrimonio como “el único medio moral de fundar la familia, de conservar la especie y de suplir las imperfecciones del individuo que no puede bastarse a sí mismo para llegar a la perfección del género humano” (Bárcenas, 2011, p.96)

La intervención del Estado hasta hace casi dos décadas todavía en la regulación legislativa hacía obligada la lectura de la Epístola de Melchor Ocampo, durante el desarrollo del acto de matrimonios civiles se leía y claramente marcaba lo roles de género:

“El hombre cuyas dotes sexuales son principalmente el valor y la fuerza, debe dar y dará a la mujer, protección, alimento y dirección, tratándola siempre como a la parte más delicada, sensible y fina de sí mismo, y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil [...] La mujer, cuyas principales dotes son la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo, tratándolo siempre con la veneración que se debe a la persona que nos apoya y defiende, y con la delicadeza de quien no quiere exasperar la parte brusca, irritable y dura de sí mismo propia de su carácter” (Universal, 2021)

La epístola imponía la superioridad del hombre sobre la mujer en todos los aspectos, la mujer debía obediencia al hombre como forma de suprimir los deseos carnales que esta podía lograr despertar en su marido; además, debía limitarse a desarrollarse dentro de su hogar y evitar a toda costa la vida pública; este escrito marcaría el antes y el después en la realización de los matrimonios; además, sería un escalón importante para la sociedad, debido a que, se establece al Estado como un organismo superior a la Iglesia.

Como ya vimos durante el siglo XX, se configuró la interpretación del matrimonio en la sociedad en 1917, a consecuencia de la Revolución y como una forma de modernizar el Código Civil establecido en 1870, se promulgó la Ley de Relaciones familiares. Esta ley tiene coincidencia con lo inscrito en el Concilio de Trento, en esta ley plantea al matrimonio como una institución de índole jurídica con bases modernas de libertad e igualdad social, donde se establecía que “no sólo el carácter de dicho contrato suponía la libertad de voluntades de ambas partes para contraerlo, también para disolverlo” La disolución del mismo era algo novedoso, la única causa era el

adulterio, y de lograrse el trámite legal, la mujer no podía volver a contraer a matrimonio y sólo únicamente podría vivir en casas separadas, pero seguía subordinada a su ex -cónyuge pues este la debía proveer y está debía seguir una vida intachable de “buenas costumbres pues de lo contrario ponía en riesgo moral a su prole.

Las mujeres estaban atadas “al hogar al establecer como obligaciones la de atender todos los asuntos domésticos y la de cuidar a sus hijos; además debía pedir permiso al esposo para ejercer algún trabajo o profesión”; esto evidencia un tratamiento subordinación directa y provocó el confinamiento obligado de la mujer a su hogar y marcó la dependencia, moral, social, psicológica y económica de la esposa al cónyuge.

La iglesia católica por su parte, si apoyo la Eugenesia a partir de la idea de controlar la reproducción no discriminatoria a través de pláticas prematrimoniales que promovieron la higiene y la relaciones monógamas basada en el amor y la salud sexual y el control natal mediante las prácticas naturales como eran el ritmo, el coitus interruptus y la continencia, negando rotundamente la esterilizaciones forzosas .

El matrimonio y la familia fueron el conector entre la educación y los valores del hogar y establecieron la importancia de implementar y estructurar la relevancia de la racionalidad social como una forma de desarrollo político, económico y comunal.

## Conclusiones

- La eugenesia y el higienismo marcaron una coyuntura en la educación, ya que, a partir de la implementación de estos ideales se puso mayor énfasis en la necesidad de erradicar problemas psicológicos y de salud que podían suponer un retraso educacional y social.
- Se crearon políticas de heteronormatividad, como el uso del uniforme, la disciplina, la educación diferenciada a través de los libros de texto de lectura enfatizando en los roles de género y la división del trabajo acorde a los mismos.
- En las escuelas, se implementó el uso del uniforme para homogeneizar a la población, pero también por razones de higiene se impuso cortes de cabello y peinados por género no sólo por razones estéticas sino como medidas de control para las plagas de piojos.
- Se implementó de manera obligatoria la clase de educación física al aire libre, donde las mujeres hacían gimnasia sueca que eran ejercicios suaves y de coordinación que no ponían

en riesgo su integridad, mientras que los varones realizaban entrenamientos de prácticas militares.

- En las Instituciones Educativas se hicieron programas especiales diferenciados, en los cuales se hablaba en general de la importancia del lavado de la ropa, la ventilación de los espacios, del baño diario, el corte de uñas y el lavado de los dientes, de tener una alimentación balanceada como medidas de prevención y contención de enfermedades.
- La Eugenesia también promovió el no consumo de bebidas embriagantes ya que estas propiciaban problemas genéticos, en particular refiriéndose al pulque como una sustancia idiotizante, para evitar su consumo se utilizaron representaciones raciales, donde en fotografías se observaban personas indígenas en estado de ebriedad.
- En la década de los treinta se trató de implementar la educación sexual de manera obligatoria en la enseñanza básica, pero la resistencia de la Iglesia exacerbó los valores religiosos de la época, por lo que no se logró concretarse la instrucción de estos contenidos por considerarlos inapropiados e inmorales.
- Se crearon áreas especializadas para estudiar y normar a los infantes dedicadas al tratamiento de la salud mental además de la higiene educativa, tal fue el caso del pabellón de niños del Manicomio General de Castañeda, además del Departamento de Psicopedagogía e Higiene en la Secretaría de Educación Pública.
- Se trató de minimizar a los “niños problema” término que se utilizó en los años treinta para referirse a los infantes de difícil manejo educativo y de poca capacidad de aprendizaje, algunos de ellos podían ser internados en correccionales para evitar el desarrollo de criminales en potencia.
- La introducción del indígena en la educación fue uno de los objetivos primordiales durante las décadas de los 20 y 30, sin embargo, también surgieron ideas que consideraban a estas minorías como seres irracionales e incapaces de poder formar parte de la sociedad, por lo que su educación pasó a segundo plano. Así como también se intentó erradicar su mestizaje porque no favorecía la homogeneización racial.
- En relación a las instituciones socio-culturales, el matrimonio y la familia se vieron involucrados, ya que, para la eugenesia son las instituciones civiles y religiosas responsables de la integración de la familia como núcleo social, además de imponer la división de funciones acorde al género en especial la de supremacía social de la identidad

masculina que se promovió a partir de la década de los veinte formalmente en la llamada sociedad renovada que selló las relaciones de género que aún persisten.

- Se crearon estereotipos aún vigentes del hombre y la mujer perfecta, que fueron parte de la utopía de la sociedad renovada. Para lo cual se busco promover la idea del blanqueamiento social ya que en ese momento se consideraba como un medio para lograr acelerar la aculturación y lograr el progreso, sin embargo, este ideal no contaba con bases biológicas sustentadas que marcaran la superioridad mental a partir de las características fenotípicas humanas.
- Se prohibió en la década de los veinte la llegada de personas con rasgos no caucásicos a México, debido a que, se quería evitar la mezcla y degeneración de las razas.
- Estas teorías perduran de forma subrepticia hasta nuestros días, a pesar de que en la actualidad se considera a la eugenesia como una pseudociencia, porque carece de valores biológicos y genéticos que respalden la superioridad a través de las características fenotípicas heredadas.

## Referencias

- Bárceñas, K. B. (2011). Como debe ser, como Dios manda: el Estado y la Iglesia Católica en las formas de regulación de la vida familiar en México. *Revista Cultura y Religión*, 95-116.
- Bitterli, U. (1981). *Los "salvajes" y los "civilizados", El encuentro de Europa y Ultramar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cobos, M. E. (2005). SALUD MENTAL: ANORMALIDAD Y NORMALIDAD PSÍQUICA. En M. E. Cobos, *Psicopatología* (págs. 1-10). México: Universidad del Valle de México.
- Cruz, O. (2004). *Historia del Derecho en México*. México: México:Oxford University Press.
- Esteinou, R. (2017). Intimidad y amor romántico entre 1900 y 1950 en México: discursos y normas. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 35-57.
- Ginnobili, S. (2010). La teoría de la selección natural darwiniana. *THEORIA*, 37-58.

- Guichot, V. (2006). HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU OBJETO, UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA, DEVENIR HISTÓRICO Y TENDENCIAS ACTUALES. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11-51.
- Hernández, D., & Juárez, A. F. (2018). Reflexiones antropológicas sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar. *Revista Género y Salud en cifras*, 24-40.
- Latina, S. B. (20 de Mayo de 2021). *Efesios 5:22-27*. Obtenido de Bible gateway: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Efesios%205%3A22-25&version=RVR1960>
- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. . *Perfiles educativos*, 111-130.
- Quilodrán, J. (1974). EVOLUCIÓN DE LA NUPCIALIDAD EN MÉXICO, 1900-1970 . *DEMOGRAFÍA Y ECONOMÍA* , 34-49.
- Reggiani, A. H. (2019). *La Eugenesia en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Suárez, L. (1999). La influencia de la sociedad eugénica mexicana en la educación y en la medicina social. *Asclepio* , 51-84.
- Suárez, L. (2005). La Eugenesia en México. En L. Suárez, *Eugenesia y Racismo en México* (págs. 85-180). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universal, E. (15 de Mayo de 2021). ¿Qué dice la Epístola de Melchor Ocampo? Recuperado de El Universal.com.mx: <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/422497.html>
- Urías, B. (2004). Degeneracionismo e higiene mental en el México posrevolucionario, 1920-1940. *Frenia*, 37-67.
- Villela, F., & Linares, J. E. (2011). Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta . *Acta Bioethica*, 189-197.

## Reflexión de la práctica profesional desde la investigación acción

**Joaquina Edith González-Vargas**

<http://orcid.org/0000-0003-0155-4518>

[jechicagv@gmail.com](mailto:jechicagv@gmail.com)

**Jessenia Albarrán-García**

<http://orcid.org/0000-0002-3845-6965>

[jag.halebopp@gmail.com](mailto:jag.halebopp@gmail.com)

**María Eugenia Ofelia Arzate-Ortiz**

<http://orcid.org/0000-002-9942-4553>

[o.arte77@gmail.com](mailto:o.arte77@gmail.com)

*Recepción: 03 de agosto del 2021.*

*Aprobación: 15 de septiembre del 2021.*

*Publicación: 05 de octubre del 2021.*

### Resumen

En la formación inicial del docente, la metodología de la investigación acción ha tenido una gran manifestación en el análisis de la práctica profesional, muy específicamente en el séptimo y octavo semestre. Este artículo recoge la experiencia llevada a cabo por un docente de educación primaria. El objetivo consiste en presentar las etapas del proceso metodológico de la investigación acción en el análisis y reflexión de la práctica profesional. Muestra un ejemplo de estrategia llevada a cabo en el aula. La formación profesional, la colaboración, la toma de decisiones y la reflexión crítica de la acción son evidencia del papel que desempeña un docente en proceso de formación, que es capaz de desarrollar el proceso de investigación junto con el desempeño laboral.

**Palabras clave:** Investigación acción, análisis, reflexión, práctica profesional.

## Reflection of professional practice from action research

### Abstract

In the initial teacher training, the action research methodology has had a great manifestation in the analysis of professional practice, very specifically in the seventh and eighth semesters. This article collects the experience carried out by a primary education teacher. The objective is to present the

stages of the methodological process of action research in the analysis and reflection of professional practice. Show an example of a strategy carried out in the classroom. Professional training, collaboration, decision-making and critical reflection of the action are evidence of the role played by a teacher in the training process, who is capable of developing the research process together with job performance.

**Keywords:** Action research, analysis, reflection, professional practice.

## Introducción

A partir del Plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria en los semestres séptimo y octavo se manifiesta que el estudiante en formación realizó concrete en un documento la reflexión sobre las problemáticas dadas en la cotidianeidad del aula. En el Informe de Prácticas Profesionales se realiza una retrospectiva de su actuación profesional, a través del análisis de las competencias del perfil de egreso, hacerlo, se da cuenta de aquellas que hay que atender.

La reflexión en la acción aparece como una “respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste”, orientando así a una verdadera transformación en el actuar docente. (Schön, 1992 pág.1)

La metodología de la investigación acción da la oportunidad de intervenir en la mejora de la práctica profesional, a través del análisis, evaluación y reflexión. La acción reflexiva permite analizar los resultados obtenidos del trabajo llevado a cabo a través de un contraste teórico-práctico, con la finalidad de mostrar las áreas de oportunidad de la práctica docente y poder modificarla.

Es así que, se llevó a cabo una análisis de las competencias del perfil de egreso docente, con el propósito de saber de manera precisa cuáles debilidades y fortalezas se tenían hasta el momento e intervenir de manera inmediata en ellas y fortalecerlas; para ello se realizó una reflexión sobre el propio actuar docente el cual permitió identificar que las áreas de oportunidad se encontraba en las siguientes competencias: Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica y diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para

responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.

Es por tal motivo que para dar respuesta a estas debilidades se trabajó en la generación de ambientes de aprendizaje a través del método de Centro de Interés en la unidad didáctica, el cual fue producto de un diagnóstico que se aplicó y que permitió saber la manera prudente de desarrollarlo; mediante éste se fortalecieron las competencias y al mismo tiempo se permitió que los estudiantes con los que se trabajó aprendieran de manera más significativa, contribuyendo así a la mejora para el logro de sus competencias.

La experiencia de investigación se desarrolló durante un ciclo escolar, la intervención docente se llevó a cabo en la escuela primaria “Profra. Eudoxia Calderón Gómez” ANP, se encuentra ubicada en la Av. Primero de Mayo 703, Barrio de Santa Clara Toluca de Lerdo, México. El grupo donde se realizaron las prácticas profesionales fue primer grado “A”, el cual estaba conformado por 42 alumnos (22 mujeres y 20 hombres), cuyas edades oscilaban entre los 6 y 7 años.

Al trasladar al campo educativo la investigación acción para el desarrollo profesional del estudiante en formación, se logró diagnosticar de manera concreta el problema específico, la implementación e implantación de innovaciones en el plan de acción, flexibilizar los intercambios entre profesores de la escuela primaria, padres de familia y tutor, promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los niños de primer grado, implementar procedimientos de evaluación, motivación, trabajo colaborativo y gestión del aula.

### **Importancia de la mejora o transformación de la práctica profesional**

La práctica profesional docente en la formación inicial, es entendida como el proceso donde se concibe al docente como un “dinamizador de posibilidades, autónomo, “un intelectual” atento a los requerimientos de la realidad en la que interviene, investigador de su práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer”. (Escobar, 2017, p.184)

La práctica profesional es el proceso que permite formalizar las competencias docentes a través de la teoría y la práctica, aunado a este se encuentra la reflexión como un elemento de

importancia, pues mediante este se logra obtener una nueva mirada que se obtiene al recoger la experiencia y permite que se trascienda mediante la autocrítica de la realidad.

En cuanto a la reflexividad se menciona que:

...como máximo nivel de reflexión vinculado con la profesionalidad, comporta un alto componente autocrítico, de implicación y compromiso; por ello demanda de un proceso y de unas estrategias para facilitar la reflexión que supere el simple proceso cognitivo de análisis de una realidad. (Evans, 2010, p.11)

Es entonces que se entiende que el docente tiene la necesidad fundamental de reflexionar ante su práctica educativa, con la intención de repercutir en la calidad del aprendizaje y en el proceso de su propia enseñanza, accionando como investigador y a la misma vez como investigado.

Para lograr su reconstrucción es necesario realizar una retrospectiva en la actuación profesional, haciendo uso de dos procesos importantes, el análisis y la reflexión. Cuando se habla de una práctica reflexiva se concibe a un docente innovador, flexible, creativo y crítico, así Schön (1992, p.89) menciona que se hace referencia a alguien,

... que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

Es aquí donde la reflexión adquiere sentido en la práctica profesional, siendo el proceso más importante para el docente a través del cual logrará trascender sus propias prácticas; al respecto Elliott también afirma que se debe “tratar la formación del profesorado como práctica reflexiva” (200, p.28) a modo de lograr una verdadera investigación educativa en las escuelas.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de lograr una formación profesional de los docentes en formación a partir del análisis de las competencias del perfil de egreso, con la intención de saber de manera precisa cuáles debilidades y fortalezas se tenían hasta el momento para

intervenir de manera inmediata en ellas, y fortalecerlas; para ello se realizó una reflexión sobre el propio actuar docente el cual permita identificar las áreas de oportunidad encontradas en sus competencias.

### Preparar el desarrollo de la práctica profesional en espacio real de trabajo

El proceso de investigación acción se retoma en esta investigación con la intención de dar solución al problema identificado, considerando el circuito propuesto por Evans (2010) en el que las etapas de reflexión de la práctica son: Identificación de un problema educativo, Hipótesis de acción y plan de acción, Desarrollo de la propuesta de mejoramiento, evaluación y lecciones aprendidas y finalmente la etapa de difusión de resultados (ver figura 1).

Figura 1. El proceso de la metodología de investigación que asumió la investigación.



Previo al inicio de las etapas y conocer las características de un ambiente de aprendizaje que se desarrollaba en el grupo, se aplicó una guía de observación basada en los contenidos del Programa de Estudios 2011. Guía Para La Educadora. Educación Básica Preescolar; el diseño del instrumento muestra criterios que se valoraron con cuatro indicadores (no se observa, algunas veces, la mayoría de veces y siempre), para puntualizar más la situación, se anotaron observaciones específicas según respondieran a los criterios. Resultado del diagnóstico se identificó-\*-\*- que habría la necesidad de modificar el ambiente de aprendizaje del grupo, debido a que no se consideran diversos elementos de la educación preescolar que aún acompañan a los alumnos, los

cuales siguen siendo importantes para que sus aprendizajes sean por interés y útiles en su cotidianeidad.

Es muy importante que todo docente pueda encontrar el sentido de lo que aprenden los niños, no de manera fragmentada, ya que esto solo hace que no encuentre un significado y aplicación del conocimiento en su vida cotidiano; sino más bien que sólo lo aprendan por el simple hecho de aprender. Lograr esta idea llevo a trabajar el método globalizador de Centro de Interés de Decroly.

Los métodos globalizadores están organizados a partir de situaciones o temas de interés y en los que los alumnos pueden interactuar y aprender a partir de la experimentación, en lo particular el método de Centro de Interés tiene como eje fundamental las propias necesidades naturales, parte de un núcleo temático motivador que a los alumnos observar, experimentar, manipular, interactuar, colaborar para acercarse al mundo que les rodea y adaptarse. El método de Centro de Interés se empleó en el diseño de Unidades Didácticas, con la finalidad de propiciar ambientes de aprendizaje en el grupo de primer grado.

Aunado a la manera en trabajar los aprendizajes clave en el aprendizaje de los niños, la metodología de investigación acción fue la propia en procesar paso a paso el análisis y reflexión de la práctica profesional desarrollada en los espacios reales del aula. Consideremos que “...toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del curriculum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares Descansa por tanto en el trabajo de los profesores”. (Stenhouse, 2003, p.195)

La aceptación del docente en formación como investigador para estudiar su propio modo de enseñar, a fin de mejorarlo son de orden metodológico y epistemológico. De acuerdo a Sandín (2003, citado por Wilfred Carr, 2007, p.22) en lo metodológico “El agente externo cumple la función de gestor del cambio, dinamiza el grupo en cada etapa del proceso sin aportar mayor información”, en lo epistemológico “No existe la búsqueda de la verdad de los fenómenos. El conocimiento se construye por medio de la práctica y no está afuera de los propios actores. En el modo de acercamiento a la realidad para reflexionar sobre ella, se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y mejorar la práctica educativa”.

Es necesario resaltar que el enfoque de la investigación acción oriento de manera crítica y teórica la práctica docente; por ser un enfoque práctica, que requirió de la colaboración del tutor, docente titular del aula, docentes de la escuela primaria, padres de familia y directivo. Más aún implico un trabajo de autorreflexión y formación permanente de los participantes.

Las tareas que propone la investigación acción se desarrollaron de manera sistemática, tanto en la recolección como en el análisis de las evidencias producto de la experiencia vivida. Ahora bien, ¿cómo se desarrolló la investigación bajo la metodología de la investigación acción?

A la par del diagnóstico se trabajaron las etapas que propone Evans (2010).

1. Planteamiento del problema.
2. Hipótesis de acción o Plan de Acción
3. Desarrollo de la propuesta de mejoramiento
4. Evaluación y difusión de resultados

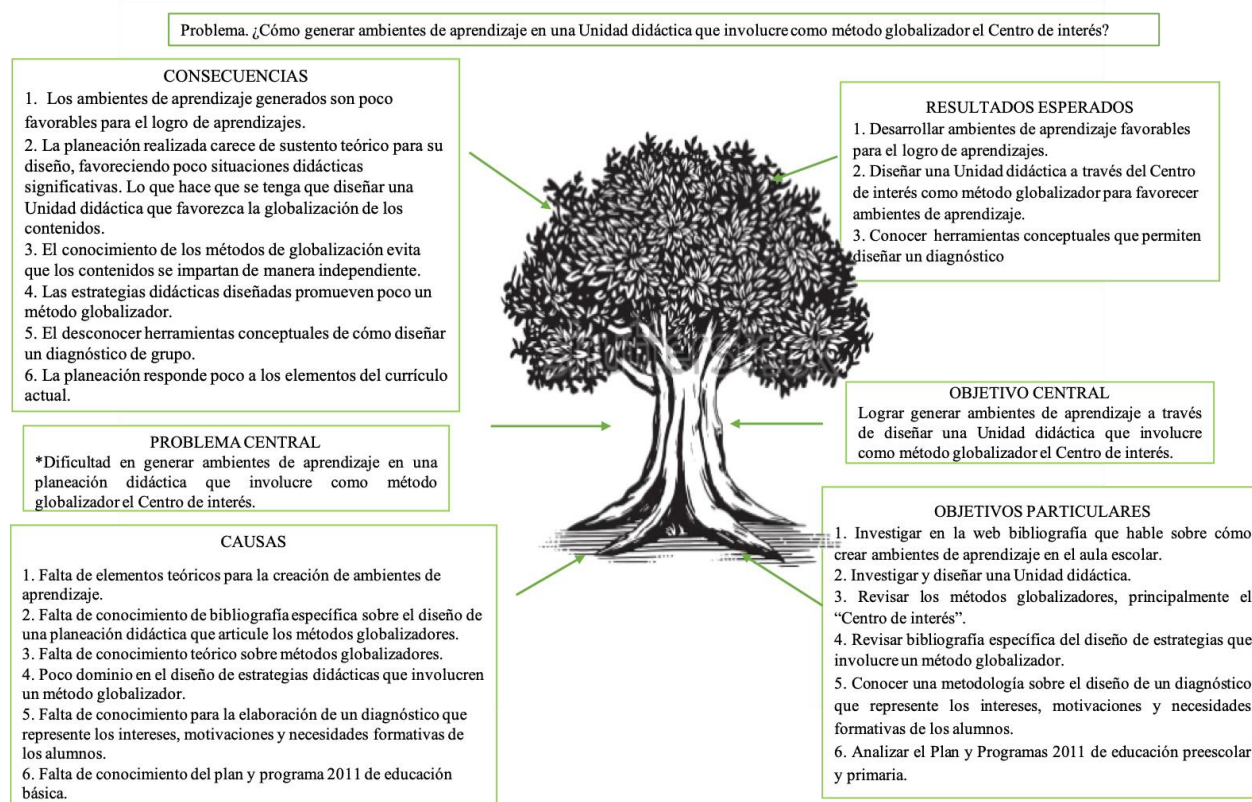
La primera etapa referida al planteamiento del problema, se retomaron los seis pasos que propone la autora:

1. Identifica los problemas principales que se presentan en tu aula o institución educativa.
2. Elige el problema que se quiere cambiar o solucionar.
3. Analiza las causas y consecuencias del problema priorizado, utilizando la técnica del árbol de problema (encontrarás su explicación más adelante).
4. Revisa las fuentes pertinentes, como libros, revistas, artículos (de manera física y virtual).
5. Revisa el esquema completo del árbol y realiza los ajustes a nivel de problema, causas, consecuencias en base a las lecturas realizadas.
6. Fundamenta el problema identificado utilizando las fuentes teóricas y los datos que has podido recoger desde tu práctica docente. (2010, p.29)

El problema a solucionar se centro en, Dificultad en generar ambientes de aprendizaje en una planeación didáctica que involucre un método globalizador (Centro de interés).

A partir del problema se analizaron las causas y consecuencias con ayuda de la técnica del árbol del problema (ver figura 2 ). Las causas que lo originaron fueron: Falta de elementos teóricos para la creación de ambientes de aprendizaje; Falta de conocimiento de bibliografía específica sobre el diseño de una planeación didáctica que articule los métodos globalizadores, Falta de conocimiento teórico sobre métodos globalizadores, Poco dominio en el diseño de estrategias didácticas que involucren un método globalizador, Falta de conocimiento para la elaboración de un diagnóstico que represente los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos, falta de conocimiento del plan y programa 2011 de educación básica y la falta de conocimiento sobre instrumentos y formas de evaluación de una Unidad didáctica.

Figura 2. Árbol del problema.



Las causas identificadas llevaron a reconocer las siguientes consecuencias: Los ambientes de aprendizaje generados son poco favorables para el logro de aprendizajes, la planeación realizada carece de sustento teórico para su diseño, favoreciendo pocas situaciones didácticas significativas.

La identificación de las causas llevó a diseñar una Unidad didáctica para favorecer la globalización de contenidos; el conocimiento de los métodos de globalización evita que los contenidos se impartan de manera independiente; las estrategias didácticas diseñadas promueven poco un método globalizador; el desconocer herramientas conceptuales de cómo diseñar un diagnóstico de grupo; la planeación responde poco a los elementos del currículo actual y los instrumentos y formas de evaluación empleados son poco eficaces para evaluar una Unidad didáctica.

El objetivo central se dirigió a: Lograr generar ambientes de aprendizaje a través de diseñar una Unidad didáctica que involucre un método globalizador (Centro de interés); y, a su vez los resultados esperados: Desarrollar ambientes de aprendizaje favorables para el logro de aprendizajes, diseñar una Unidad didáctica a través del Centro de interés como método globalizador para favorecer ambientes de aprendizaje, conocer herramientas conceptuales que permiten diseñar un diagnóstico y mejorar el diseño de los instrumentos de evaluación.

Para lograr alcanzar el objetivo central y obtener los resultados esperados se formularon como objetivos específicos: Investigar en la web bibliografía que hable sobre cómo crear ambientes de aprendizaje en el aula escolar; investigar y diseñar una Unidad didáctica, revisar los métodos globalizadores, principalmente el “Centro de interés”; revisar bibliografía específica del diseño de estrategias que involucre un método globalizador; conocer una metodología sobre el diseño de un diagnóstico que represente los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos; analizar el Plan y Programa 2011 de educación básica; y, conocer instrumentos y formas de evaluar la ejecución de una Unidad didáctica, para favorecer la generación de ambientes de aprendizaje.

La segunda etapa en la metodología de la investigación-acción, consistió en el diseño de los campos de acción. De acuerdo a Evans (2010), tiene que ver con la pregunta ¿Qué haremos para solucionar el problema? Los campos identificados fueron: 1) Ambientes de aprendizaje a través de un método globalizador; 2) Orientación metodológica; 3) Planificación por unidad didáctica; y, 4) Evaluación. Cada campo favorecerá la práctica profesional y el desarrollo de las competencias.

Esto llevo al diseño de las fases de acción, en donde se menciona que la función principal de este apartado es estar al servicio de la práctica, para el planteamiento de las fases de acción se retomó el árbol de problema, quien permitió elegir y seleccionar las hipótesis de acción que se

trabajarían, en ellas se propusieron actividades articuladas y pertinentes que ayudaron a obtener los elementos necesarios para accionar de manera prudente ante el problema que se enfrentaba y, con ello de manera paulatina fortalecer las áreas de oportunidad.

### **Desarrollo de las estrategias para general un ambiente de aprendizaje**

La tercera etapa que propone la metodología de la investigación acción consiste en llevar a cabo cada una de las estrategias puestas en las Unidades Didácticas y organizadas en cada una de las fases de acción. Lo que aquí se da es el desarrollo del pensamiento práctico del docente, haciendo uso de la reflexión y el diálogo. Lo ontológico de la metodología, está representada por los significados que nacen de las acciones de los niños sobre la realidad vivida en el aula, asu vez, en las interrelaciones permanentes entre el docente y el niño y, los niños con sus propios compañeros. La mirada epistemológica se da en la interacción de todo el grupo y el docente, considerando separar del investigador (el propio docente) y lo investigado.

Las etapas que se consideraron fueron las que contiene cada una de las Unidades Didácticas para desarrollar sus estrategias, así como, las planteadas en el Plan de acción. Generar ambientes de aprendizaje en el aula de clases es primordial en la actuación del docente, pues una de sus funciones es:

... el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo, también es importante crear un clima de aprendizaje adecuado para que el aprendizaje se consiga, además es necesario tener en cuenta que ese ambiente y clima de aprendizaje deberán formularse en función del entorno en el que se quiere generar dicho proceso, puesto que dependiendo de factores sociales, culturales, políticos, económicos, familiares, de infraestructura y por supuesto ambientales, entre otros, se podrá concretar nuestro propósito (Rodríguez, s.f.)

La generación de un ambiente de aprendizaje a través de un centro de interés en la escuela primaria, implicó la planeación de dos unidades didácticas con sus respectivas estrategias, las cuales integraron el diseño de actividades, que conforme a lo mencionado en el principio pedagógico 1.2 se formularon a partir de los enfoques curriculares, las competencias, lo que se esperaba que aprendieran los alumnos y teniendo presente sus características de aprendizaje, así

como sus conocimientos previos y su propio interés. (SEP, 2011, p. 12).

La primera unidad didáctica se tituló, El bazar de juguetes (ver figura 3), la segunda unidad Música maestro. Está incluyó nueve estrategias didácticas: video, estructuras textuales, canción, resolución de problemas, expresión oral, el juego, imágenes y analogías.

La segunda unidad didáctica llevó por nombre, Música maestro, considero diez estrategias: preguntas intercaladas, canción, video, organizador gráfico, resolución de problemas, analogías, poema, historieta, ilustraciones y juego.

Figura 3. Módulo de círculos concéntricos.



Camila: ¡Sí miss a mi si me gustan!

Antonella: -A mí también.

Marco: ¡pues sí!, a todos nos gustan porque somos niños.

Maestra: -Y ¿Por qué nos gustan los juguetes?

Daiana: -Pues porque nos dan alegría y felicidad.

Melissa: -Porque nos divertimos cuando jugamos con ellos.

Ezequiel: -Porque nos dan felicidad.

Es muy importante para el docente recuperar los saberes previos de los niños, con la intención de realizar algunas adecuaciones mínimas a la planeación y dirigir mejor el proceso de aprendizaje. La tarea del docente posterior al desarrollo de cada estrategia es recuperar a través del diario pedagógico las tareas y discursos que se dan en el aula. Este permite obtener el análisis sobre la práctica profesional del docente.

Estrategia Estructuras textuales. Esta estrategia resultó muy complicada, ambiciona mucho al estar orientada a la comprensión de un tema a través de un texto; aunque este fuera explícito en su propósito. Ejecutar las técnicas y actividades relacionadas con esta requirieron bastante tiempo, en la primer actividad sobre la elaboración del juguete los alumnos no comprendieron que se debía hacer, aun leyendo instrucciones que los iban guiando; esto indicó que no estaban poniendo atención y que no se dieron bien las instrucciones.

El resultado que se obtuvo al partir de este texto fue, recuperar los saberes previos de los alumnos para realizar algunas adecuaciones mínimas para mejorar el trabajo, y dirigir mejor el proceso de aprendizaje. Aunque la utilización de este fue compleja, cabe mencionar que ayuda a la mejora de las habilidades de lectura y permite abordar los contenidos de español de manera directa, pues “los textos poseen una reestructuración textual retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido” (Díaz, 2010, p.204) orientando a los alumnos al razonamiento y así también les permite aprender los contenidos de manera situada.

En cuanto a las estructuras textuales se utilizaron dos estrategias a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica, el instructivo y el poema.

El instructivo. Esta estrategia no sólo cumplía con la función de ejecutar actividades referentes al eje temático, sino también de articular directamente a las asignaturas entre las mismas, así como al centro de interés y permitió abordar el proyecto de la asignatura de español. Consistió en la elaboración de juguetes o la realización de juegos, pretendiendo en todo momento responder a los contenidos de la asignatura de español principalmente y el desarrollo del tema del centro de interés. La importancia de este, fue que se abordó desde el uso que le daban al mismo en el video de la película Toy Story; posterior a ello se les pidió que reflexionaran el porqué es tan importante seguir las instrucciones, a lo que respondieron:

*Melissa: se deben seguir las instrucciones de los manuales porque si no, no sabríamos como armar los juguetes.*

Se les proporcionó un instructivo para que lo leyeran y a partir de este texto se identificara la importancia de seguir procesos, cuáles son sus principales características (tema que se estaba tratando en español) y desarrollar habilidades de comprensión en los alumnos al realizar el producto ahí mencionado.

La siguiente actividad que se desarrolló fue ¡Adivina que juguete es!, aquí se les proporciono un post-it, pidiéndoles que escucharan con atención la lectura del instructivo del “papalote”, con la intención de que adivinarán el juguete que podían armar con los materiales que se mencionarían y lo anotarán en su hojita de color. Resultó difícil mantener su atención en esta actividad, esto se vio reflejado en la lectura de sus escritos, pues anotaron el nombre de juguetes que no tenían nada que ver con los materiales mencionados: como un oso de peluche, una casa de Barbie y una muñeca. Dada las respuestas, se les preguntó ¿esos juguetes necesitan de palitos de madera y papel china?, era lo anotado en el instructivo, respondieron todos en coro ¡No!, solamente una alumna fue la que acertó.

Reflexión. Al notar que no habían entendido el desarrollo de la actividad, fue necesario explicar con más precisión lo que tenían que adivinar: era el juguete del papalote.

Posterior a esta actividad, se les dio otro instructivo sobre el diseño de un títere, con la finalidad de que observarán las imágenes, lo leyeran y pudieran identificar los elementos principales de este texto, señalándolos con color rojo; esta actividad fue guiada paso a paso y no les resultó tan complicada como la anterior donde tenían que adivinar el instructivo del papalote. Una vez entendida la actividad de las partes del instructivo, a los niños les permitió identificar los elementos con mayor facilidad.

Otra de las actividades que se llevó a cabo fue la “elaboración de un teléfono” con vasos de unicel y su instructivo, pero el tiempo que se dio para ejecutar fue muy corto, por lo que se tomó la decisión pedir a todos que prestaran atención, que observarán y elaborarán el juguete conforme se fueran dando las mismas instrucciones, utilizando los materiales solicitados. Los alumnos siguieron adecuadamente las instrucciones al elaborar el juguete, el cual los conmovió demasiado:

*Marco: Maestra ¿Cómo se utiliza este teléfono? (se colocó uno de los vasos en la boca y otro en la oreja)*  
*Ángel: ¡es bien fácil yo si se!*  
*Antonella Perdomo: Maestra, el mío no se escucha, creo que no funciona.*  
*Maestra Nely: te sugiero que te alejes hasta que estires lo más que puedas el cordón para que funcione*  
*Antonella Perdomo: ¡Maestra Jessi me ayuda a probarlo!*  
*Maestra: a ver pues aléjate hasta la puerta. (hablando por uno de los de los vasos)*  
*¿Antonella me escuchas?*  
*Antonella: si se escucha, ¡maestra si se escucha!, Zairel ven a ver, si se escucha (emocionada).*  
*Sebastián: Iker, a ver hay que intentarlo nosotros.*  
*Maestra: chicos ya no hay tiempo, lo van a guardar y lo intentan en casa, cuento tres y ya todos lo guardamos.*  
*Todos: ¡hay maestra!*

La mayoría de ellos no había tenido la oportunidad de haber realizado un teléfono con dos vasos y al ver que funcionaba se sorprendieron, por un momento hubo preocupación, ya que al intentarlo usar por primera vez con una de las alumnas parecía no funcionar, aquí se identificó que los materiales que se habían pedido no eran los correctos, esto ocasiono nerviosismo y no se sabía que explicación darles, la profesora titular inmediatamente recomendó que estiráramos el cordón lo más que se pudiera y esto realmente funcionó.

Los alumnos estaban emocionados con el teléfono, les pareció muy divertido, pero por el tiempo empleado -que fue de más- ya no se les dejó interactuar, situación que obligó a dejar de tarea la elaboración de su propio instructivo. Cuando presentaron el instructivo del teléfono de vasos de unicel por escrito, se analizaron cada una de las instrucciones que se habían llevado a cabo y se reflexionó la importancia que tenía.

*Maestra: ¿Qué pasaría si hubiéramos escrito mal las instrucciones para crear nuestro teléfono?*  
*Alfredo: ¡Pues entonces no lo hubiéramos podido hacer!*  
*Maestra: ¿Me pueden recordar cuales fueron las partes del instructivo para realizar el trabajo?*  
*Daiana: Título*  
*Antonella Perdomo: los materiales y las instrucciones*  
*Maestra: ¿también en los juegos necesitamos instrucciones?*  
*Todos: ¡Siiiiiii!*

Referente al instructivo del juguete “mete dentro”, el producto se tenía planeado para elaborarlo en clase, por los tiempos se tomó la decisión de dejarlo de tarea. Al siguiente día se les solicitó a los alumnos la tarea del juguete que habían elaborado en casa y recordaran las instrucciones que habían seguido; a continuación, se les pidió que participaran mencionando las partes para la elaboración del instructivo:

*Maestra: ¿Quién me quiere mencionar los pasos para elaborar nuestro instructivo?*

*Antonella Perdomo: (sin pedir participación). –Primero debes cortar la botella de plástico con un cuchillo*

*Maestra: ¿Segura que es lo que debería ir primero?*

*Adriana: ¡No miss!, primero debemos conseguir la botella de plástico*

*Maestra: ¡a ver!, los pasos que están mencionado si son parte del instructivo, pero antes de eso que debe ir*

*Frida: (en voz baja y temerosa de equivocarse)-El título*

*Maestra: ¿el qué?*

*Camila Sotelo: ¡El título maestro!*

*Maestra: ¡Muy bien!, ¿Y después que es lo que sigue?*

*Diego: Los materiales que utilizamos para hacer el juguete*

*Maestra: ¿Y qué es lo siguiente?*

*Marco: sigue, como lo hicimos*

*Maestra: ¿Cómo se le llama a esto?*

*Adriana: ¿Siguen las instrucciones?*

Al terminar de escribir el instructivo, se les dio un momento para salir a jugar con su juguete (ver foto 1).

Foto 1. Presentación de productos elaborados en la unidad didáctica “El bazar de Juguetes”



Estudiante de primer grado elaborando su bazar de juguetes.

El Poema. Al igual que el instructivo, su utilización como estrategia resultó difícil para

articularlo al centro de interés y a la asignatura de español; se les leyó un poema titulado “poema de los juguetes”, aquí se les solicitó que interpretaran el significado de las palabras que utilizó el autor, al terminar de leerlo se les preguntó ¿Qué entendieron?, pero al no obtener ni una respuesta se tomó la decisión de darles la interpretación, con la intención de que logran comprender y comparar.

Aunque la intensión no estuvo dirigida de manera adecuada, se puede decir que su aplicación, planeada de distinta manera, puede ser muy oportuna; ya que al igual que el instructivo resulta verdaderamente eficiente para la interrelación de contenidos entre asignaturas y más específicamente para el desarrollo del contenido de la asignatura de español.

La generación de ambientes de aprendizaje es uno de los retos más grandes a los que se enfrenta el maestro, ya que para su creación se “requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares” (SEP, 2012, p.131), para lograrlo el docente debe propiciar las herramientas y apoyos necesarios que le permitan aprender de manera significativa y permanente.

Como respuesta a lo anterior, así también como elemento indispensable para la creación de los ambientes de aprendizaje y mencionado en el principio pedagógico 1.3 se señala que uno de los aspectos para su construcción es la relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales; por tal motivo, el material didáctico empleado para el desarrollo de las unidades didácticas fue diversificado para contribuir de manera favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo a dar respuesta al problema identificado al inicio de este informe.

### **Reflexión de la práctica profesional**

Revisar detenidamente los resultados de las actividades da pauta para replantear las propuestas de mejora desde una retrospectiva de conocimiento acción. Con respecto a la evaluación, Evans (2010) menciona que este proceso debe ser guiado con la pregunta ¿Cómo sabemos que estamos avanzando?; dice que mediante este “se busca reconocer y valorar si las acciones del plan de acción, una vez ejecutadas, solucionaron el problema, si lograron los resultados esperados; que se logró

que no se logró y que debemos tener presente para continuar mejorando” (p. 70) y por ello, se llevó a cabo en este informe, con el propósito de identificar si los alumnos habían logrado el aprendizaje esperado a través de las estrategias y actividades planeadas y estas mismas habían contribuido a la mejora del ambiente de aprendizaje.

El llevar a cabo una evaluación con enfoque formativo debe permitir “el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, y para lograrlo es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación” (SEP, 2012, p.17), pues sólo de esta manera se contribuye a la mejora del aprendizaje, a través de ajustes razonables considerados en las condiciones pedagógicas, dirigidas a responder a las necesidades de los educandos.

Repetición en espiral del ciclo. El ir al aula y regresar con nuevas preguntas a los registros del diario pedagógico y las bitácoras, fue una condición de posibilidad para producir conocimiento, pues fue muy necesario analizar de qué modo accedemos a las realidades y cómo damos cuenta de ellas. La vigilancia epistemológica fue muy importante para comprender y mirar de una manera crítica la práctica misma del estudiante en los espacios reales de trabajo y no analizarla desde el sentido común. Por tanto la construcción del informe incluyó conceptos propios con base en una elaboración teórica.

## **Conclusiones**

El análisis y reflexión de la práctica profesional desde la investigación acción resultó ser un proceso muy complejo, hubo la necesidad de apropiarse de nuevos contenidos teóricos y metodológicos, revisar de manera constante el contenido de los aprendizajes clave y enfoques de las asignaturas, revisar minuciosamente y de manera constante los aprendizajes de los niños, asumir un trabajo diferente a la docente titular del grupo, ser facilitados y responsable de organizar situaciones de aprendizaje cuya resolución se vieran involucrados los niños.

El trabajo de investigación requirió de invertir más tiempo para llevar a cabo una reflexión sistemática. En cuanto a los resultados obtenidos, las dificultades que se presentaron en la ejecución de la práctica y los avances logrados con la ejecución de las estrategias formuladas en las fases de acción, fueron rescatadas mediante el análisis y la reflexión, dichos procesos se llevaron a cabo

mediante la información recabada en los diarios y bitácoras que permitieron solucionar el problema presentado “Dificultad para generar ambientes de aprendizaje en una planeación didáctica que involucre como método globalizador el Centro de interés” y que se encontraba relacionado con las competencias “Diseña planeaciones didácticas, aplicado sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica”, “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”, las cuales se consideraban como áreas de oportunidad.

### **Bibliografía consultada**

- Díaz, F.; Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, N. (2007). *La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores*. Acción pedagógica. (N.º 16), pp. 182-193.
- Evans, R. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuestas para la mejora de la práctica*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Méndez Pardo, A., Méndez Pardo S. (Coordinadoras) (2007). *El docente investigador en educación*. Textos de Wilfred Carr. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Rodríguez, V.H. (s.f). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Obtenido de Ambientes de Aprendizaje. Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/el.htm>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Principios pedagógicos*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012*. México: SEP.
- Stenhouse L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Quinta edición. España: Morata.