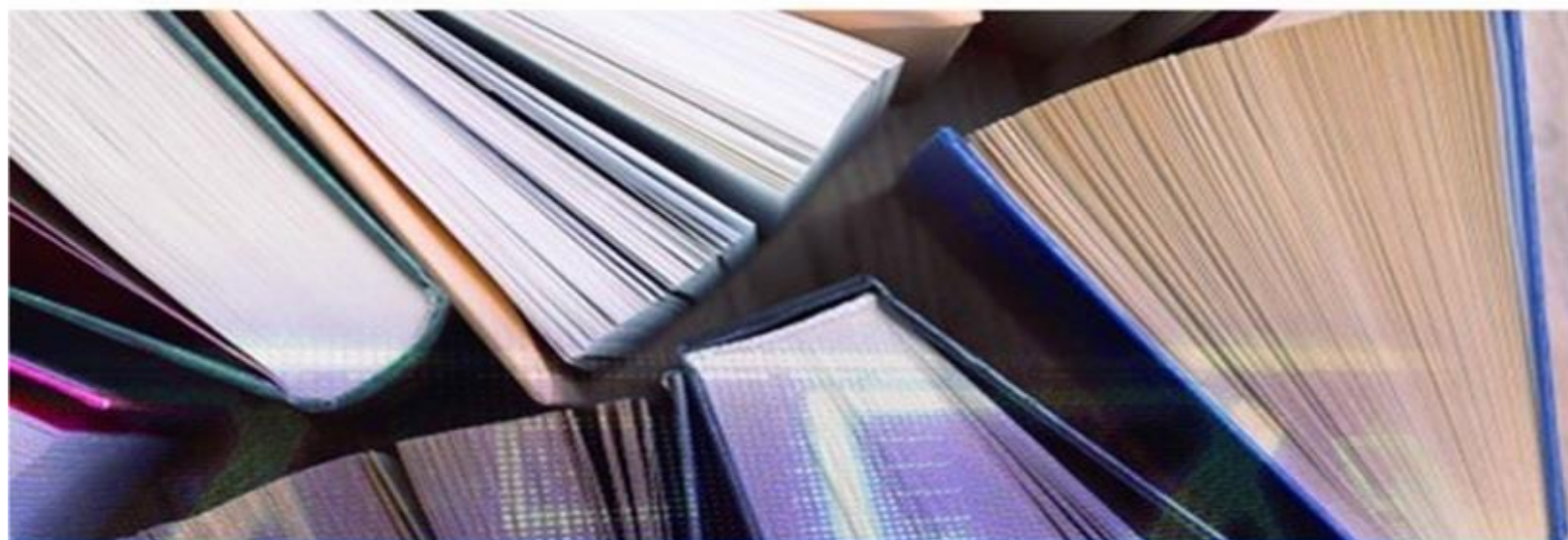




[Inicio](#) / [Más números](#) / Vol. 1 Núm. 2 (2018): Revista RedCA

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 01

Número. 02

(octubre 2018 – enero 2019)

ÍNDICE

1. El clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Arequipa

Giuliana Feliciano Yucra y Atilio Cesar Martínez López.....5

2. El proceso de comunicación del docente y su impacto en la formación profesional de los estudiantes del nivel superior en la Universidad para la Profesionalización Educativa

Israel González Morales.....16

3. Pedagogía de la Creatividad en el Escenario Educativo

Carlos Alberto González Quitán.....39

4. El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia

Aracely Cortés Galán.....66

5. Estilos de aprendizaje en la facultad de odontología

María Elena Escalona Franco, María Florinda Vilchis García, Rosa Martha Flores Estrada, María del Rocío Flores Estrada.....86

6. Autoevaluación del Liderazgo Pedagógico de los directores de secundarias, como apoyo a la mejora educativa

Gloria del Jesús Hernández-Marín, Katherine Rosario Ramírez Gómez y Mayra Alejandra Hernández Cahuich.....101

7. Propuesta para diseñar instrumentos y evaluar la práctica profesional

Vianey Sariñana Roacho.....123

8. Evaluación de competencias docentes de los profesores de las unidades académicas 23 y 35 del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero

Yakeline Ruiz-Gil.....142

9. Miedo a la muerte dolorosa, un factor que detona la voluntad anticipada de los académicos universitarios

Virginia Pilar Panchi Vanegas, Rosalinda Guadarrama Guadarrama, Hilda Vargas Cancino, Octavio Márquez Mendoza.....159

El clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Arequipa

Giuliana Feliciano Yucra

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
giuliana_feliciano@hotmail.com

Atilio Cesar Martínez López

Institución Educativa San Vicente de Paul
atilioperu@hotmail.com

Recepción: 08 de septiembre del 2018

Aprobación: 29 de septiembre del 2018

Resumen

El artículo trata del nivel de correlación existente entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa de la provincia de Arequipa – UGEL Norte, la metodología aplicada corresponde estudio no experimental, de diseño transversal, tipo descriptivo y correlacional. El muestreo fue probabilístico y estratificado, la muestra estuvo conformada por 197 docentes de 15 instituciones de Jornada escolar completa. El análisis de correlación se realizó con el estadígrafo de r Pearson. El estudio concluye que se ha determinado un nivel de significancia del 5%, el coeficiente de correlación r de Pearson 0.879 que nos indica el grado de relación entre las dos variables, descriptivamente hablando, indica una correlación positiva fuerte entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión.

Palabras clave: Clima organizacional, desempeño docente, Jornada Escolar Completa.

The Organizational Climate and Teacher Performance in Management Participation in Full Day Educational Institutions in the Province of Arequipa

Abstract

The article deals with the existing level of correlation between the organizational climate and the teaching performance in the participation of the management in the educational institutions with Full School Day of the province of Arequipa - UGEL North, the applied methodology corresponds to a non-experimental study of transversal design, descriptive

and correlational type. The sampling was probabilistic and stratified, the sample consisted of 197 teachers from 15 institutions of full school day. The correlation analysis was performed with the Pearson r statistician. The study concludes that a level of significance of 5% has been determined, the correlation coefficient r of Pearson 0.879 that indicates the degree of relationship between the two variables, descriptively speaking, indicates a strong positive correlation between the organizational climate and performance teacher in the participation of the management.

Keywords: Organizational climate, teaching performance, Full School Day.

Introducción

En el Perú, se empezó a implementar en el año escolar del 2015 en mil escuelas secundarias de todo el país la Jornada Escolar Completa, con la finalidad que los menores de 18 años, que representan el 35% de la población total del país se integren en el mundo laboral y sean protagonistas del cambio y desarrollo del país.

En este contexto el Ministerio de Educación propone la Jornada Escolar Completa en instituciones educativas públicas de secundaria, como un modelo de servicio educativo que busca mejorar la calidad ampliando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria, promoviendo el cierre de brechas y la equidad educativa del país, dicha implementación será de forma progresiva para lograr la cobertura total hacia el 2021.

En la actualidad, los directivos de las instituciones educativas, no pueden dejar de reconocer que, para cumplir con los fines y propósitos del nuevo modelo educativo, hay que tomar en cuenta las variables de clima organizacional y desempeño docente, ya que ambas se relacionan con la satisfacción laboral. Ya que de acuerdo a los estudios realizados el clima organizacional influye en el desempeño docente, debido a que el docente que encuentra en su entorno laboral obstáculos o malestar, no se desenvuelve como le concierne. Porque no se siente satisfecho en sus relaciones interpersonales.

Por lo que el presente estudio analiza la relación existente entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa de la provincia de Arequipa – UGEL Norte. El artículo, en su primera parte presente la revisión de la literatura sobre el

clima organizacional y el desempeño docente; posteriormente se describe la metodología del trabajo realizado; en su tercera parte trata de los resultados y análisis de los datos; y finalmente se presente las conclusiones de la investigación.

Marco teórico

Clima Organizacional

Para, Méndez Álvarez, (2006) se refiere al clima organizacional como el ambiente propio de la organización, producido y percibido por el individuo de acuerdo a las condiciones que encuentra en su proceso de interacción social y en la estructura organizacional que se expresa por variables (objetivos, motivación, liderazgo, control, toma de decisiones, relaciones interpersonales y cooperación) que orientan su creencia, percepción, grado de participación y actitud; determinando su comportamiento, satisfacción y nivel de eficiencia en el trabajo.

Koys y Decottis (1991), incluyeron como dimensiones del clima organizacional: la autonomía respecto de los procedimientos de trabajo, los objetivos y las prioridades. La cohesión /unidad es la percepción de estar juntos o de compartir dentro del marco de la organización, incluida la voluntad de los miembros de proporcionar material de ayuda. También la confianza: Percepción de una libertad para comunicarse abiertamente con miembros que estén en un nivel más elevado de la organización en relación a temas delicados o personales, sabiendo que la integridad de tales comunicaciones no será violada.

La presión, se considera como la percepción de exigencias del tiempo respecto a la ejecución de una tarea y a unos estándares de rendimiento. Si bien, el Respaldo / apoyo: Percepción de la tolerancia por parte de los superiores del comportamiento del empleado, incluida la voluntad de dejar que los miembros aprendan de sus errores sin tener miedo a represalias. El reconocimiento es la percepción de que las contribuciones de los miembros a la organización son reconocidas. En cambio, la justicia / imparcialidad es la percepción de que las prácticas de la organización son equitativas, en vez de arbitrarias y caprichosas.

Así bien, la innovación se considera la percepción de que se potencia el cambio y la creatividad, incluido arriesgarse en áreas nuevas o en áreas en donde el docente tiene poca o ninguna experiencia.

Desempeño docente

“El Marco de Buen Desempeño Docente, de ahora en adelante el marco, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente”. (Marco del Buen Desempeño Docente, 2012, p. 17)

Los propósitos específicos del marco de buen desempeño docente: a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza. b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza. c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.

Metodología

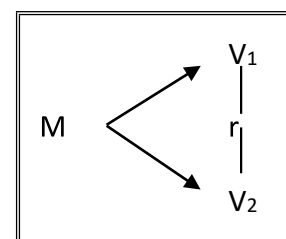
En cuanto al diseño de investigación es descriptiva- correlacional (Hernández, 2010), puesto que el objetivo fue determinar el grado de relación que existe entre las variables entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas.

Su diseño se esquematiza de la siguiente manera:

Dónde:

M = Muestra

V1 = Observación de la variable clima organizacional.



V2 = Observación de la variable rendimiento académico.

r = Correlación de las variables de estudio

Se ha utilizado como instrumento para las dos variables el cuestionario tipo escala Likert, donde las preguntas son formuladas por escrito para ser aplicadas a los docentes de las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa.

Descripción de la muestra

De las 19 instituciones educativas de la provincia de Arequipa, la muestra de la investigación está constituida por 197 docentes de 15 Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de la provincia de Arequipa - UGEL Norte.

Tabla 1.

N°	Distrito	Institucion Educativa	N° de Docentes
1	Tiabaya	40083 Franklin Roosevelt	9
2	Arequipa	Juana Cervantes de Bolognesi	30
3	Arequipa	Independencia Americana	46
4	Cayma	El Pionero g-2	7
5	Cayma	Jose Caruana	8
6	Cayma	40052 el Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	10
7	Cerro Colorado	Jose Luis Bustamante y Rivero	8
8	Cerro Colorado	Gran Pachacutec	11
9	Cerro Colorado	40058 Ignacio Alvarez Thomas	10
10	Cerro Colorado	Santo Tomas de Aquino	10
11	Cerro Colorado	Cristo Morado	10

12	Cerro Colorado	Casa de Caridad Artes y Oficios	10
13	Sachaca	40074 Jose Luis Bustamante y Rivero	8
14	Yura	Ciudad de Dios	10
15	Yura	Señor de los Milagros	10
			197

Para encontrar la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

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

Resultados

Tabla 2. Variable de clima organizacional

Nivel	Rango	f	%
Deficiente	0 a 80	3	2
Regular	81 a 120	14	7
Bueno	121 a 160	83	42
Muy bueno	161 a 200	97	49
Total		197	100

Fuente: Base de datos del instrumento de clima organizacional

Fuente: Base de datos del instrumento de clima organizacional

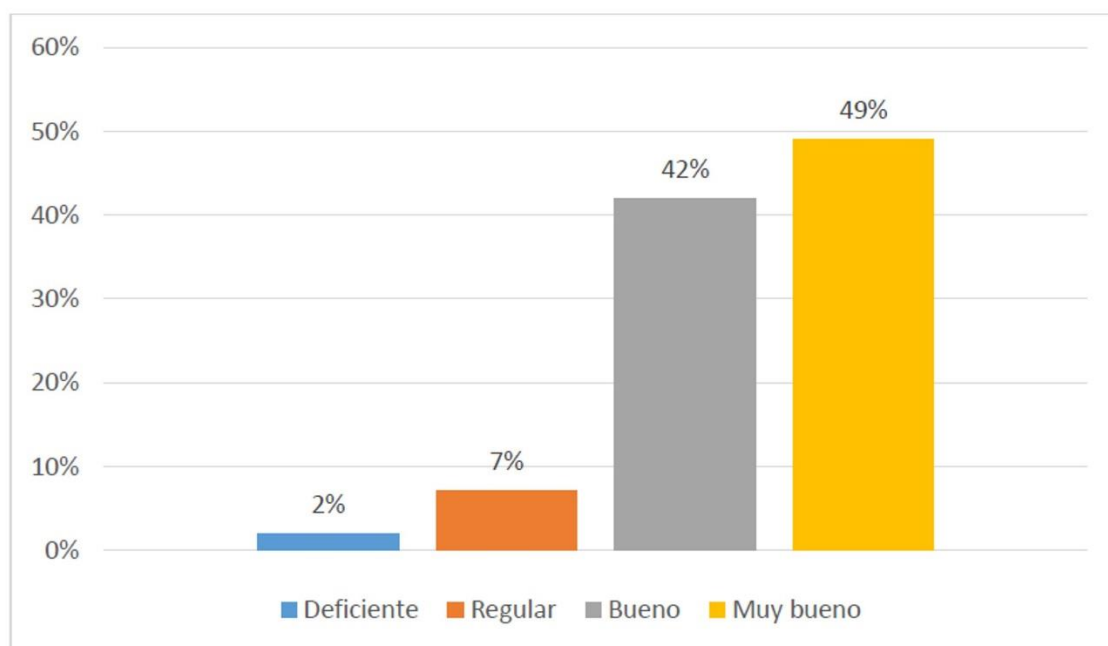


Figura 1. Variable clima organizacional. Fuente: Base de datos del instrumento de clima organizacional

Se observa que de un total de 197 docentes de la provincia de Arequipa de la UGEL Norte, señalan que los docentes perciben que existe en un 91% un buen clima organizacional dentro de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa, resaltando la cohesión, innovación, autonomía, apoyo, equidad y reconocimiento de parte de sus colegas y los directivos de la institución y con respecto a la dimensión de presión las tareas que los asignadas corresponden al tiempo disponible para realizarlas.

Tabla 3. Variable desempeño docente en la participación de la gestión

Nivel	Rango	f	%
Deficiente	0 a 64	0	0
Regular	65 a 96	18	9
Bueno	97 a 128	77	39
Muy bueno	129 a 160	102	52
Total		197	100

Fuente: Base de datos del instrumento de desempeño docente en la participación de la gestión

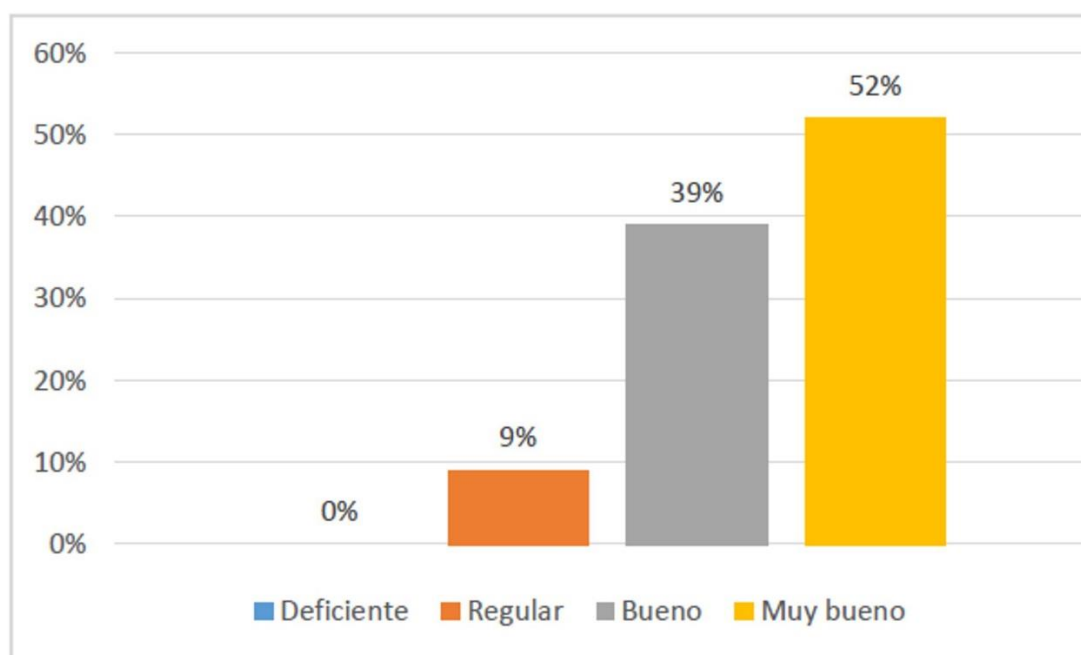


Figura 2. Variable desempeño docente en la participación de la gestión. **Fuente:** Base de datos del instrumento de desempeño docente en la participación de la gestión

De un total de 197 docentes que respondieron los ítems formulados con base en la variable desempeño docente en la participación de la gestión en la provincia de Arequipa en la UGEL Norte. Estos resultados señalan que los docentes perciben que existe en un 91% un buen desempeño docente en la participación de la gestión en la provincia de Arequipa dentro de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa, resaltando en los docentes la participación activa, con actitud, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela y que ellos establecen relaciones de respeto y corresponsabilidad con las familias.

Tabla 4. Cálculo del coeficiente de correlación entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión

		CLIMA ORGANIZACIONAL	DESEMPEÑO DOCENTE
CLIMA ORGANIZACIONAL	Correlación de Pearson	1	,879**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	197	197
DESEMPEÑO DOCENTE	Correlación de Pearson	,879**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	197	197

Fuente: Elaboración propia

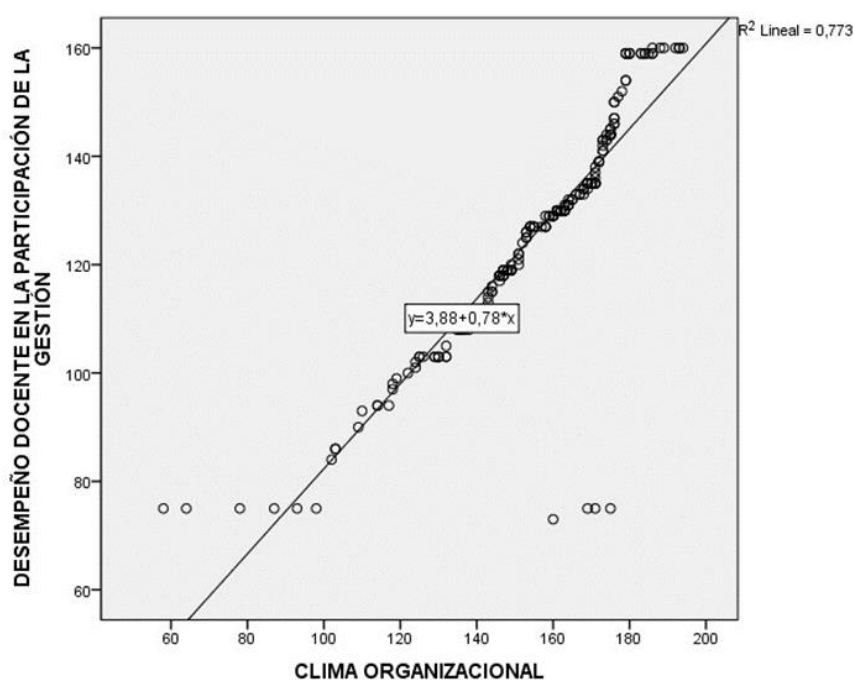


Figura 3. Diagrama de dispersión clima organizacional - desempeño docente en la participación de la gestión

Cálculo del coeficiente de correlación entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión, el p-valor es 0.000, cuyo valor es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis de 0.05; por lo cual se entiende que existe relación entre ambas variables.

Al tratarse de dos variables cuantitativas, el coeficiente de correlación r de Pearson 0.879, nos indica el grado de relación entre nuestras dos variables, descriptivamente hablando, indica una correlación positiva fuerte entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión.

La ecuación $y=3.88+0.78x$ nos muestra la relación entre dichas variables, además que el valor R^2 lineal que es el coeficiente de determinación cuyo valor es 0.773, nos indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 77.3% de los casos donde esta relación se cumple.

Conclusiones

Existe una correlación entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa de la UGEL Norte en Arequipa – 2016, el coeficiente de correlación R de Pearson es 0.879 que nos indica el grado de relación entre nuestras dos variables, descriptivamente hablando, indica una correlación positiva fuerte entre el clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión.

En cuanto al clima organizacional de las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa en la provincia de Arequipa - UGEL Norte, de los 197 docentes encuestados que respondieron los ítems formulados se obtiene que, ellos perciben que existe en un 91% un buen clima organizacional dentro de las Instituciones Educativas, resaltando el apoyo, equidad, cohesión, autonomía, confianza, innovación y reconocimiento de parte de sus colegas y los directivos de la institución. Con respecto a la dimensión de presión, las tareas que le son asignadas corresponden al tiempo disponible para realizarlas. Los docentes de los distritos de Tiabaya, Sachaca y Yura manifiestan tener un buen clima organizacional en un 100%.

Respecto al desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa en la provincia de Arequipa - UGEL Norte, los resultados obtenidos señalan que los docentes perciben que existe en un 91% un buen desempeño docente en la participación de la gestión, resaltando en los docentes de los distritos de Tiabaya, Sachaca y Yura la participación activa, con actitud, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela.

Bibliografía

Carrasco, S. (2006). Metodología de la investigación científica. Pautas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Lima: San Marcos.

- Chiroque, S. (2006). Evaluación de desempeños docentes. Lima: IPP.
- Cisterna, F. (2007). Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teórico - práctica. Concepción: Universidad del Bío Bío.
- MINEDU. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2015). Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la educación básica. Lima: Ministerio de Educación.
- Ojeda, J. (2010). Evaluación del desempeño docente de la unidad educativa profesor Fernando Ramírez. Yaracuy: Instituto Universitario de Tecnología del Yaracuy.
- Torres, A. (2012). Conocimientos pedagógicos y curriculares. Manual para docentes. Lima: Rubinos Ediciones.
- UNESCO. (2008). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente, un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: OREALC.
- Valdés, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zapata, V. (2012). Prácticas evaluativas docentes y su influencia en el clima escolar: un estudio de caso en una escuela municipal rural de la comunidad de Temuco. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Obtenido de <https://dspace.conicyt.cl>. Fecha de acceso: 04 de junio de 2015.

El proceso de comunicación del docente y su impacto en la formación profesional de los estudiantes del nivel superior en la Universidad para la Profesionalización Educativa

Israel González Morales

Universidad para la Profesionalización Educativa (UNIPRE)

izzygonmof@hotmail.com

Recepción: 13 de septiembre 2018

Aprobación: 24 de septiembre del 2018

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo analizar el impacto que tiene la comunicación del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno en el nivel superior, por medio de un estudio, que determine la influencia de tal impacto en la formación profesional de los estudiantes. Tomando como marco de referencia a la comunidad académica y estudiantil de la Universidad para la Profesionalización Educativa (UNIPRE), se desarrolló el proyecto partiendo de las siguientes premisas teóricas: la acción comunicativa de Habermas y la construcción social de la realidad, propuesta por Berger y Luckmann; tales teorías mencionan que la realidad se estructura a partir del lenguaje y éste posibilita el entendimiento y la comprensión tanto simbólica como objetiva de una realidad proveniente de sujetos, para entonces transformarse en una realidad social. Se revisaron investigaciones recientes vinculadas al objeto de este estudio. A partir de la investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), se planteó el problema que radicó en establecer la influencia que el discurso del docente tiene en la formación académica del alumno, se determinaron las variables (comunicación, enseñanza – aprendizaje y formación profesional), la hipótesis, la población y la muestra (por medio de un muestro no probabilístico intencional) y los instrumentos (escala Likert validada por medio del Alfa de Cronbach y registro observacional que contempló unidades de análisis, categorías y subcategorías). Los resultados obtenidos indicaron que el impacto que tiene la comunicación del docente en la formación de los profesionistas es en general, significativo y positivo. Es decir, en el aula la comunicación es experimentada como una acción que transforma realidades subjetivas en realidades comunes y objetivas, posibilitando la construcción del conocimiento.

Palabras clave: comunicación, formación, profesional, educación, realidad.

The teacher's communication process and its impact on the professional training of higher level students at the University for Educational Professionalization

Abstract

The objective of this article was to analyze the impact that teacher communication has on the teaching-learning process of the student at the higher level, through a study that determines the influence of such impact on the professional training of students. Taking as a frame of reference the academic and student community of the University for Educational Professionalization (UNIPRE), the project was developed starting from the following theoretical premises: the communicative action of Habermas and the social construction of reality, proposed by Berger and Luckmann; such theories mention that reality is structured from language and this makes possible the understanding and comprehension, both symbolic and objective, of a reality coming from subjects, to then become a social reality. Recent research linked to the object of this study was reviewed. Based on the mixed research (qualitative and quantitative), the problem was raised that resided in establishing the influence that the teacher's discourse has on the academic formation of the student, the variables were determined (communication, teaching-learning and professional formation), the hypothesis, the population and the sample (by means of an intentional non-probabilistic sampling) and the instruments (Likert scale validated by means of Cronbach's Alfa and an observational register that contemplated units of analysis, categories and subcategories). The results obtained indicated that the impact that teacher communication has on the training of professionals is generally significant and positive. In other words, in the classroom, communication is experienced as an action that transforms subjective realities into common and objective realities, making the construction of knowledge possible.

Keywords: communication, training, professional, education, reality.

Introducción

La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas se encuentra basada en la hermenéutica, la fenomenología y la lingüística, para que la sociedad llegue a una racionalidad buscando una superación o evolución mediante la práctica social y la integración de individuos. Los estudios de Habermas se expresan en tres unidades: teoría de la racionalidad, teoría de la evolución social y teoría de la acción comunicativa.

Proponiendo la tercera como un marco normativo del saber universal que mediante un proceso de comunicación todos los actores poseen el mismo poder de libertad, entonces para el autor los fundamentos son el conocimiento y la acción, lo que da como resultado entendimiento entre sujetos; es decir, que la sociedad se forma a partir de las características, acciones y causas de los humanos.

Las sociedades modernas han estado en constante cambio respecto a hechos culturales y creencias individuales, todos tienen argumentos, pero todos tienen una actitud de reconocimiento mutuo, cada uno con entendimiento e interpretación según su forma de ver el mundo y cómo influye en sus vidas. En este sentido “la propuesta de Habermas es introducir la teoría de la acción comunicativa para dar razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad”. (Fernández, 1997).

Es decir que todas las acciones que realice un sujeto intervienen en el mundo y su cambio, porque todos son capaces de realizar acciones y tienen un lenguaje que ayuda a entablar una relación interpersonal; por otro lado, es verdad que existen muchos tipos de acciones que cada uno valora y expresa para llegar acuerdos sociales.

La teoría de Habermas desarrolla su investigación con intenciones de que la sociedad llegue a la comprensión de diferentes hechos y sucesos predecibles, comprendiendo la vida diaria de un individuo inmerso en la sociedad. Es por ello que la filosofía del autor enfoca la cultura con intenciones de que se construyan nuevos sistemas que se acoplen al contexto de las personas, de la ideología, de las costumbres, de las tradiciones, etc. Al respecto la argumentación alude a tres principios que sustentan la teoría de la acción comunicativa, siendo estos los siguientes.

Principio de la racionalidad. Habermas presenta el programa de una racionalidad comunicativa a partir de la intersubjetividad, lo cual en forma directa sustenta las acciones de las personas para dar cumplimiento de las reglas en referencia a una lógica económica, estatal y/o jurídica (Solares, 2018). La racionalidad es entonces, cuando en un proceso de comunicación entre dos o más sujetos se toma como referente un hecho, fenómeno o evento objetivado; es decir, que se alude a una realidad basada en la afirmación y la evidencia.

Principio de la sociedad en dos niveles (sistema y mundo de vida). Este segundo principio se concibe de mecanismos que han integrado a la sociedad a partir de la interacción y desde otra perspectiva corresponde a bienes de competencia de una sociedad; se hace una complementación de dos dimensiones que apoyan a la dimensión racional, estético – expresiva.

Principio de la modernidad. Según Habermas (citado por Esquivel, 2016) el término de la modernidad ha sido empleado desde el Siglo X para aludir al presente de una determinada época, una diferencia de lo viejo y de lo nuevo. La modernidad representa la exaltación del presente, una aceleración en la historia y una discontinuidad en la vida cotidiana.

Para Habermas el consenso es el lugar propio hacia donde se dirige la comunicación y este sólo es posible en una comunidad de comunicación libre de dominio. La consensualidad no sólo contempla los interlocutores presentes, sino a todos aquellos que se reconozcan como participantes reales en ese discurso; con ello la consensualidad alcanza un interés generalizable, más allá de intereses particulares de un grupo.

La fundamentación de un acuerdo consensual radica en la posibilidad de argumentación, en mira a un reconocimiento intersubjetivo, ante pretensiones de validez susceptibles de crítica. Esta propuesta de la comunicación consensual se construye dentro de una teoría de la sociedad democrática en la que cada uno de los sujetos que la confirman tiene el mismo derecho de argumentar en favor de su punto de vista.

Partiendo de lo mencionado con anterioridad, la escuela ha sido y sigue siendo un escenario de uso derivado de la racionalidad y el modelo educativo de la modernidad,

basado en la razón como una herramienta con la que se pueda descubrir la verdad que ha configurado y delimitado objetivos y contenidos que deberán ser transmitidos en la escuela, los alumnos tienden a asimilar las verdades y los contenidos que se les transmiten por parte del profesorado, las cuales resultan significativas o inservibles, dependiendo de la interpretación que cada uno le toma.

La realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento analiza los procesos por los cuales éste se produce. La Sociología del Conocimiento de Scheler (Berger y Luckmann, 1996) constituye esencialmente un método negativo. Scheler argumentaba que existe una relación reguladora entre los factores ideales y los factores reales. En otras palabras, la sociedad determina la presencia, pero no la naturaleza. Destacó que el conocimiento humano se da en la sociedad como un a priori de la experiencia individual, proporcionando a esta última su ordenación de significado, asumiendo al individuo una manera natural de contemplar el mundo.

Berger y Luckmann (1996), plantean que el sujeto construye la realidad, y esa realidad vuelve al sujeto; el sujeto internaliza el otro generalizado y luego se termina de formar su “yo”, se justifica de esta manera por el hecho de su relatividad social. Las acumulaciones de realidad y conocimiento pertenecen a contextos sociales específicos y estas relaciones tienen que incluirse en el análisis sociológico adecuado a dicho contexto.

La construcción de la realidad es compleja, aunque pareciera algo muy sencillo, ya que tal composición depende mucho de un conjunto de elementos relacionados entre sí, como son la comunicación que surge dentro de la sociedad, el tiempo y sobre todo el contexto en el cual se desenvuelven los individuos.

“El pasado es interrogado por su posible utilidad para la proyección de actos futuros” (Berger y Luckmann, 1996), es decir, que los actos de cada persona, aunque estén en el pasado tendrán consecuencia en el futuro, ya que cada acto es parte del conocimiento adquirido a través de la experiencia. Un ejemplo muy claro es si un docente fue enseñado en un contexto tradicionalista, donde sólo el docente podía decir lo que se iba a aprender, y si no cumplían con actividades dentro del aula se les podía castigar, es muy probable que

cuando él imparta cátedra, repita la forma en que lo aprendió. Algo muy interesante y además cierto es que el lenguaje posibilita que el pasado sea presente. Porque cuando se relata un acontecimiento del pasado a otras personas, se revive el momento como tal, compartiendo la experiencia vivida a otros.

El docente en su acción comunicativa recurre al lenguaje como herramienta básica de la comunicación, destaca la importancia del rol que juega el lenguaje en el proceso de sociabilización. Es así que los educandos deben saber cómo el conocimiento de la sociabilización del lenguaje puede ser aplicado, para analizar este proceso se desarrollan los conceptos de los alumnos sobre la lectura y escritura para así poder recurrir a su discurso de comunicación a través de documentos, libros, etc. (Sarramona, citado por Rodríguez, 2011).

El conocimiento adquirido dentro de una sociedad educativa depende mucho de la experiencia, durante el proceso de crecimiento, este pasa por distintas etapas en las que se adquiere un aprendizaje, que ayuda a desarrollar habilidades y competencias. Sin embargo, se sabe que cada una de las personas aprende de distinta manera, de acuerdo a las necesidades que se presenten en su contexto social, es aquí cuando surgen diferentes técnicas y sobre todo estrategias que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. (Sarramona, 2011).

El discurso en el aula es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación con objeto de facilitar su exploración pedagógica. El papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teórico sobre cómo se concibe la comunicación educativa y la manera de aprender.

Los estudiantes responden positivamente o negativamente a la participación en forma directamente proporcional, según sea el mensaje y la actitud del profesor. Al ser la comunicación un proceso básicamente social, (Watzlawick, et al., 2009) integran distintos elementos en las relaciones de un grupo, manifestados en la comunicación verbal y no verbal. El mundo consiste en realidades múltiples. La más conocida es la realidad de la vida cotidiana, o por su ubicación también se le llama “la suprema realidad”, que constituye la

actitud natural de los seres humanos. Se organiza alrededor del “aquí” del cuerpo y del “ahora” del presente, el “aquí” y el “ahora”, que se presentan es lo real de la conciencia.

El lenguaje en el contexto educativo se logra entender como la base del aprendizaje llevando este al relato experimental del sujeto. Entonces es cómo el conocimiento adquirido construye una idea en el alumno, creando un mayor interés y actualización de información de acuerdo a la nueva etapa que enfrenta.

Rodríguez (2014) en su trabajo sobre la perspectiva educativa desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas, afirma que en la interacción que existe en el acto educativo, deberá entablarse una relación interpersonal que fomente una comprensión mutua que se enfoque en el logro de objetivos, de los cuales el más importante es el aprendizaje. De este modo la formación de profesionales debería estar basada en la cooperación, comprensión y respeto entre los profesores y alumnos. El docente que instruye a los aspirantes a profesionistas, según Miranda (citado en Rodríguez, 2014.), deberá tener diversas habilidades que le permita al alumno conducirse hacia un aprendizaje significativo.

Como se puede observar, la acción comunicativa en el camino hacia la profesionalización juega un papel importante, aunque de manera inconsciente se esté llevando en las aulas o sea reconocido el proceso con otros nombres. El profesor a nivel superior entabla un diálogo con sus alumnos en el entendido de estar trabajando con personas adultas capaces de respetar los acuerdos que mutuamente realizan, independientemente del contenido de la materia. La interacción entre ambas partes de manera sana y cordial recrea un lugar armonioso donde el flujo de información llega a todos los participantes y es posible una trascendencia para un bien común que será utilizado por los alumnos en su vida profesional.

Método y materiales

El objetivo general de esta investigación fue analizar el impacto que tiene la comunicación del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno en el nivel superior, por medio de un estudio, que permita determinar la influencia de tal impacto en la formación profesional de los estudiantes.

La comunicación en el contexto educativo ha sido y será objeto de investigación y estudio por parte de diversos sectores científicos. Si bien desde hace tiempo se ha mostrado el interés por este tema, cierto es también que las investigaciones aún tienen mucho camino por recorrer. Si se parte de que la comunicación es una necesidad propia y natural del hombre, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tal necesidad es relevante y significativa, puesto que es a partir de las palabras que se constituyen en mensajes y éstos a su vez en diálogos, que se hace posible tanto enseñar como aprender.

Considerando entonces lo antes mencionado, el problema de esta investigación radica en que se determine el impacto que la comunicación del docente tiene en el alumno de nivel superior, en cuanto a su formación profesional se refiere. El problema según Hernández (et al., 2010), es el eje central de una investigación, alrededor del cual giran los factores que podrán darle solución y así satisfacer necesidades sociales al tiempo de aportar conocimiento objetivo a la ciencia. Derivado de este planeamiento, la pregunta de investigación es: ¿cuál es el impacto que la comunicación del docente tiene en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos de nivel superior?

En este sentido, se trata de una investigación mixta: cuantitativa y cualitativa. Cuantitativa es en la que el investigador ordena y sistematiza sus inquietudes sobre lo que pretende investigar a partir del manejo de fórmulas estadísticas y matemáticas (Monje, 2011). Investigación cualitativa es la que se centra en la observación, la recolección de datos, las entrevistas y las técnicas etnográficas. Es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios, tiene lineamientos orientados, pero no sigue reglas, ya que estudia al fenómeno de manera natural tomando en cuenta las cualidades, descripciones y definiciones del mismo. (Quevedo y Castaño, 2002).

Para efecto de la presente investigación el estudio fue exploratorio, el cual según Hernández (et al., 2010) “se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”. La hipótesis es una posible solución al problema planteado, la cual no necesariamente es verdadera, puede o no serlo. Al formularla, el investigador no puede asegurar que ésta sea sujeto de comprobación.

En esta investigación se manejó una hipótesis de trabajo, la que se define como una proposición tentativa acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables (Hernández, et al., 2010). Para efecto de este estudio, la hipótesis es (H_T) “La comunicación del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje genera impacto en la formación profesional de los estudiantes”.

Las variables seleccionadas para el análisis son las siguientes:

a) Comunicación.

Definición conceptual. Proceso completo en el que dos o más personas se relacionan y a través de un intercambio de mensajes con códigos similares, tratan de comprenderse e influirse de tal manera que sus objetivos sean aceptados en la forma prevista, utilizando un canal que actúa de soporte en la transmisión de la información.

Definición operacional. En función de los siguientes estilos de comunicación: 1) asertivo, el cual se basa en una actitud personal positiva a la hora de relacionarse con los demás y consiste en expresar opiniones y valoraciones evitando descalificaciones, reproches y enfrentamientos; 2) agresivo, estilo propio de quien busca conseguir sus objetivos sin preocuparse de la satisfacción del otro, mediante la intimidación y el ejercicio de violencia; 3) pasivo; se basa en la conformidad y esperanza de evitar la confrontación a toda costa. En este estilo se habla poco, se emplean silencios prolongados y cuando se habla es de forma breve y en tono bajo de voz.

b) Enseñanza – aprendizaje.

Definición conceptual. El proceso de enseñanza – aprendizaje es aquel que tiene como propósito favorecer la formación integral y la personalidad del alumno, adquiriendo estructuras cada vez más complejas. (Campos y Moya, 2011).

Definición operacional. En función de las estrategias de enseñanza: son los procedimientos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. (Valle, et al., 1999). Y de las estrategias de aprendizaje: las cuales para Monereo

(citado por Woolfolk, 2006), son procesos de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa.

c) Formación profesional.

Definición conceptual. Enseñanzas cuya finalidad principal es capacitar para el desempeño de una actividad, destinadas a la adquisición de competencias profesionales.

Definición operacional. Impacto que genera la comunicación del docente en la formación profesional del alumno, en función de: atención, comprensión, empatía, conocimiento y ética.

Población y muestra. Para Hernández (et al., 2010) la población se define como el conjunto de sujetos que intervienen directamente con el fenómeno de investigación. En este caso, la población se delimitó de la siguiente manera: estudiantes y docentes de la Universidad para la Profesionalización Educativa (UNIPRE), de nivel superior, la cual consta de 45 profesores y 224 alumnos.

La muestra es la representación significativa de la población (Hernández, et al. 2010); empleando un muestreo no probabilístico intencional (en el cual el investigador tiene control casi absoluto de la determinación de las características de los individuos), la muestra de esta investigación se integró por: el 40% del total de docentes, 16 participantes; y el 50% del total de alumnos, 112 participantes.

Considerando los siguientes criterios. Docentes: edad 28 – 60 años, género, grado académico, residencia, modalidad de estudio UNIPRE y que se encuentren activos en el ciclo correspondiente. Alumnos: edad 18 – 45 años, género, residencia, modalidad de estudio UNIPRE, licenciatura y que se encuentren inscritos y activos en el ciclo correspondiente.

Materiales

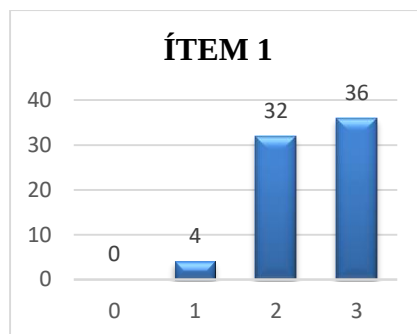
Escala tipo Likert. Que fue aplicada a los alumnos universitarios integrantes de la muestra. Consta de 21 reactivos validados por medio de un piloteo, cuyos resultados fueron tratados estadísticamente con el Alfa de Cronbach. La validez obtenida fue de constructo, ya que según Hernández (et al., 2010) el instrumento medirá las variables para las que fue diseñado; en este caso, las variables a medir son: comunicación, enseñanza – aprendizaje y formación profesional.

Registro observacional. Este instrumento que propiamente se aplicó en la investigación cualitativa; permitió al investigador registrar de modo descriptivo y objetivo todo aquello que acontece en el momento en el que el fenómeno de estudio acontece (Hernández, et al., 2010). Para este caso, el registro observacional consideró en su diseño las unidades de análisis con sus correspondientes categorías, siendo éstas: comunicación, cuyas categorías son los estilos asertivo, agresivo y pasivo; enseñanza – aprendizaje, teniendo como categorías a las estrategias de enseñanza y a las estrategias de aprendizaje; y formación profesional, siendo las categorías tanto el impacto positivo como el impacto negativo.

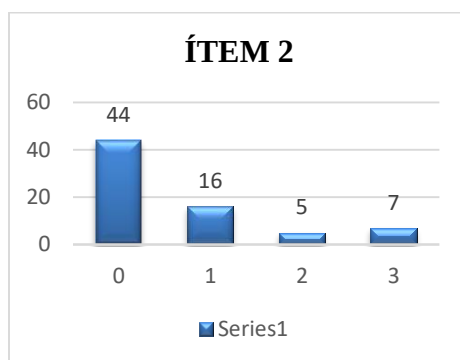
Análisis de los datos. En cuanto a los datos obtenidos por medio de la Escala Likert, su correspondiente análisis será a partir de la estadística descriptiva. Básicamente haciendo uso de promedios y de la desviación estándar, lo que posibilita su interpretación. Con relación al registro observacional, los datos obtenidos serán sometidos a un análisis de contenido, mismo que de acuerdo a Fernández (2002) permite someter tales datos a un escrutinio minucioso, preciso, de forma tal que el investigador con base en el sustento teórico sea capaz de interpretarlos desde la hermenéutica.

Resultados

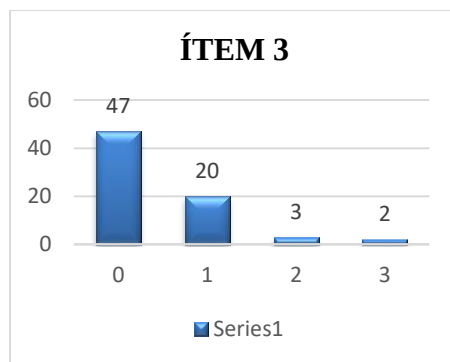
El ítem 1 perteneciente a la variable de comunicación y que dice “El profesor escucha y toma en cuenta las opiniones de los estudiantes”, cuyo promedio fue de 2.44, indica que la mayoría de los sujetos considera que es habitual que sus profesores sean receptivos hacia las opiniones que ellos emiten y se aprecian tomados en cuenta.



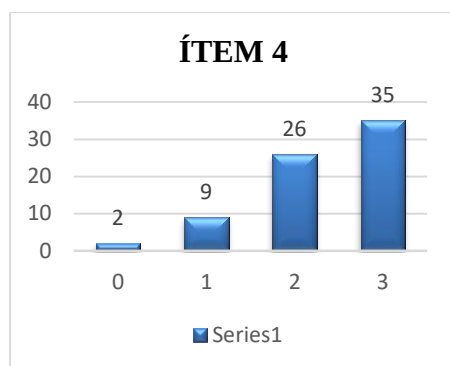
El reactivo 2 que pertenece a la variable de comunicación “El profesor evita el contacto visual con los alumnos cuando estos participan”, obtuvo un promedio de 0.65, indicando que la mayoría de los sujetos consideran que no se percibe esta conducta de evasión por parte de los profesores, por lo que cabe lugar a una interacción visual dentro del aula al momento de exponer ideas.



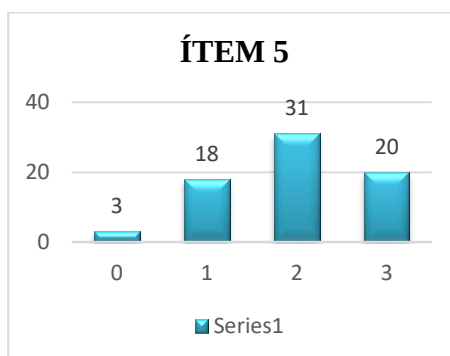
El ítem 3 que pertenece a la variable de comunicación “El profesor suele perder el control del grupo”, tuvo un promedio de 0.44, indicando que la mayoría de los sujetos consideran que no se presenta esta condición por parte de los profesores, es decir que dentro del contexto del aula el profesor actúa dentro de las reglas comunes donde el docente es la figura de autoridad.



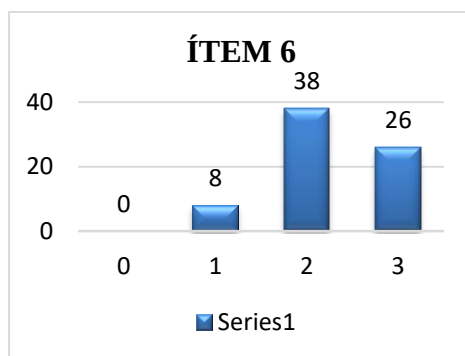
El ítem 4 perteneciente a la variable de enseñanza – aprendizaje y que dice “El docente aclara dudas cuando alguien no comprende el tema” cuyo promedio fue de 2.31, indica que la mayoría de los docentes aclaran las dudas de los alumnos.



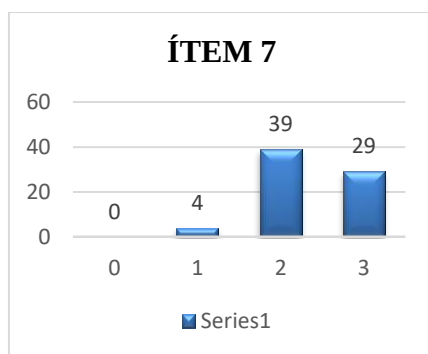
El ítem 5 que mide la variable de enseñanza – aprendizaje y que dice “El docente adapta sus clases de acuerdo a las necesidades de cada alumno” cuyo promedio es 1.94, indica que la mayoría de los docentes tiene apertura para adaptar sus clases de acuerdo a las necesidades que sus estudiantes presentan.



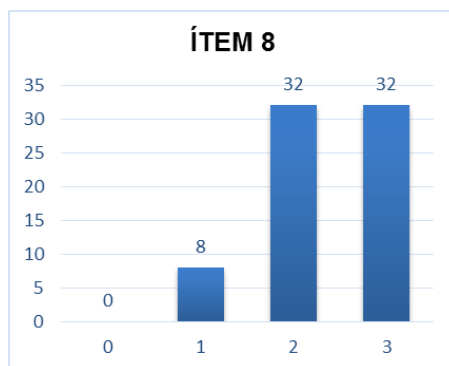
El reactivo 6 que mide la variable de enseñanza – aprendizaje y que dice “El docente hace uso de los medios didácticos con los que cuenta la institución”, cuyo promedio fue de 2.25, se enfoca hacia la construcción de nuevos sistemas que se acoplen al contexto de las personas, de la ideología, de las costumbres, de las tradiciones, etc.



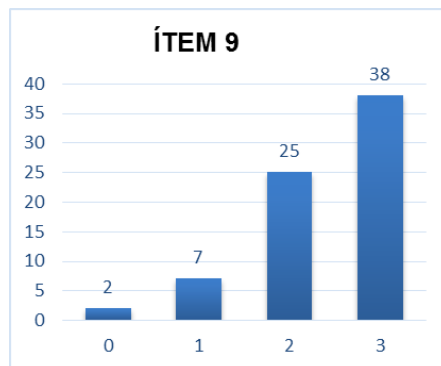
El reactivo 7 perteneciente a la variable de enseñanza aprendizaje que dice "El docente comunica de forma clara y precisa los temas" obtuvo un promedio de 2.35, refiere que la mayoría de los sujetos considera que los profesores precisan los temas y comunican de manera oportuna.



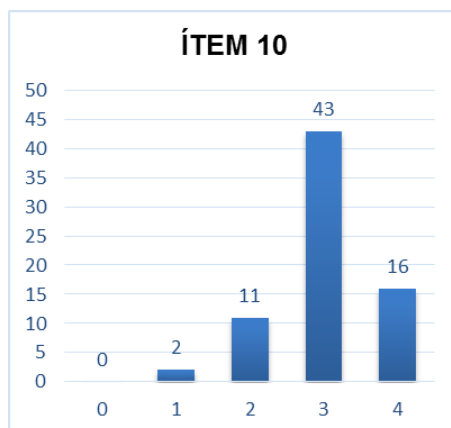
El ítem 8 que mide la variable de enseñanza – aprendizaje “El docente promueve valores universales durante su clase”, obtuvo un promedio de 2.33, lo que expresa que la mayoría de los estudiantes considera que sus profesores promueven los valores en el aula.



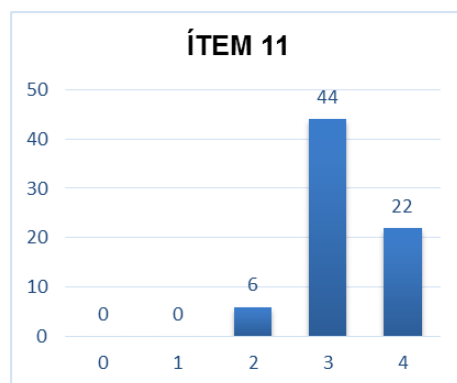
El ítem 9 que mide la variable de formación profesional “Estoy motivado (a) para asistir a clase”, obtuvo un promedio de 2.37, indica que la mayoría de los alumnos asisten motivados a sus clases.



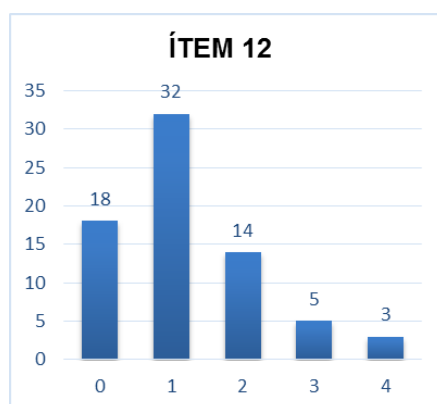
El ítem 10 que mide la variable de comunicación “El docente muestra congruencia entre lo que dice y lo que hace”, obtuvo un promedio de 3.01, donde demuestra que el docente tiene congruencia con lo que transmite de manera teórica y práctica.



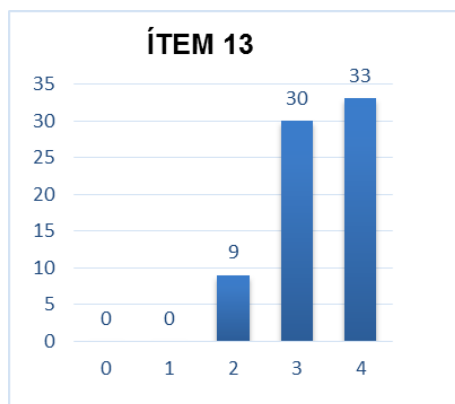
El ítem 11 que mide la variable de comunicación “La comunicación que se tiene con el docente es significativa para la enseñanza”, obtuvo un promedio de 3.22, lo que demuestra que la mayoría de los alumnos consideran que la comunicación que se tiene con los docentes es significativa.



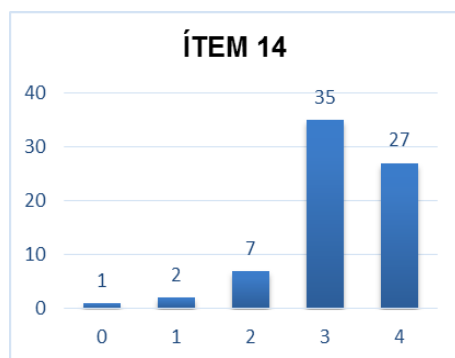
El ítem 12 que mide la variable de comunicación “El docente emplea una entonación agresiva al dirigirse a los alumnos”, obtuvo un promedio de 1.20, menciona que el docente al dirigirse a los alumnos no aplica un tono de voz agresivo, es modulada de acuerdo al espacio que el docente se encuentra.



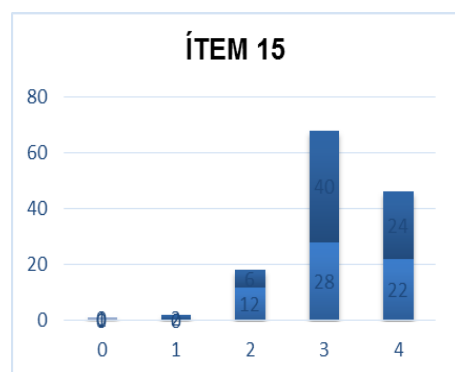
El ítem 13 que mide la variable de comunicación “El docente da a su voz el volumen para que todos los alumnos lo escuchen claramente”, obtuvo un promedio de 3.33, expresa que está de acuerdo que para lograr un mayor aprendizaje, es importante tener un tono de voz modulado.



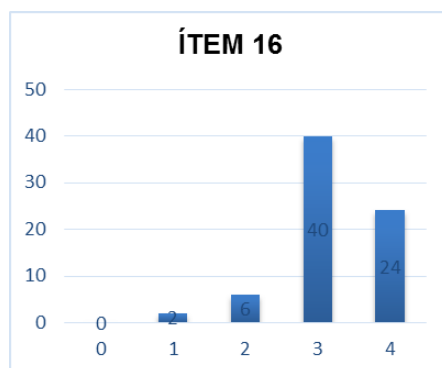
El ítem 14 que mide la variable de enseñanza – aprendizaje “El aprendizaje adquirido en tu formación profesional ha sido significativo”, obtuvo un promedio de 3.18, la mayoría de los alumnos consideran que el aprendizaje que se tiene con los docentes es significativo.



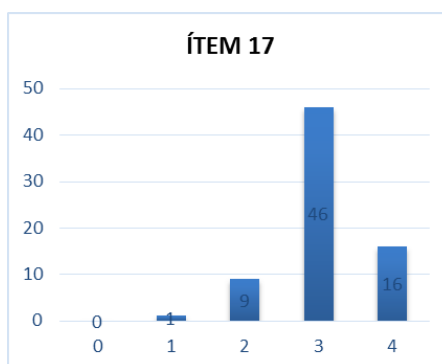
El reactivo 15 “El docente promueve el razonamiento durante su clase” mide la variable enseñanza – aprendizaje, obtuvo un promedio de 3.13; esto muestra que la mayoría de los estudiantes consideran que los profesores si estimulan el razonamiento en el aula.



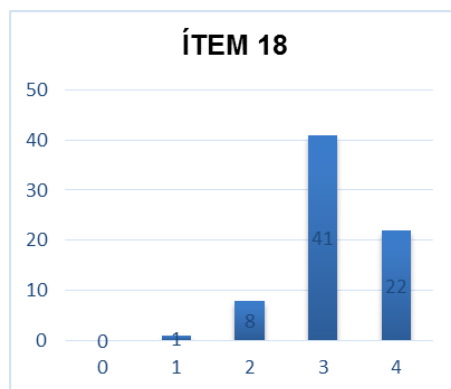
El reactivo 16 “El aprendizaje adquirido se relaciona con la formación profesional” que mide la variable formación profesional, tuvo un promedio de 3.194; menciona que el perfil profesional promueve, contempla actitudes, conocimientos destrezas, habilidades y características propias del profesional que se está formando.



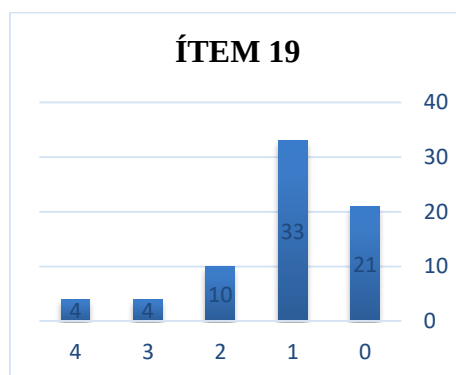
El reactivo 17 “El discurso del docente influye de manera positiva en mi formación profesional”, mide la variable formación profesional, obtuvo un promedio de 3.069; la muestra considera que la mayoría de los profesores influyen en su formación profesional.



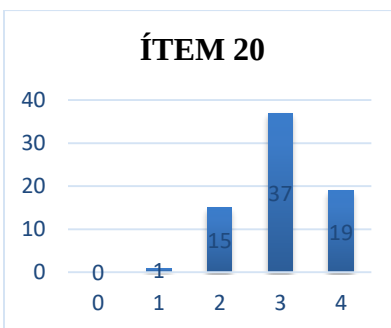
El reactivo 18 “El aprendizaje adquirido es aplicable en mi quehacer profesional” que corresponde a la variable de enseñanza – aprendizaje, obtuvo un promedio de 2.545; es esencial conocer que existe una serie de aceptaciones y rechazos a determinados conocimientos, que provienen de las realidades de los sujetos y que conducen al éxito o fracaso de determinadas acciones educativas, de ahí se genera la importancia del estudio del currículum oculto.



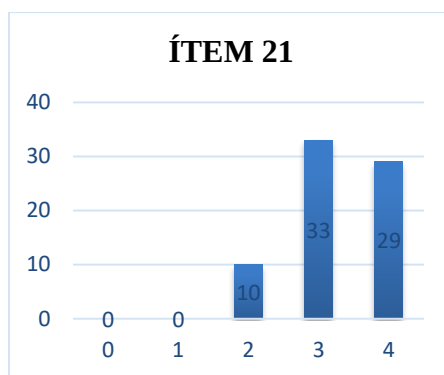
El reactivo 19 mide la variable formación profesional y dice “El discurso del docente influye de manera negativa en mi formación profesional” obtuvo un promedio de 1.125; en cuanto a la relación del docente-alumno, el primero deberá dotarse de instrumentos intelectuales que le ayuden para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas, que sean una unión entre el saber intelectual y la realidad social.



El ítem 20 “El docente representa un ejemplo positivo para mi vida profesional” que mide la variable formación profesional tuvo un promedio de 3.028, lo que demuestra que la mayoría de los estudiantes si consideran que la forma en que el docente influye en la formación de su perfil profesional.



El reactivo 21 “Mi formación profesional me ayuda a entender hechos sociales que ocurre en el país” que corresponde a la variable formación profesional, obtuvo un promedio de 3.264, demostrando que la mayoría de los estudiantes logran entender los hechos sociales del país gracias a la formación profesional que tienen.



Siguiendo con el registro observacional, este viene a consolidar los resultados que se obtuvieron con la escala Likert. Considerando que el primero fue aplicado a una muestra de 16 docentes y que el segundo se ejecutó con 224 alumnos, previa validación estadística mediante piloteo. En el registro se aprecia que la comunicación del profesor (en un contexto socialmente natural), se decanta por ser: asertiva, positiva, objetiva y académica.

Aunque no aplique en su totalidad, para efectos de esta investigación y con base en los resultados, tanto la acción comunicativa del docente como de los estudiantes posibilitan una formación profesional positiva, significativa y científica (en el contexto de lo institucional y académico).

Conclusiones

En el caso de la presente investigación y partiendo de la hipótesis de trabajo planteada: *“la comunicación del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje genera impacto en la formación profesional de los estudiantes”*, se establecen las siguientes conclusiones.

A partir de la aplicación de la escala Likert, se obtuvo que el estilo de comunicación predominante en los docentes de la Universidad para la Profesionalización Educativa es asertivo; es decir, de acuerdo a la definición conceptual de esta variable, los profesores se comunican con los alumnos a partir de un lenguaje claro, sencillo y preciso. Los retroalimentan y atienden las inquietudes que pudieran presentarse en el momento de la clase. De igual manera, los estudiantes aprecian en sus docentes la aplicación y promoción de valores tales como el respeto, la honestidad y la disciplina; lo que propicia que se genere un ambiente adecuado para el aprendizaje.

De igual manera y atendiendo a la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, se cumplen con los principios fundamentales propuestos en dicha teoría: 1) principio de la racionalidad. Al tratarse de un contexto institucional (universitario), los estudiantes aprecian que el proceso de comunicación de los profesores es en su mayoría científico, objetivo y evidenciable. Lo que hace entonces que se cumpla con este principio; 2) principio de la realidad en dos niveles. En el aula universitaria se deben conjugar la ciencia y la realidad; en este caso, se evidenció que el discurso del docente no se limita sólo al aspecto científico. También incluye y en considerable medida, la realidad a través de la experiencia con el contexto laboral; 3) principio de la modernidad. Con la aplicación del conocimiento, se pretende entonces hacer significativa la propuesta teórica. Si bien esta es una de las finalidades de la universidad (entendida aquí como formación universitaria), queda claro que aún falta camino por recorrer. Tal vez y a partir de los resultados obtenidos, este pueda ser el principio más comprometido, es decir, que menos se cumple.

Por otro lado, la construcción social de una realidad universitaria es innegable. El impacto que el lenguaje del profesor genera en los alumnos es apreciado como positivo. Logrando con ello que la formación sea significativa y orientada al desarrollo del futuro profesionista, lo que en teoría le permitirá aplicar el conocimiento en contextos reales y complejos. Lo anterior también se soporta con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje

que los docentes facilitan en el aula, siendo éstas en su mayoría orientadas a la construcción del conocimiento.

Sin embargo y atendiendo a sesgos culturales y fallas propias de la historia de nuestro país, la realidad social que se construye a partir de un lenguaje académico, pudiera estar sujeta a interpretaciones erróneas, polarizadas o subjetivas. Esto puede verificarse con el registro observacional, en donde los resultados apuntan que tales estrategias si bien refuerzan la enseñanza y el aprendizaje, no son innovadoras y pareciera que se alejan de la creatividad. Cabe aclarar que la observación se realizó en un solo corte de tiempo y espacio, esto es, en un momento de una clase ordinaria.

Bibliografía

- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. 1ª edición, Amorrortu. Argentina.
- Campos, U. y Moya, R. (2011). *La formación del profesional desde una concepción de personalidad del proceso de aprendizaje*. Cuadernos de la educación y desarrollo (3). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Esquivel, E. (2016). *Jürgen Habermas: acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos*. 1ª edición, UAEMéx. México.
- Fernández, Ch. F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Revista de Ciencias Sociales, vol. II, núm. 96, junio, 2002. Universidad de Costa Rica.
- Fernández, S. (1997). *Habermas y la teoría crítica de la sociedad*. Revista de epistemología de ciencias sociales. Cinta Moeio 1; p.4.
- Hernández, S. R., et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª edición, McGraw Hill. México.

- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Neiva. Colombia.
- Quevedo, R. y Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, Vol. 14, p. 5 – 39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rodríguez, E. (2011). *La comunicación en la formación de profesores pensamiento educativo*. Revista de investigación Educativa Latinoamericana, 27. (2), 35-48.
- Rodríguez, M. (2014). *Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas*. Visión Educativa IUNAES, 15 (16), p. 47-57.
- Solares, B. (2018). *La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. Vol. 41, N° 163. México.
- Valle, A., et al. (1999). *Las estrategias del aprendizaje, revisión teórica y conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.Oa?id=80531302>
- Watzlawick, P., Beavin, B. J. y Jackson, D. (2009). *Teoría de la comunicación humana*. 1ª edición, Herder. España.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. 5ª edición, Person Education. México. <http://www.redsigloxxi.mx/>

Pedagogía de la Creatividad en el Escenario Educativo

Carlos Alberto González Quitián

Universidad Nacional de Colombia

caralgonza@gmail.com

Recibido: 05 de septiembre del 2018

Aceptado: 01 de octubre del 2018

La creatividad, como la expresión de más alto orden de la naturaleza humana; concebida como una forma simultánea de ser, querer, pensar y hacer, transformativa de la persona y el medio, en la cual interviene un proceso cognitivo, afectivo y energético, para la generación y desarrollo de ideas originales, pertinentes y relevantes de impacto y cobertura, que conducen a realizaciones que transforman y trasciendenⁱ, tiene una profunda relación con los procesos de formación de la persona y su interacción con la cultura.

Formación concebida como el proceso permanente de desarrollo cognitivo, afectivo, volitivo y conativo, configurado por vivencias, representaciones, simbolizaciones, el aprendizaje y la creación. Persona, entendida como el ser individual y social, único, irrepetible e inacabado en un proceso permanente de crecimiento y desarrollo, contextualizado por la naturaleza y la interacción, mediada por el pensamiento, el conocimiento y la educación que la cultura le provee, le marca huella, lo determina y lo define. Cultura, entendida como la expresión y fruto de las interacciones de los seres humanos, con sus otros y su entorno, en el escenario de la vida, en este sentido J. Bruner (1988) refiriéndose a lo que la cultura nos provee, estima una mediación íntima de la cultura sobre el pensamiento y de éste sobre la concepción de la vida y aún sobre la muerte. La cultura proporciona dice Bruner: ⁱⁱ

“...Los signos con que hablamos, las maneras mediante las cuales operamos, la autoridad con que revestimos nuestras opiniones o las de los otros, el contenido fragmentario de nuestros sueños, las formas inagotables del deseo, las melodías de los cuerpos, los dioses que adoramos; los ritos mediante los cuales interactuamos, las ceremonias con que nos apropiamos de la muerte hasta volverla incluso a ella, una fiesta del significado, un hecho social.”

En este entramado formativo, que se nutre de manera integral de la constitución biológica mediada por la herencia genética y el crecimiento físico y funcional, e igualmente por la configuración de su psiquis y su desarrollo psicosocial; la educación

ejerce un dominio significativo sobre la edificación humana, convirtiéndose en una responsabilidad y praxis social del devenir, tanto en el ámbito del pensamiento, el conocimiento, del significado y sentido de su estar en el mundo, como del rumbo que tomen sus manifestaciones.

En la reflexión sobre un escenario educativo auténtico, edificante, creativo y productivo, que permita la recreación y construcción del conocimiento, como la formación humana y la transformación social en un deber ser público, cultural y social, se inscribe un tema de obligada incursión en los procesos de la educación tanto en los escenarios académico como laborales; es el de la pedagogía como alternativa de desarrollo para satisfacer un doble propósito: el de iluminar la misión y función del ejercicio educativo y el de proveer los caminos y las referencias para el logro de los objetivos y alcance de sus metas.

La pedagogía, desde la perspectiva de la interacción y el saber, es considerada como el medio de relación de los procesos sociales y culturales con los educativos para la reproducción, transformación y generación de conocimiento. Se puede considerar como lo planteara R. Flores (1989) como un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir, explicar y sistematizar los procesos educativos en sus relaciones con el aprendizaje y la enseñanza,ⁱⁱⁱ se vincula a los dominios de aprehensión del conocimiento que construye, aplica y experimenta, aquellos referidos al aprendizaje y la enseñanza de los saberes, y tiene por objeto dar cuenta del proceso educativo que le permite al ser humano asimilar y producir conocimiento, es eje de formación humana y de educación. La pedagogía tiene una clara intencionalidad mediadora en los procesos educativos, pero esta puede ser asumida desde diferentes visiones, de acuerdo al concepto que se tenga de educación y sus frutos, al papel que se le otorgue al educador y al educando, o de acuerdo al énfasis del proceso sobre el cual la pedagogía se afianza, bien sea la enseñanza, el aprendizaje o la acción integradora de estos.

La educación es definida como dimensión expresa de formación, conocimiento, y desarrollo humano, según E. Ocampo (1997), se considera una praxis de orden social que debe dar cuenta de la preservación y edificación de los intereses definidos por la cultura,^{iv} identificada por la participación y acción de diversos actores y distintos escenarios; por ser una práctica de responsabilidad del colectivo social; por destacarse en su reflexión de pensamiento y posibilidad de construcción de conocimiento y por su

clara pretensión de transformación y desarrollo; esto nos traslada a una dimensión de la educación como escenario de transformación, construcción y creación de la persona y la sociedad. La pedagogía, en este sentido tiene que asumir retos divergentes para el logro de estos propósitos, exigiéndose participativa, propositiva y emancipadora, y en otro ámbito, interactiva, generadora de saber construido en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en la cual el sujeto y el objeto serán significativamente transformados.

Una pedagogía que dé cuenta de una educación creativa fundada en un ejercicio formativo que permita desarrollar el talento y la creatividad, en el usufructo del pasado, la construcción del hoy y la edificación del mañana a partir del presente; no como preparación para la vida, sino como ejercicio de la vida misma, en una dinámica permanentemente indagadora, crítica y creadora, fundada en la creatividad como manera de edificación de mundos posibles y de solución de retos, mediante la generación y desarrollo de ideas novedosas, relevantes y pertinentes caracterizadas por su impacto de transformación e innovación.

Una pedagogía creadora a través del constructivismo humano planteado por J. Novac (1987), integrador de la psicología del aprendizaje y la epistemología de la construcción del conocimiento,^v en la cual el individuo autónomamente es capaz de elaborar, añadir elementos y organizar su estructura conceptual generando procesos y productos creativos, fabricando significados que se sustentan en la adquisición y relación de conceptos. Una pedagogía comprometida que asuma a partir de la autonomía y la libertad, el reto de la recreación y creación del saber, en búsqueda de transformación y emancipación, con miras al mejoramiento de la calidad de vida y del desarrollo humano en conjura de la crisis de sentido y de valores en la cual vivimos, mediante la significación de la creatividad con el mundo de la vida, como lo plantea M.Tirado, (1995)^{vi}

“Lo imperativo entonces para una pedagogía que propenda por incidir en lo social, es encontrar la forma de ligar la humana capacidad creadora, con aconteceres vitales que contribuyan al bienestar y al mejoramiento de las condiciones de vida restándole posibilidades a lo mortífero y desbastador...”

Esto debe ser apoyado en primera instancia, con fomentar inquietudes y preguntas en torno al aprendiz, interrogantes luego dirigidos a los fenómenos que lo rodean, a la vida, asumiendo la aventura de dejarse provocar y modificar por nuevas comprensiones

mediante el juego,^{vii} en el que se trasciende el saber y el conocimiento, elevándolo al principio de ser. De esta manera se aspira a formar seres humanos preocupados por la humanidad, capaces de aprender desde el ser mismo con posibilidad de aventurar inquisitivamente con miradas sobre el mundo que habita. J. Parra -1996- propone para esto una pedagogía interactiva para la creación, en el libre juego con los conceptos, en el recreo del pensar y el amar, definida de la siguiente manera:

“una pedagogía amorosa para la creación es un conjunto de acciones relacionales entre maestros y alumnos que son mediaciones humanas conversatorias en discursos narrativos, en ámbitos lúdicos, y cuya característica fundamental es la expresión de singularidades.”^{viii}

Esta pedagogía creativa, comprometida y formadora, requiere ser *autoestructurante*, es decir, que permita la formación intencionada del sujeto a partir de la reflexión y la conciencia de sí mismo, la estructuración tiene opciones metodológicas que de una mejor manera pueden lograr este encauzamiento. Para L. Not (1987), los distintos modelos pedagógicos pueden favorecer procesos tanto heteroestructurantes como autoestructurantes del conocimiento^{ix}.

La heteroestructuración del conocimiento pretende formar al individuo mediante la acción de sujetos y objetos externos a él, se destacan como componentes más importantes, la búsqueda de la transformación del alumno mediante la acción preponderante de un agente externo, el interés en un objeto de conocimiento y la utilización en general de los métodos pedagógicos tradiciones coactivos; tradicionales en el sentido de privilegiar la transmisión, memorización y búsqueda de respuestas únicas y correctas; se apoya en la exposición como generadora de imágenes, en la demostración como medio comprensivo, el cual procura sellar el conocimiento mediante la examinación.

El método coactivo, está orientado a la enseñanza y dominio del conocimiento, mediante procesos modeladores que por medio de la instrucción y la práctica son aprendidos, para esto se utiliza el discurso, el análisis, la acción instructiva del docente y la ejecución del alumno a través de la reproducción de procesos, acompañados por estímulos externos para el logro. Este modelo ha caído en desgracia al no ser

reflexionado a la luz de la reflexión pedagógica; si bien aporta elementos importantes al aprendizaje, deja de lado el protagonismo del sujeto cognoscente y pondera el papel expositivo y evaluativo del educador, provocando vicios en la enseñanza dando prelación a evaluar conocimientos dictados y transmitidos, exponiéndose a reducir solamente el aprendizaje a procesos de verificación de si el alumno estudió, y a entrenar de manera tácita al alumno a responder solo lo que profesor quiere escuchar y no dirigida a los procesos de comprensión e interiorización a través de una enseñanza y aprendizaje significativos.

El proceso de autoestructuración se apoya en la teoría reflexiva del conocimiento, busca que el sujeto indague por sí mismo, en interacción con los otros, construya significados y sentido a través de la auto elaboración de una justificación de su propio aprendizaje. Se enraíza en el aprendizaje como hecho significativo, en el aprovechamiento didáctico del proceso y la interacción como supuesto de transformación. Su didáctica se funda en la reflexión propia del alumno, el cual se considera como protagonista, provocador y ejecutor de las transformaciones de sus propias estructuras; se privilegia al sujeto como epicentro y se concibe el agente externo como mediador, acompañante, provocador y facilitador de situaciones de aprendizaje en el alumno.

Los procesos de autoestructuración del conocimiento se facilitan en buena medida por ejemplo con los modelos pedagógicos activos, éstos utilizan el apoyo de los métodos de descubrimiento, la observación reflexiva y la recepción por medio de materiales significativos, tal que permitan al alumno involucrarse e interactuar con el objeto, más que manipularlo. Busca la creación mediante la experiencia adaptativa, el fortalecimiento cognitivo mediante el desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento, promueve la motivación intrínseca, la divergencia y la apropiación de estrategias para la formulación y solución creativa de retos, es un proceso emancipador que fortalece la autonomía, la libertad y la creatividad.

De acuerdo con la intencionalidad educativa y la finalidad que se tenga sobre el objeto de estudio, se utilizarán uno y otro método pedagógico; puesto que de hecho existe una mayor disposición didáctica en cada uno de ellos para determinados cometidos. Aquí es preciso recuperar el sentido de la misión y función de la educación orientada a la formación integral y la edificación del saber como pilar de la construcción

de conocimiento a través del ejercicio permanente de la indagación y la investigación, favoreciendo la reflexión y la divergencia de formas que impacten y generan medios de transformación social.

En el cotejo de la misión educativa, en el escenario de la variedad de modelos pedagógicos y el compromiso educativo por encontrar maneras adecuadas de utilizar el medio y los recursos como hechos significantes para el logro del saber, afloran algunos métodos pedagógicos particulares, benefactores del deber ser de la Educación; en este sentido aparece El Aprendizaje Acelerado que incorpora los aportes de la Neurociencia, las tecnologías de la Información y la estrategia creativa.

El aprendizaje significativo que liga el conocimiento con los presaberes y el mundo de la vida, integrando cognición, conocimiento y enseñanza e igualmente se pueden ofrecer estrategias complementarias como las pedagogías intensivas en las cuales se conjuga el aprendizaje y la construcción del saber con el aprovechamiento del medio, dándole una mayor utilización a los recursos y haciendo aflorar las competencias y el talento de los actores sociales del proceso en un accionar eficiente del escenario educativo.

Una visión pedagógica creativa Integral, fundada en teorías integracionistas del aprender a pensar, el aprender a aprender y el aprender a crear, con el aprovechamiento de la estrategia del Aprendizaje Acelerado activando la capacidad cerebral y las potencialidades de las funciones asociadas en dos hemisferios cerebrales en unicidad e interacción con el cerebro triunfo, que integra factores cognitivos de orden intelectual y procesos afectivos de naturaleza límbica.

Integración que se realiza con el fortalecimiento y la armonización física y mental, con el aprender a través de la utilización del pensamiento integral, que inicia con el aprender de la mente y el cuerpo, cultivando la creatividad motriz, el desarrollo de las múltiples inteligencias, el fortalecimiento de la inteligencia emocional, y las diversas formas de pensamiento. Un aprendizaje que se liga al desarrollo del pensamiento creativo, y que consulta las diferentes formas cognoscitivas de percepción y expresión a través de los sentidos como de sus formas de simbolización, (Pensamiento visual, Enactivo y Háptico, Pensamiento lógico y analógico, convergente, divergente y lateral), que igual integra los diferentes estilos de pensamiento (Dependiente e

Independiente de campo, Convergente-Divergente, Impulsivo-Reflexivo, Serialista-Holista.

Además conjuga los diferentes estilos de Aprendizaje, valorando lo teórico, lo abstracto, lo concreto y lo pragmático, teniendo claro que un individuo siempre preferencia algunos de ellos, pero que en su ejercicio integral de apropiación, el estudiante puede ser potencialmente más creativo como lo demuestran las investigaciones en Pensamiento, creatividad y afiliación académica, y Pensamiento, creatividad y desempeño académico desarrolladas por la U. Nacional de Colombia Manizales, y el conjunto de universidades de la ciudad de Manizales, entre ellas la U. Autónoma, hoy centro universitario líder en la formación en el campo de la creatividad e innovación, con el apoyo del Grupo Interuniversitario de Investigación en Creatividad Procrea y Grincrea. 1999-2006.^x

En este panorama de reflexión es clara la distancia de los modelos que el discurso pedagógico y el aporte de algunos centros de investigación han legado a la comunidad educativa, y que contrasta con el descuido y abandono pedagógico que por años ha venido sufriendo en general el aula de clase especialmente en el nivel universitario, y el descuido de los ambientes psicosociales, didácticos y físicos en todos los diferentes niveles, reduciendo su eficiencia a la formación de competencias centradas fundamentalmente en la información y el adiestramiento, enfatizando en la educación básica competencias para pasar los exámenes de estado, y en los niveles superiores la incorporación de profesionales cada vez más informados pero carentes de creatividad.

Con un profesorado acompañante en general carente de saberes didácticos, pedagógicos y de formación creativa, apuntalado con escasos procesos formativos en los de cursos de docencia en la mayoría de los casos instrumentales, dejando de lado dimensiones y competencias transversales de los actores sociales de la educación, como son la creatividad y la capacidad creativa para resolver problemas. En lo físico la planeación se ha centrado a la dotación de equipos y actualización tecnológica, contrastante con el descuido de la parte semiótica y simbólica del aula y sus diferentes escenarios. Se hace necesario construir en el seno educativo una misión y visión pedagógica que incorpore una educación comprensiva, intensiva y creativa.

Las Pedagogías Intensivas están enmarcadas en la búsqueda de maneras significativas y productivas de logro, en un quehacer pedagógico fundamentado en el ejercicio y el concurso interdisciplinario y transdisciplinar; en el entendido que la pedagogía, es una comunión de aportes de las diversas ciencias como también de la interacción del saber teórico práctico producto de la reflexión que surge de la propia vivencia del maestro y de su práctica docente como lo planteara C. Vasco (1990), en un entramado con los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se cruzan con su ejercicio^{xi}.

El concepto de Intensidad también hace referencia al cuestionamiento sobre la actividad pedagógica del agente educativo y sobre las condiciones concretas en las cuales se desarrolla la labor de estos; también a la forma como las circunstancias tienden a afectar la percepción que se tiene del quehacer, de su concepción, ejercicio y saber, así como al grado de conciencia que se tiene sobre éste y de la importancia del mismo.^{xii}

La visión intensiva busca la recreación y la construcción de cultura, centrada en la práctica de saber de una manera consciente y productiva, es de por sí un hecho reflexivo sobre los modos de acercarse al conocimiento, a su práctica y al aprendizaje del mismo, insertos en la vivencia de lo cotidiano y del quehacer del educador en relación con los medios y recursos que le proporciona el medio educativo. El docente, se inscribe de manera consciente o inconsciente en una actividad pedagógica y de forma voluntaria o involuntaria opta por determinados métodos.

Aunque no es indispensable para el docente ser pedagogo, sí es indispensable un saber pedagógico y una excelente didáctica, es fundamental que un docente conozca las diferentes formas de pensar, de acercarse al conocimiento, las estrategias para el desarrollo del talento y apropie sus alcances metodológicos, y que de una manera consciente, crítica, reflexiva y especializada, incorpore, técnicas creativas y apropie los medios que le sean propicios para el ejercicio de su función académica en los campos específicos de su especialidad, uniendo propósitos de saber, formación y creación, combinado estrategias didácticas, con el ejercicio combinado de la investigación, la cátedra y la extensión.

Las Pedagogías Creativas Intensivas, tienen que ver con la significación del aprendizaje, con la construcción y recreación del conocimiento, como también con la eficiencia con que se apropian los medios y se utilizan para la comprensión del mismo. El medio es herramienta de formación, el medio educa, puesto que participa e incide, es articulador y forjador de realidades, el medio se proporciona como vehículo e instrumento del ejercicio pedagógico, allí radica su doble competencia, es recurso material y metodológico para la educación. Así lo plantea S. De la Torre, (1997), con referencia a las estrategias para el logro de un proceso creativo de enseñanza-aprendizaje.^{xiii}

“... ahí la importancia de la pedagogía debida a la influencia que puede ejercer sobre la educación mediante la utilización del medio y los medios. Este es el gran reto social del pedagogo-a del siglo XXI. Conseguir difundir los valores humanos, de comprensión, de tolerancia, de participación, de respeto a la naturaleza, de actitud creativa, etc., mediante la utilización educativa del medio. El medio está ahí, a la espera creativa del científico, del artista, del técnico, del educador, que descubra sus cualidades, sus aplicaciones, sus posibilidades estéticas y de emoción, su potencial formativo. Todo depende de la intención que nos guíe.”

La intensificación está orientada al ejercicio coherente y pleno de la enseñanza en los procesos de aprendizaje para el logro de los cometidos, a la apropiación efectiva, óptima y adecuada del medio educativo a través de la utilización armónica y efectiva de los recursos y el talento para construir conocimiento y recrearlo, para aplicarlo y diseminarlo, con el sólido propósito de formación, desarrollo y transformación social de nuestro medio. En este sentido la pedagogía cumple la función de puntada que construye el tejido académico de la Docencia, la Investigación y la Extensión. La Intensidad, provee la densidad de la puntada que le ofrece al tejido su consistencia, resistencia, configuración y textura.

El concepto de pedagogía e intensidad, está íntimamente ligado al concepto de aula. La reflexión sobre pedagogía y su inserción en la dimensión universitaria, supera la concepción tradicional de aula y trasciende su concepto de temporalidad y espacialidad con que corrientemente la hemos venido asumiendo, nos orienta a la toma de conciencia del quehacer de la docencia y su compromiso con la construcción y diseminación del saber. Este acto reflexivo, autónomo y consciente, inscrito en el aprovechamiento de los recursos que le provee el medio, debe ser coherente con el ejercicio universitario de usufructo y aprovechamiento de la cultura y de la libertad en

un permanente juego creativo, en busca de las máximas expresiones de progreso que propendan por el desarrollo humano.

Las Pedagogías Intensivas Creativas buscan por ejemplo de manera explícita explorar formas y medios didácticos, metodológicos y administrativos, acordes a la dinámica universitaria para el logro de su función, caracterizada por:

1. Un mayor impacto y cobertura hacia los educandos, con un efecto expansivo a la comunidad.
2. El logro de un aprendizaje comprensivo y significativo, referido a su reflexión, retención, contexto, manejo y aplicación.
3. La utilización pertinente y armónica de los recursos y el talento para la apropiación, construcción y utilización del conocimiento en este proceso.

Todo esto en un necesario ambiente creativo, generador de acciones comunicativas, de relaciones, provocador de vivencias y experiencias significativas, de búsqueda de nuevos caminos y procesos que faciliten acciones creadoras que alimenten los procesos para la creación.^{xiv} En este orden de ideas, las Pedagogías Creativas se muestran como una estrategia intensiva e interiorizante en los procesos de la modernización universitaria y como herramienta efectiva para la construcción del conocimiento y la formación humana.

Otro aspecto es el referido a su intencionalidad, que puede proveerse bien como instrumento para el alcance de los propósitos altruistas y universitarios o puede reducirse a ser un mero esquema de una visión administrativa para el ejercicio de la docencia o en el peor de los casos, ser instrumento de racionalización de recursos, inscrito en un modelo reduccionista y eficientista, que en últimas pretenda elevar indicadores con modelos estratégicos represivos de disminución de planta y minimización de recursos. Es necesario introducir al interior de la reflexión pedagógica, el sentido de independencia; la pedagogía debe estar por encima de la situación coyuntural, aunque la atienda, y particularmente deberse a sí misma, por encima de las presiones que desde su interior o su contexto se ejerzan para que respondan a una determinada corriente bien sea gobernante o de moda.

También es necesario deshacer algunas apreciaciones erradas que se tienen de las pedagogías intensivas, que en algunos escenarios le han causado serios rechazos producto de una inserción traumática o de una difusión superficial en el proceso de las

reformas educativas, concepciones que se acomodaron sin el conocimiento pleno de su aplicación y sus beneficios. Se determina por ejemplo que el concepto de pedagogía intensiva se contrapone a cursos de mayor intensidad horaria, o que los modelos pedagógicos activos se minimicen por que requieren mayor extensión.

Por ejemplo al ejercicio de la cátedra magistral en la educación, si bien es cierto es requerido disminuirle protagonismo en algunos casos por su dificultad de acercamiento personal e interactivo al conocimiento, se proporciona como un medio de excelencia para abordar y diseminar el discurso académico con mayor densidad y cobertura, con el cual puede lograrse una mejor apreciación del saber, la cátedra magistral puede ser complementada con extensiones didácticas, y técnicas creativas utilizando modalidades alternas que busquen paralelamente una finalidad además de asimilatoria, comprensiva e interiorizante.

La cátedra magistral, puede resultar un buen aliado de la pedagogía intensiva como herramienta global y sintetizador de los contenidos. Apartándose desde la magistralidad de las prácticas expositivas, por cuanto es de anotar que el concepto de exponer y “dictar clase” en las pedagogías intensivas es reemplazado por un concepto de mayor potencialidad; se busca trascender los procesos transmisores y meramente asimiladores, por procesos reflexivos, comprensivos, equilibrando las formas expositivas con espacios interactuantes y transformativos en torno a las exposiciones, en este sentido cobra dimensión la función investigativa como eje articulador del proceso educativo, intensificando la exploración y la construcción de proposiciones a partir de supuestos magistrales..

Otro aspecto de relevancia en la reflexión de las Pedagogías Intensivas es la suposición de una reducción de la intensidad horaria y la presencialidad que configuran los currículos, si bien es cierto la presencialidad puede ser reducida para el logro de un mejor empleo de los recursos o por que al ofrecerse una mayor intensidad en el proceso de aprendizaje se liberan espacios y tiempos que pueden ser orientados a otras actividades, el logro de esta intensificación requiere precisamente de buena parte de los tiempos liberados, para la planeación y ejecución pedagógica que acompañe la intensificación, bien sea preparando material académico significativo, apoyando o planeando los procesos, y la utilización de las nuevas tecnologías de la información.

Pueden interpretarse (de hecho se hace en algunos de los programas académicos), las pedagogías intensivas como una intensificación en el tiempo e integración de saberes, agrupación de áreas y aplicación de saberes de manera conjunta; como es el caso de los talleres, o la educación por proyectos, en los cuales se activa la presencia del alumno en el espacio del aula, se privilegia el aprender haciendo, y se intensifica la presencialidad mediante una interacción académica por medio de la intervención directa de los actores del proceso sobre un objeto de trabajo en función del logro del aprendizaje, el cual mejora la apropiación del conocimiento que no se lograría para estos casos con una presencialidad menor y desde este punto de vista menos intensa. En este sentido la pedagogía intensiva se orienta a la intensificación del aprendizaje y al mejoramiento de la calidad del mismo, aumentando tiempos si estos son necesarios en una mejor relación de costo-beneficio.

Para otras modalidades, el menor tiempo será el énfasis, minimizando la presencialidad del alumno en el aula, destinando los tiempos marginales a preparación, confrontación y vivencias, convirtiendo el escenario de aula en encuentros intensos y explosivos de máximo aprovechamiento y en espacios de incubación para el logro de explosiones intencionadas de aprendizaje. En esto juegan papel importante la creación de diferentes escenarios, como el Pensamiento analógico, El material y los escenarios significados como los parques de creatividad e innovación, los eventos interdisciplinarios y heurísticos.

Un aspecto que es importante resaltar es la articulación de las Pedagogías Intensivas y las Pedagogías Activas. Las Pedagogías Intensivas buscan un mayor aprendizaje a partir de la optimización del medio (tiempo, escenarios, actores, materiales y procesos) y una estrategia trascendente (aprender a pensar, a aprender y a crear); las Pedagogías Activas utilizan el medio y la evaluación como fuente para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Por igual, las pedagogías activas e intensivas centran sus esfuerzos en el desarrollo y fortalecimiento de la creatividad.

Las dos buscan formas metodológicas dinámicas, eficientes y creativas para apropiarse el conocimiento, fortaleciendo procesos en los cuales el alumno descubre y aprende de manera autónoma, con la ayuda del docente como facilitador y acompañante de los procesos; en los dos enfoques el profesor aporta mediante la construcción de escenarios significativos y la elaboración de material didáctico pertinente, los dos

enfoques conciben la motivación intrínseca como supuesto primordial para el proceso del aprendizaje.

Es preciso desarraigar del imaginario, la pedagogía intensiva como perspectiva obligatoria, mesiánica y salvadora, así como es necesario erradicar la visión instrumental y reduccionista de esta. Es la reflexión pedagógica atenta a la creación de un tejido de la función docente con la integración ambientes propicios y adecuados para atender al sujeto en torno al objeto de trabajo, en que se dilucida la dimensión de esta pedagogía. Cada maestro, profesor y programa académico construirá y descubrirá, sus medios y procedimientos acordes con las circunstancias y contextos.

Son las atmósferas creativas desde lo psicosocial, lo pedagógico y lo físico, las que facilitaran estos descubrimientos en el cumplimiento de la misión educativa a la luz de principios pedagógicos que acompañen los procesos didácticos en el ejercicio del quehacer académico.^{xv} En este sentido la pedagogía es creativa en doble vía: incorpora escenarios creativos para ofrecer productos creativos. La Pedagogía Creativa, se define como la dinámica entrelazada de actores, ambientes y estrategias formativas y creadoras que consolidan atmósferas y escenarios creativos que llevan a logros originales y pertinentes tanto en los procesos de aprendizaje como de construcción del conocimiento. Son variados los ambientes y las estrategias que la comunidad académica en creatividad aporta en este sentido.

Los ambientes creativos incorporan las dimensiones psicosociales, didácticas y físicas, facilitadoras, provocadoras e impulsoras de la creatividad, bien sea como característica, es decir como generadora de aptitudes y actitudes creativas en los actores sociales, como proceso en la creación de guías y formas creativas de procedimiento, como producto o fruto con el aporte de objetos, sistemas, métodos, o como energía que alimente los flujos creativos, en un todo integrado con el contexto y el medio para el logro del desarrollo económico, social y humano, dimensiones las cuales incorporan estrategias a través de métodos y técnicas creativas.

El ambiente creativo constituido por la dimensión psicosocial caracterizada por la comunicación, la participación, el afecto, la integración, la autonomía y la libertad. Ambientes Pedagógicos caracterizados por la interacción del saber con el medio, y la incorporación de métodos y técnicas creativas. Ambientes Físicos caracterizados por la

flexibilidad, el funcionalismo, la simbología y el apoyo técnico del espacio. Integrados en un todo como cobijo ambiental creativo que integra actores, escenarios, dinámicas y acciones.

Los métodos como estructuras ideacionales de carácter estructurante, analítico productivo, que representan modos, sendas generales de procedimiento y operación, que vienen dados por un sistema de principios que se plantean como directrices para la consecución de un fin de aprendizaje y resolución de retos, siguiendo un procedimiento dirigido. El método creativo concentra y estimula las energías mentales hacia el rompimiento de esquemas, flexibiliza y optimiza recursos cognoscitivos. Sobre los métodos creativos se han realizado diferentes taxonomías, algunas de ellas citadas por S. De La Torre (1982), entre ellas la de Kauffmann, quién desde la perspectiva de la lógica divide los métodos creativos en; intuitivos, analíticos y combinatorios. M. Fustier, citado por De La Torre, desde una perspectiva didáctica los clasifica por su acción transformativa: la cual desfigura con la analogía, destruye o descompone metódicamente con la antítesis, conjuga y compone con la combinatoria, definiendo así tres métodos creativos generales: El analógico, el antitético y el aleatorio^{xvi}.

Los métodos aleatorios, buscan la asociación por vía del juego, la relación forzada, la relación al azar, y la combinatoria. Los métodos analógicos, buscan la comparación de elementos y entidades por semejanza, continuidad y contigüidad. Finalmente, los métodos antitéticos buscan el rompimiento, la deconstrucción, el replanteamiento y la reestructuración. Los métodos incorporan técnicas, que se consideran vías dentro de un método para el logro del objetivo fijado. La técnica creativa representa procedimientos concretos que implican maneras de proceder en forma y contenido para la formulación de retos, generación de ideas y solución de problemas. Cada técnica creativa tiene un campo de acción y objetivo específico en el proceso del aprendizaje, no sólo en el sentido de creación de objetos satisfactores de problemas o necesidades, sino también en el abstracto, dando significación a la misión, enriqueciéndola, elevando el pensamiento a un plano mental superior. Las técnicas a su interior contienen dinámicas, juegos y ejercicios que se ejecutan con las normas y lineamientos de las técnicas. Los métodos creativos de acuerdo a la taxonomía de Fustier, son retomados para el medio educativo por S. De la Torre ^{xvii} quién los incorpora dentro de un modelo de estructura creativa para el medio escolar.

El método analógico se aplica en el proceso de indagación, formulación y solución de problemas, busca la relación analógica como vehículo para comparar unidades disímiles y distantes, que al confrontarlas ofrecen frutos divergentes para el análisis. La analogía trabaja sobre el proceso preconciente, permite establecer relaciones intuitivas según cualidades de proximidad conceptual, funcional o estructural. La vía analógica es de carácter continuo, encadenado, implica concepciones sobre el objeto o problema de acuerdo a situaciones parecidas, utiliza también similitudes, permitiendo la proyección de un campo explorado y conocido hacia uno no explorado.

El método antitético es crítico por naturaleza, indaga, reflexiona, disfraza o devela los contenidos de los problemas, permitiendo explorar una nueva zona de conceptos, por el rechazo de formas y planteamientos, en busca de concepciones diferentes, vistas desde diferentes ángulos y puntos de vista, hacia el logro de un objetivo previsto. Se apoya en una actitud crítica, con fines constructivos, que permite transitar fuera de los límites y restricciones comunes; utiliza la vía discontinua del pensamiento como el medio para dar el salto hacia lo desconocido. Descompone y replantea, arma desde diferentes miradas, perspectivas y paradigmas.

El método aleatorio tiene como punto de referencia la relación de conceptos, funciones y estructuras sin relación aparente, que trabajados en lúdicas combinatorias, exploratorias, superpuestas, donde la flexibilidad y el ingenio son las reglas generales del juego, permiten la creación de relaciones artificiales, forzadas, al azar, como puente de conexión entre lo conocido y lo desconocido.

Las técnicas creativas integradas a las pedagogías intensivas en un contexto de estrategia ambiental en sus dimensiones psicosocial, didáctica y física, configuran lo que el autor y el equipo interuniversitario e interdisciplinario de las universidades locales de la Ciudad de Manizales en Colombia han denominado MAI, Modelo de Aula Integral, el cual intenta ser incorporada al seno de la educación a través de su validación sistemática en procesos investigativos de aula.

El objetivo de un modelo integral alternativo de aula en el medio educativo está orientado a la construcción de conocimiento fundamentado en procesos de desarrollo humano con miras al fortalecimiento de: desarrollo de habilidades de pensamiento, al fortalecimiento de potencialidades funcionales, destrezas y competencias, capacidad de

formulación y resolución creativa de retos, complementado con el Desarrollo afectivo, en busca de identidad, seguridad y estima. Desarrollo Comunicativo, en busca de diálogo, argumentación y entendimiento. Desarrollo Etico-Valoral, con fundamento en la dignidad y el sentido de lo humano. Desarrollo Laboral, proyectado a los procesos de gestión, emprendimiento e innovación. Desarrollo Formativo en busca de aprendizaje significativo, y conocimiento. Desarrollo Lúdico a través de la posibilidad, el juego y el disfrute. Desarrollo Político en busca de clima, organización y equilibrio.

En síntesis; Desarrollo Humano guiado por la pedagogía y estrategia creativa, que utiliza las potencialidades humanas y los métodos de pensamiento divergentes para crear e innovar en pos de la transformación dirigida a la búsqueda de una mejor calidad de vida del individuo y la colectividad. Un modelo de educación consecuente con los planteamientos expuestos, deberá ser un producto creativo que responda a las expectativas planteadas y que dé cuenta de sus actos y sus frutos, en el entendido que estos frutos para ser creativos desde la Educación, requieren además un profundo arraigo en valores humanos, por cuanto así algunos contengan elementos indicadores de la Creatividad, si en cualquier caso o procesos lesionan de alguna forma al ser humano dejan de considerarse como creativos.

Según Csikszentmihalyi (1988), el producto creativo está mediado por tres elementos: el Talento, resultante de combinación de procesos cognoscitivos y afectivos que lo convocan; por el Ambiente, referido a los escenarios y actores que lo apropian y lo disfrutan; y por los Campos, señalados como las áreas del conocimiento y las disciplinas profesionales que lo aplican. Talento, ambiente y campo, son los referentes del producto creativo, el cual a su vez se encuentra definido por su Naturaleza, Niveles y Condiciones.

Naturaleza en este caso, referida al producto materializado como objeto, sistema, método o acción educativa. Nivel, referido a las diferentes manifestaciones creativas en sus distintos grados de complejidad y evolución, referido en el contexto educativo a las creaciones desde el nivel incipiente de productos académicos de sus actores en el proceso de la formación, hasta las invenciones y patentes que se ofrezcan en torno a la innovación. Creaciones caracterizadas por condiciones como: la originalidad, caracterizada por la novedad de la respuesta; la pertinencia, distinguida por lo auténtico,

armonioso, eficiente y oportuno del fruto creativo, y la relevancia, la que está determinada por el impacto y la cobertura social que el producto ofrece.

Para ello se requiere enfatizar como acción prioritaria, la inversión en los ambientes de aula donde se forjan las mentes, las ideas, los procesos y los productos creativos. Aulas impregnadas de un ambiente psicosocial, que ofrezca identidad, seguridad, autoestima y autonomía, propicie la confianza y la cohesión, genere la participación, alegría y la emoción de crear de manera libre y abierta, utilizando los recursos de los diferentes lenguajes y formas de pensamiento. Un ambiente psicosocial que cultive la comunicación y la reflexión, provoque la capacidad de asombro, genere el interés y la atención y esto conlleve a desarrollar la motivación intrínseca, la determinación, la elaboración y el logro.

Un ambiente pedagógico y didáctico aportante en métodos y procedimientos divergentes, donde se promueva la indagación, la formulación y reformulación de problemas, no tanto centrados en la certeza del acierto como en la posibilidad de acierto, donde se generen más preguntas que respuestas y se construyan diversos caminos de posibilidad. Por otra parte, un ambiente didáctico que promueva la organización y la participación activa, caracterizados por la espontaneidad, la apertura, la flexibilidad, la interacción, la autogestión y la autoregulación con la misión de la transformación personal y la visión del beneficio social. Un ambiente que encuentre enriquecimiento y armonía a partir de experiencias de crisis y conflicto, en el cual se pueda convertir la dificultad en oportunidad y la restricción en recurso y posibilidad de acción.

Finalmente, un ambiente físico visto como cobijo de los ambientes psicosocial y didáctico en sus aspectos simbólicos, funcionales, técnicos y ecoambientales. Un espacio físico rico en significados, que ofrezca sentido de pertenencia, identidad y goce, con múltiples posibilidades de organización y adaptación funcional, con un pleno aprovechamiento de los recursos técnicos e infraestructurales y con las condiciones medioambientales amables y apropiadas a los sentidos, que propicien, recreación, construcción y socialización del conocimiento. Un espacio multifuncional y multitemporal que traspase los muros del salón y propicie un encuentro de espíritus en el que se potencie la comunicación, la confrontación del saber y la expresión de la cultura, un espacio ensalzado donde se forje la imaginación y se materialice en realidades.

La creatividad está ligada a la educación y ésta a la cultura, difícilmente se puede crear más allá del imaginario simbólico construido por el individuo y su colectividad; en esto juega un papel fundamental los procesos de formación, el ambiente y la cultura en la que estemos inmersos. La creatividad es mediada por factores externos e internos que hacen que el potencial creativo se desarrolle o se inhiba, la creatividad es una dimensión humana aprendible y construible.

Es necesario entender que la creatividad no es innata y tampoco es un don otorgado a un grupo especial de personas, no se nace con la creatividad como igualmente no se nace culto, aunque sí con la posibilidad de la cultura y con un potencial creativo que puede ser desarrollado; toda persona facultada con los procesos básicos de inteligencia puede ser altamente creativa e igualmente lo puede aprender. La creatividad menospreciada por la educación tradicional difícilmente se puede vislumbrar, por cuanto los fines ilustrativos y modelos coactivos preponderantes en el medio poco lo permiten; pero si concebimos la educación como una dimensión de formación integral en pensamiento, conocimiento y desarrollo humano, como una praxis social para la vida en la vida misma, que va más allá de la ilustración y el conocimiento, la creatividad además de poderse facilitar y acompañar, se puede fortalecer como igual que la cultura, y puede constituirse a la vez en un claro recurso y potencial para la enseñanza.

Con la educación no significada, indiferente, coartante o menospreciada, la creatividad difícilmente podría apropiarse, dado que esta requiere de escenarios, abiertos, flexibles, libertarios, y atmósferas enriquecidas para apoyar la creación, lo cual exige el redimensionamiento de la educación transmisiva, que trascienda a partir de un qué aprender, a un como aprender y como crear, de posicionar al educando como protagonista de la construcción de su conocimiento y del desarrollo, y de ofrecerle los ambientes, escenarios y acompañamientos propicios para la formación, la investigación y la innovación como parte integral del aprendizaje.

Ahora bien, cómo incorporarla de manera práctica en el escenario educativo y el desarrollo?, en primera instancia elevándola a dimensión humana esencial, en la visión, misión y objetivos institucionales, y en su didáctica como competencia transversal en la educación formal y en los ambientes de desarrollo, en segunda instancia, formando a la familia y a los formadores en creatividad; recordemos que las investigaciones nos demuestran que la familia y la escuela pueden constituirse en los principales agentes

inhibidores de la creatividad, impidiendo el talento y el desarrollo de múltiples inteligencias, generando bloqueos y ambientes poco propicios o inhibidores para su desarrollo.

Finalmente cultivando pedagógicamente las pieles de la creatividad y sus respectivos indicadores. Asumiendo el fomento a la capacidad de asombro, la motivación intrínseca, el desarrollo de la imaginación, el conocimiento reflexivo, la lúdica, el juego y los valores, y el fortalecimiento de indicadores como la originalidad, la fluidez, la recursividad, la flexibilidad, la divergencia, la sensibilidad, la iniciativa, la solvencia y la elaboración. Sea la oportunidad para repensar la educación haciendo protagonista la creatividad en la construcción e invención del futuro.

Antecedentes del estudio y apropiación de la creatividad en los espacios del conocimiento y del saber.

Labinowicz (1986), al sintetizar el pensamiento educativo piagetiano en relación al ambiente, expresa que la interacción necesaria para el proceso de aprendizaje no solamente se circunscribe al enfrentamiento del sujeto con la actividad, al encuentro con su medio, a la confrontación mental y la transformación. La actividad formativa también la refiere a la dimensión ambiental en la relación e interacción entre recursos, actores y escenarios.

"...cuando se habla de activo, hablo de esto en dos sentidos. Uno, actuando sobre los materiales; otro, en colaboración social, y en esfuerzo de grupo."^{xviii}

Goldberg (1986), al expresar la esencia del medio escolar delineado por J. Piaget, plantea que el desafío real es lograr cultivar una atmósfera y un clima, en el medio educativo, en los cuales la imaginación se sensibilice para concebir todo aquello que los sentidos no transmiten con el objeto de tener ideas estimulantes e impetuosas, ideas que sin esa posibilidad aparecerían sin relación. Incorpora al ambiente el respeto mutuo y la paciencia, el tiempo como posibilidad permanente para ensayar y errar, para charlar y reflexionar, para atar, desenredar y liberar cualquier hilo de las profundidades y elevarlo a la conciencia,

"Es un lugar feliz... es un lugar lleno de actividad, donde los sentimientos están asociados con las tareas y la aceptación de los amigos; un lugar en el cual la alegría y el pensar, así como el conocimiento, se comparten. Es una comunidad",^{xix}

Vigotsky (1993), sobre el proceso de conocer, plantea que éste se basa sobre la construcción de un modelo de la realidad y este modelo se desarrolla en función de los patrones que le impone la cultura, que luego el ser humano representa de la realidad en función de sus propios objetivos.^{xx} Aquí se establece una íntima relación entre ambiente y proceso de conocimiento. Nuestra manera de ver, ser y conocer está mediada por los patrones culturales que se manifiestan en los escenarios, en buena medida un ambiente adecuado físicamente y con las condiciones de un ambiente espacialmente confortable, generador de comunicaciones, de interrelaciones, provocador de vivencias y experiencias, podría servir favorablemente para la apropiación, construcción y aplicación del saber, como a facilitación de procesos creativos, teniendo en cuenta que la atmósfera, clima o ambiente como lo plantea A.González (1992) influye en los procesos psicosociales, cognitivo-afectivos y comportamentales del individuo y estos a su vez en la creatividad.^{xxi}

En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos en Tailandia (1990), la perspectiva sobre el ambiente educativo se enriquece con dos categorizaciones. Uno, el criterio de la integralidad; pensar en el sujeto como un todo, producto de una triple evolución entrelazada: biológica, psicológica y social, lo que configura un espacio donde la persona se torna propia, única, irrepetible e inacabada. Este criterio subraya el derecho a interactuar en un ambiente que facilite el acceso de los sujetos a los instrumentos y a los contenidos de los aprendizajes, para así participar en la construcción permanente de sí mismos y del conocimiento.

La apertura es el otro criterio esbozado sobre los ambientes de aprendizaje en la Declaración Mundial incorporada a la Conferencia de Tailandia; ésta se concibe como la posibilidad de proporcionar un medio que responda a la organización de los grupos, a sus diferentes estilos y formas cognitivas, a los métodos y ritmos, a los niveles de desarrollo, a los intereses y motivaciones. En este sentido Herrera y Roldán (1993), plantean en conclusión a las dimensionalidades en la declaración mundial de Tailandia, que el carácter de integralidad y apertura, conlleva diseñar ambientes de aprendizaje que asuman la educación desde una perspectiva estructural, entendiendo el hecho educativo como un todo articulado y coherente.

“En la que se conciba el hecho educativo no como la reunión de elementos pertinentes para favorecer aprendizajes, sino como la construcción de una unidad que articule tales elementos, con el ánimo de generar en un sujeto educativo

desarrollo a escala humana. En síntesis, diseñar ambientes de aprendizaje es construir las condiciones, que, vinculadas estructuralmente, habrán de potenciar el desarrollo humano de los individuos y sus grupos de referencia, como respuesta a las necesidades que este desarrollo plantea”.^{xxii}

Es precisamente en esta síntesis expuesta sobre los ambientes de aprendizaje que el concepto de misión de universidad, de deberse a sí misma en la docencia, la investigación y la extensión, para la ciencia, para la comunidad y para el desarrollo humano, compromete la dimensión del ambiente y obliga la creatividad, no como sumatoria de los elementos físicos, psicológicos, sociales y didácticos que lo posibiliten, no como ejercicio aislado de cada una de las actividades universitarias, sino como un todo integral articulado, en el cual convivan, ambiente, creatividad, acción y educación

En el escenario universitario igualmente se ratifica esta incorporación integral. Whitehead (1964), plantea como sentido de la universidad, la transmisión de la ciencia en la búsqueda creadora conjugando armónicamente la posibilidad de transformación, mediante la facilitación del conocimiento por los docentes y el aporte imaginativo de los discentes. De igual manera señala, debe buscarse en la docencia la facilitación de una adquisición imaginativa de conocimientos para poder usufructuar y fructificar lo que se aprende.

Sobre este tópico H. Orozco (1988) en su exposición sobre Universidad y Cultura^{xxiii} plantea que la Universidad debe buscar imprimir en la persona un carácter que lo impulse al bien como tal; éste sería su último objetivo y el ir al encuentro del bien, genera complacencia que impulsa a la creatividad, a la capacidad de crear lo que no existe en realidad; debe cuidar que en su claustro no solo se enseñen cosas; que en ella debe experimentarse la comprensión, la reflexión, la objetividad, la disciplina de la inteligencia y la voluntad, como el placer del aprender y que para que esto ocurra se debe estimular la creatividad y la espontaneidad permanente en el educando.

La concepción de Universidad con fundamento en la creatividad canalizadora de su misión, ha sido debidamente planteada y acogida en Colombia por la comunidad universitaria en el seno del desarrollo del seminario nacional continuado de creatividad, el cual se desarrolló entre el primer semestre de 1983 a noviembre de 1984^{xxiv} con una sesión final en la Universidad de Manizales, en la capital de Caldas, auspiciado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en la cual se erige el planteamiento del movimiento creativista y su incorporación a la vida universitaria

nacional como estrategia, que ya desde la década de 1970 varias universidades habían venido trabajando.

La creatividad es contemplada en este ámbito como característica en la búsqueda para establecer los distintos parámetros que hacen al ser creativo y a la comunidad creativa; como proceso, en la búsqueda de maneras o pasos que lleven a un procedimiento creativo; como producto centrado en la solución creativa de retos en los escenarios universitarios y como principio pedagógico en los procesos didácticos en el ejercicio del quehacer universitario.^{xxv}

En el congreso mundial de creatividad realizado con patrocinio de la UNESCO, en la UNED de Madrid (1993), se plantea la urgente necesidad de incorporar la dimensión creativa como característica, como proceso y como producto en el ejercicio docente, en el alumno y en la dinámica de la educación superior.^{xxvi} Así mismo la Universidad de Santiago de Compostela plantea La Maestría Internacional de Creatividad Total Aplicada y la creación del programa interuniversitario internacional para el desarrollo de la creatividad aplicada en la formación superior, mediante la creación de la cátedra itinerante internacional dirigida a todas las universidades con participación de un grupo de expertos internacionales reconocidos en el área, para establecer un programa académico amplio y un núcleo de asignaturas y cátedras comunes.^{xxvii}

Cabe destacar los esfuerzos y el liderazgo en el escenario nacional de la Universidad nacional y Universidades de la Ciudad de Manizales de Colombia, particularmente la U. Autónoma de Manizales, entidad en el 2010, logra institucionalizar y avalar a través del Ministerio de Educación, un programa líder de postgrado en el área: La Maestría en Creatividad e Innovación en las Organizaciones.

Dista en mucho, a pesar de los esfuerzos de las instituciones y de los actores sociales comprometidos con la inserción del pensamiento creativo como propósito en la Universidad, la incorporación de ésta como valor importante en los procesos de formación, los resultados de investigación que en el escenario local del conjunto de universidades de la Ciudad de Manizales se cotejó en torno a la creatividad y al ambiente creativo en el aula.

Sobre una población estudiantil de las cinco universidades de mayor trayectoria de la ciudad considerada como capital universitaria, se realiza un proceso de estudio cuasi experimental en el aula sobre la incidencia en los estudiantes de los ambientes creativos. Esta investigación arroja en su estudio sobre una población que abarca los diferentes ciclos de formación y los distintos campos de conocimiento, que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que entran a la universidad y aquellos que terminan su ciclo profesional en cuanto a creatividad, e igualmente se encontró que no existen diferencias significativas entre un estudiante que ingresa a la universidad y uno que sale formado, en cuanto a la solución creativa de problemas.

Es decir, la universidad, en el contexto del escenario de la investigación no media los procesos creativos y la capacidad de solución de problemas, solo obra de manera significada sobre información y conocimientos. Pero igualmente, se pudo establecer que mediante la apropiación de un modelo de aula integral, fundado en el fortalecimiento de los ambientes psicosocial, didáctico y físico, pudo observarse diferencias significativas entre todos aquellos que apropiaron el aula significada frente a aquellos que recibían sus conocimientos en el aula tradicional en cuanto su creatividad y la capacidad de resolución creativa de problemas, en los distintos ciclos profesionales y en las distintas áreas.^{xxviii}

Escotet, (1991) refiriéndose al punto de la creatividad en la formación universitaria plantea:

"una misión trascendental que es intrínseca a la naturaleza de universidad es su función de generadora de conocimientos y de creación intelectual. Hay que romper con la universidad informadora para dar paso a la universidad creadora. Corresponde por ello a la universidad el dar aportes para la solución de los problemas en todos los ámbitos de la vida."^{xxix}

Esta dimensión creativa facilitadora y canalizadora de la misión universitaria e implícita en la formulación de un proyecto universitario, implica a su vez la necesaria creación de ambientes que incidan significativamente en el fortalecimiento del pensamiento, del conocimiento y comportamiento creativo; que posibiliten procesos de interiorización, tal que permitan y faciliten verdaderos aprendizajes y procesos de innovación en las aplicaciones.

Es necesario ligar la creatividad con la condición del ambiente y con la vivencia cotidiana, la cual está contextuada en el escenario de los modelos culturales y en la

dinámica de los actores sociales frente a estos. Lieve Vigotsky (1929), para explicar la importancia del ambiente en los espacios de aprendizaje, se fundamenta en el conocimiento como fruto social y producto de un proceso de interacción, donde el individuo aprende y se socializa interactuando con su mundo social, en el cual el sujeto es eminentemente activo a los estímulos del medio.

S. De la Torre, (1997) plantea la importancia pedagógica del medio como oportunidad educativa y creativa; es un recurso inmediato, vivencial, articulador, aportativo, que mediante la observación, la relación y la aplicación (Modelo ORA), puede recuperarse el ambiente significado en función del proceso educativo: el medio es escenario y actor, está allí a la espera creativa de los demás actores sociales para que lo descubran y lo utilicen ^{xxx}

R. Sternberg (1997), fundamentado en distintos autores, plantea cómo el medio es determinante y los impedimentos del entorno interfieren en el trabajo creativo. Afirma recurriendo a la metáfora de la inversión^{xxxi}, que la creatividad se impide con un mercado bajista y un mercado alcista la beneficia, sin demeritar la posibilidad del reto como elemento motivador, resultante de un ambiente crítico o pobre, el cual también podría alentar la producción creativa, no como ambiente pero sí como reto, esto a mi juicio con un gran castigo a los sujetos y el pago altos costos sociales.

M. Csikszentmihalyi, (1996), plantea que al margen de circunstancias de lujo o de miseria, en que se da la Creatividad, se crean ambientes y entornos particulares, y que, dentro de este ambiente de fabricación propia, puede facilitarse crear; destaca como hasta la mente más abstracta es afectada por los entornos del cuerpo, considerando la necesidad de un medio adecuado como factor impulsor para la acción creadora. Explica, que una razón es la atracción que ejercen los centros de actividad vital donde se realiza una acción, otra es la de poder estar en el lugar oportuno donde ocurren eventos y hechos que provocan la creación, y otra, la mediación de climas creativos los cuales generan confianza, motivan y posibilitan; ambientes que pueden ser diversos pero que a través de una ecología simbólica pueden ser sostén de procesos creativos.

S. Arieti (1976), plantea que para ofrecer un clima propicio a la Creatividad se deben desarrollar y fortalecer factores de naturaleza socio cultural creativos, ^{xxxii} como la disponibilidad de medios culturales, ciertos medios físicos y libertad de acceso

a ellos, también libertad de expresión y acción, apertura a estímulos culturales, contacto con estímulos diferentes y contrastantes, interés y tolerancia en las opiniones divergentes, interacción con actores sociales significativos, y el ofrecer importancia al devenir. Estas consideraciones son el *aducto* para un sistema abierto a la Creatividad que ofrece a los elementos intrapsíquicos de las personas una mejor posibilidad creadora.

La creatividad está ligada a la concepción pedagógica de los procesos de aprendizaje. Dependiendo de la perspectiva pedagógica con que se la mire, la creatividad tendrá mayor o menor posibilidad de ejercicio. Dentro del enfoque operativo de la creatividad, referida a la activación, provocación, divergencia y producción, es necesaria una visión pedagógica, fundamentada en la facilitación de la autoestructuración e interestructuración del conocimiento en el individuo, bien sea por procesos de observación reflexiva, recepción o por descubrimiento. La creatividad como acción edificadora, se considera constructivista por naturaleza, como lo creativo constructivista por procedimiento.

En este sentido, es necesario plantear un entramado de acción creativa en las instituciones educativas, utilizando la urdimbre de la estrategia creativa como encauzamiento, apropiando significadamente los diferentes ambientes que consolidan la dimensión de aula, la cual va más allá de la temporalidad en la que se recibe una clase y del lugar donde se materializa, más allá del mero concepto de transmisión o demostración del conocimiento.

Concepción de aula como posibilitadora de encuentros entre teoría y práctica, entre imaginación y realidad, parte de la vivencia del hombre de preguntarse por sí mismo y por los fenómenos de la realidad, convirtiendo las formulaciones en acciones transformadoras, que con la visión creativa proyectaría más solidamente la edificación del saber, a fomentar la visión contributiva orientada más al dar que al recibir, haciendo de sus protagonistas agentes activos para la construcción del futuro a partir del ahora, con base en el fundamento del ser.

Referencias

ⁱGONZÁLEZ, CARLOS A. Creatividad Visión Pedagógica. Ed. U. Nal. De Colombia. Manizales 2000

ⁱⁱBRUNER, JEROME .J. Un Espejo Trizado. En: América Latina.Cultura e Identidad. México. Ed. Grijalbo. EL ESPEJO TRIZADO. Santiago. FLACSO. 1988.

FLORES, RAFAEL. Conocimiento y Epistemología de la Pedagogía. En: Pedagogía y Verdad. Secretaría de Educación y Cultura. Medellín. 1989.

OCAMPO, ESTEBAN. Aportes de la Psicología Genética y la Psicología Cognitiva a las Pedagogías Activas y al Constructivismo. CINDE.Medellín. 1997

NOVACK, JOSEPH. Constructivismo Humano: Un Consenso Emergente. Ponencia al Segundo Seminario Internacional sobre Errores Conceptuales y Estrategias Educativas. Ithaca, NY 1987. Versión en español de J. Martínez De Torregrosa.

TIRADO, MARTA. El Juego y el Arte de Ser Humano. U. Antioquia. Fac. Educ. Medellín. 1995

N.A.

PARRA, JAIME. Inspiración. Asuntos Íntimos sobre Creación y Creadores. Ed. Magisterio. U.Javeriana. Bogotá.1996.

NOT, LUIS. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de la Cultura Económica. México. 1987.

GONZALEZ, CARLOS A. y Otros. Informe de Investigación Pensamiento Creatividad y Afiliación Académica. U. Nacional de Colombia. DIMA. Procrea. Manizales. 2003. Pensamiento, Creatividad y Desempeño Académico. U. de Caldas, Universidad de Manizales y Universidad Autónoma de Manizales. 2007.

^{xi} VASCO, CARLOS E. Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En: Diaz,M. Y otros. Pedagogía, Discurso y Poder. Coprodic. Bogotá. 1990.

-
- xii VASCO, ELOISA. El Saber Pedagógico: Razón de ser de la Pedagogía. En: Pedagogía, Discurso, y Poder. Ed.Corpodic. Bogotá. 1.990.
- xiii DE LA TORRE, SATURNINO. Estrategias de Simulación. ORA. Un modelo innovador para aprender del medio. Ediciones Octaedro. Barcelona. 1997.
- xiv GONZALEZ, AMERICA. Atmósferas Creativas. Como Propiciar la Creatividad. Proyecto PRYCREA. Fondo Ed.Tropykos. Caracas. 1992.
- xv RUIZ, LUIS ENRIQUE. Acerca de la Creatividad. Elementos para el enfoque teórico sobre una nueva ecología en el aula universitaria. Ponencia presentada al Seminario Nacional Continuado de Creatividad FUNDEMA. Manizáles. En: La Creatividad. ASCUM. FUNDEMA. 1984
- xvi DE LA TORRE. Saturnino. Educar en Creatividad. Recursos para el medio escolar. Editorial Narcea. Madrid. 1982
- xvii Ob. Cit. 2 Edición 1987. Pag. 109.
- xviii LABINOWICZ, E. Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. EN: Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza. México, 1986.
- xix Ibid.
- xx OCAMPO, E. El desarrollo cognoscitivo del hombre. Rev. Investigaciones. U. Católica. Manizales 1993.
- xxi GONZALEZ, A. Atmósferas Creativas. Cómo propiciar la creatividad. Caracas: Fondo ed. Tropykos, 1992.
- xxii HERRERA, S., ROLDAN, O. Ejecución Curricular: el problema de los ambientes de aprendizaje. Medellín: Centro Internacional de desarrollo Humano CINDE. Serie postgrados. Educación, módulo 7, 1993.
- xxiii OROZCO, H.L.E. Universidad y cultura. Textos. M.D.U/2 Elaboración para el magister en dirección universitaria. Bogotá: Universidad de los Andes, 1988.

-
- xxiv BORRERO, A.S.J. Seminario sobre creatividad. En: Mundo universitario. La creatividad. N°22 1984. ASCUN
- xxv GONZALEZ, J.U. Acerca de la creatividad. Elementos para el enfoque teórico sobre una nueva ecología en el aula universitaria. Proposición académica presentada al seminario de creatividad. ASCUN-FUNDEMA. Bogotá: Universidad de la Salle, 1984
- xxvi RUIZ, M. La formación de la creatividad en el ámbito universitario un reto pendiente. EN: Abstracts. Congreso mundial de creatividad. Universidad Nal de educación a distancia. Madrid: UNED, 1993.
- xxvii DE PRADO, D. Galicia Creadora. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, Centro Internacional de Creatividad, programa PICA, colección Master Monografías, 1996.
- xxviii GRIN-PROCREA. Grupo de Investigación. Creatividad Ambiente y Aula. Cap. Ambientes Aplicados al Aula. Estudio de Caso. Pag.88-79. Ed. U. Católica de Manizales. Manizales. 2010.
- xxix ESCOTET, M.A. Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. Rev. Asterísco Cultural. N° 4 1991.
- xxx DE LA TORRE, Saturnino. Estrategias de Simulación ORA. Un Modelo Innovador para aprender del medio. Ediciones Octaedro. Barcelona 1997.
- xxxi STERNBERG, Robert y Lubart, Todd. La Creatividad en una Cultura Conformista. Paidós. Barcelona. 1995
- xxxii ARIETI, Silvano. La Creatividad. Fondo de Cultura Económica. México. 1993

El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia

Aracely Cortés Galán

Universidad Autónoma del Estado de México

aracelycgalan@gmail.com

Recepción: 29 agosto del 2018

Aprobación: 25 septiembre del 2018

Resumen

Este artículo ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia Contemporánea de México en el Nivel Medio Superior. La investigación parte de diferentes consideraciones teórico-metodológicas donde se sostiene que los alumnos y los profesores tienen diversas habilidades para trabajar con propuestas didácticas e historiográficas diversas; en este caso, desde la teoría pedagógica del Constructivismo y la Historia cultural se sugiere el uso de una *Guía de análisis* de cine para poder establecer a éste como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia contemporánea. El ver una película de corte histórico con una guía que propone actividades específicas individuales y grupales, permite desarrollar de manera más dinámica la planeación, realización y evaluación de las clases de Historia, al darle un uso didáctico al cine y lograr trascender el aprendizaje memorístico de la Historia es posible obtener evidencia de las habilidades cognitivas de los alumnos y de las habilidades didácticas de los docentes.

Palabras clave: didáctica, cine, enseñanza, historia, estrategia.

Cinema: a didactic tool to teach History

Abstract:

This article offers a didactic proposal for the teaching of the Contemporary History of Mexico at the Upper Intermediate Level. The research starts from different theoretical-methodological considerations where it is maintained that students and teachers have diverse abilities to work with diverse didactic and historiographic proposals; in this case,

Revista RedCA noviembre 2018 - enero 2019

ISSN: 2594-2824 Vol. 1 Núm. 2

from the pedagogical theory of Constructivism and Cultural History it is suggested the use of a Cinema Analysis Guide in order to establish it as a didactic tool in the teaching of Contemporary History. Watching a historical film with a guide that proposes specific individual and group activities, allows to develop in a more dynamic way the planning, realization and evaluation of the History classes, to give a didactic use to the cinema and to achieve to transcend the memoristic learning of History it is possible to obtain evidence of the cognitive abilities of the students and of the didactic abilities of the teachers.

Keywords: didactics, cinema, teaching, history, strategy.

Introducción

El cine desde su aparición en el siglo XIX ha registrado hechos de diversa índole, las primeras cintas que conocemos proyectaban actividades cotidianas. La sociedad le ha visto el cine como una fuente de esparcimiento, al paso del tiempo, los temas que se presentaron en las primeras décadas del cine fueron variados y comenzaron a incluir temáticas que trascendían su uso exclusivo para el entretenimiento.

Los historiadores del arte han advertido sobre las aportaciones del cine como fuente histórica, por estar relacionado con los aspectos sociales, con la vida cotidiana y en general porque refleja los distintos aspectos de una sociedad o cultura determinada. En el aula, los profesores de cualquier nivel educativo nos enfrentamos a un cambio generacional, que incluye nuevas formas de relación con los medios de comunicación por parte de los alumnos; aunque hasta ahora el lugar que tiene el libro de texto no se ha desplazado, es innegable que los medios electrónicos cumplen un rol importante en las herramientas de estudio de los alumnos; el cine representa para el alumno una forma de percibir la realidad social y la realidad histórica. El cine como fuente histórica no es por sí misma la Historia, pero puede contextualizarse históricamente y con la guía del profesor el alumno puede encontrar algunos elementos importantes para el aprendizaje de la Historia, ya sea nacional o mundial.

Para hacer uso adecuado de la herramienta didáctica se deben considerar los siguientes aspectos: las posibilidades cognitivas del alumno y con una selección previa de los materiales fílmicos a exponer en clase o extra clase, el contexto histórico-social del filme. Una vez presentada la película se sugiere hacer una ficha técnica de la misma, descripción del argumento y características de los personajes principales, así como una sesión de debate sobre las condiciones generales en las que se desarrolla el filme, cuándo se produjo, por quién y cuándo se proyectó; asimismo se deberá señalar el impacto de la película en el momento de su primera exhibición y en caso de tenerlo, en la percepción actual.

La evaluación que el alumno haga sobre si la película le gustó o no y por qué, es un aspecto importante, porque permite que se involucre con una temática en particular, que haga una crítica a un material seleccionado específicamente para la clase y permite conocer al profesor el avance que se logró sobre el tema en cuestión. En general el uso de materiales fílmicos da la posibilidad de atraer la atención de los alumnos y los acerca a los procesos históricos, todo esto como complemento a la exposición y guía de los docentes y teniendo como base las lecturas recomendadas para la materia de Historia.

Considero que para plantear los temas que incluye el programa de bachillerato de Historia de México puede trabajarse con la teoría del aprendizaje significativo porque se pueden presentar diversos materiales como novelas, obras de teatro y películas, empleando estrategias y dinámicas grupales se puede lograr el objetivo de hacer que los alumnos trabajen con una metodología diferente que se refleje en la participación donde puedan expresar diferentes puntos de vista.

El cine como fuente histórica

En la parte historiográfica la propuesta se sustenta en la Historia cultural, desde donde se ha reflexionado respecto por qué el cine es una fuente histórica y el valor histórico del cine, por un lado, Pierre Sorlin afirma:

“Los historiadores se sirven, para interpretar el pasado, de las huellas que éste les ha dejado. Se trata, en la mayoría de los casos, de documentos escritos; sin embargo, algunos objetos cotidianos, herramientas, dibujos y también películas son marcas de una época anterior que el investigador puede usar”. Pierre (2013, p 48).

Desde principios del siglo XX, se dio una renovación en la historiografía, además de los planteamientos de metodología surgieron nuevos temas de interés. Los contenidos y las líneas de investigación que permitieron formular distintas preguntas sobre el pasado, fueron posibles gracias a la incorporación de nuevas fuentes que no habían sido consideradas. Trabajar con temas relacionados con la mujer, la infancia, la historia de la comida; no obstante, el poder investigar sobre estos temas se debe a la apertura en la utilización de fuentes como los relatos orales, los discursos visuales como la fotografía. En el estudio del siglo XX el cine ha sido una de las fuentes a las que se ha recurrido con frecuencia. Y como bien ha señalado el historiador de la cultura, Peter Burke, “la capacidad que las películas tienen de hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente.” (Burke, 2001, p. 201).

El historiador de la escuela de los Annales, Marc Ferro es referido como uno de los primeros investigadores en reconocer al cine como fuente histórica y como medio didáctico de la Historia Contemporánea. Sus primeros trabajos sobre el tema en la segunda mitad del siglo XX, en investigaciones posteriores con un rigor metodológico para estudiar el cine pusieron su atención en los hechos sociales tratados en el cine. En su obra clásica *Cine e Historia*, señala que el cine permite reconstruir los acontecimientos del pasado y darles un significado doctrinario o ensalzador.

En la metodología de Ferro, el cine cobra un valor como fuente que acerca al espectador a una realidad sociohistórica determinada. Considera que el cine tiene elementos propios, como el de su discurso visual, que tiene el mismo valor que el documento escrito. El análisis de un filme puede hacerse de manera fragmentaria. La crítica tampoco se limita a la película, sino que integra todos los elementos que la rodean y con el que está comunicado. Ferro afirma que es el hombre quien da valor a las fuentes, escritas o no; en el caso del cine se estudia lo que refleja la imagen. El investigador debe tener capacidad de

crítica y selección, no solo de los elementos históricos de una película, sino también de las demás secciones que la componen.

A partir de 1911, con la publicación del Manifiesto del séptimo arte, donde su autor Ricciotto Canudo define al cine como una expresión artística, síntesis de las diferentes formas de arte, donde el cine toma una distancia de los productos comerciales sin características estéticas. El cine toma una narrativa propia como la literatura y una manera de hacer puestas en escena como en el teatro también con características ajustadas a las necesidades de este arte; la propuesta de Canudo que el cine es un arte con metodología propia es algo que se incorporó al pensamiento cultural en el siglo XX y que hoy día poco se cuestiona (Canudo, 1911).

El discurso del cine implica un lenguaje, que es a diferencia de las artes figurativas, un lenguaje audiovisual en el que la palabra queda al servicio de la imagen; entendiendo esta explicación desde la semiología, como análisis de los signos, podemos decir que el cine es un discurso dual; por un lado, tiene la parte visual, que nos permite hacer diferentes interpretaciones; y tiene también un guion, un discurso del que parte para dar lugar a una película. El lenguaje que tiene el cine puede ceñirse a la interpretación lingüística del término, no obstante, también puede ser un lenguaje poético; el filme se hace lenguaje en la medida en que se desarrolla en la duración al modo de un discurso, que se puede interpretar por la fotografía, musicalización, guion y vestuario entre otros.

El uso de nuevas herramientas didácticas

En general el uso de materiales fílmicos da la posibilidad de atraer la atención de los alumnos y los acerca a los procesos históricos, todo esto como complemento a la exposición y guía de los docentes y teniendo como base las lecturas recomendadas para la materia de Historia de México, en particular en lo que se refiere al México contemporáneo. La propuesta para el curso de Historia de México es que para revisar los temas de México Contemporáneo se utilicen filmes que hagan referencia al periodo que abarca desde 1940 hasta finales del siglo XX y se cumplan con algunas metas en específico:

- a) Aprender Historia en el cine.
- b) Pensar la Historia para el cine.
- c) Reconocer la Historia en el cine.

El constructivismo en la enseñanza de la Historia. El recurso del cine como instrumento cultural de pensamiento crítico y creativo.

El constructivismo como propuesta de investigación educativa es pese a los debates que hay en torno a ella, un supuesto que está vigente y en elaboración constante. Se considera una teoría, que influye en diferentes líneas de investigación como la psicología y la filosofía.

Como señala Mario Carretero sobre el constructivismo:

“Es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”. (Carretero, 2009, p. 96).

El constructivismo es un modelo de investigación que combina distintas teorías, la aplicación de cada una de ellas tiene un objetivo; el constructivismo que está enfocado a la teoría de la educación y plantea que hay dos principios básicos:

“El primero es que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente; el segundo enuncia que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.” Cfr. (Glaserfeld, 1996, p. 25).

Derivado de la teoría epistemológica de Piaget el conocimiento se conceptualiza como un proceso no terminado, que permanece en construcción; siendo el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto. De acuerdo con esta idea, “el objeto existe y sólo se le puede conocer por aproximaciones sucesivas a través de la actividad del sujeto”. (Ganem Patricia, 2010, p. 25-60). Entendiendo al sujeto, en tanto un ser

biológico, considerando la intervención de distintos factores para que se desarrollen sus capacidades intelectuales. La construcción del conocimiento por parte del sujeto se logra a medida que intervienen cuatro factores, adaptación, asimilación, acomodación y el equilibrio.

La adaptación, se refiere a la capacidad por mantener una congruencia entre los esquemas cognitivos del individuo y su entorno. La asimilación es el proceso por medio del cual el sujeto adquiere y agrega nuevos conocimientos a los esquemas existentes, que ya están integrados y estructurados en él. La acomodación, en este proceso y a diferencia del anterior, aquí se hace modificaciones estructurales a los esquemas cognitivos. Al final el equilibrio, es la tendencia natural en las personas para que modifiquen sus esquemas de tal manera que logre dar e interpretar congruencia y coherencia al mundo que percibe. (Rosas, 2004, pp. 17-27).

El aprendizaje se logra, cuando el alumno es capaz de establecer relaciones significativas entre la información nueva y las que ya posee. El aprendizaje se ve favorecido cuando hay una interacción social, la cual se refleja en una experiencia compartida, el alumno no aprende sólo, en principio lo hace dentro de una interacción social. En el caso de trabajar con el docente en su carácter de guía, y con el resto del grupo, con la finalidad de propiciar un trabajo grupal; teniendo como eje central el acercamiento a fuentes históricas.

En materia de educación, el constructivismo ha puesto énfasis en el aprendizaje y la instrucción educativa; en las formas de aprender y en la psicología del individuo, destacando el carácter intelectual y su vínculo con el desarrollo escolar. También, ha señalado la necesidad de hacer un nuevo currículo, con vista a concentrar los esfuerzos en la obtención de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 9).

La generación de alternativas para seleccionar contenidos y aplicar estrategias en el salón de clase son temas que el modelo constructivista combina con la práctica

docente; ya que el papel del profesor para el modelo constructivista, debe tener ciertas características, que lo hacen más que un instructor, un mediador, cuya participación se sitúa entre la búsqueda y aplicación de estrategias que permitan trascender el aprendizaje memorístico.

En la reflexión de lo que enseña, cómo lo enseña y para qué lo enseña. Ayudando a la construcción de conocimiento del alumno, valorando el estado inicial del alumno, identificando los conocimientos previos y aplicando esquemas; contribuyendo de manera sustancial a la adquisición de aprendizajes significativos. (Díaz Barriga y Hernández, 2002, pp. 24-28). El aprendizaje significativo es una de las aportaciones principales del constructivismo a la teoría educativa, entendiendo éste desde lo que David Ausubel señal:

“El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria”. (Ausubel 1963, p.48).

Relacionar el aprendizaje de manera lógica, es la base del aprendizaje significativo; porque se vincula con alguna estructura cognoscitiva del alumno, para que pueda relacionarse con los conocimientos que se vaya incorporando. De acuerdo con lo que señala (Díaz Barriga, 2002), las tres corrientes que integran el constructivismo, son:

1. El enfoque psicogenético, cuyas implicaciones educativas van encaminadas a la autoestructuración del conocimiento, hay una competencia cognitiva, se da una generación de conflictos cognitivos y se trabaja con el aprendizaje por conocimiento. El alumno, por su parte, se convierte en un constructor de esquemas y el profesor en un facilitador del aprendizaje y desarrollo.

2. El enfoque cognitivo, toma la teoría de Ausubel del aprendizaje verbal significativo, parte de modelos de procesamiento de la información, se representa al conocimiento por medio de esquemas cognitivos, se desarrolla la motivación para lograr el aprendizaje, se pone énfasis en el aprendizaje significativo y la solución del problema.

El alumno se convierte en un procesador activo de la información y el profesor organiza dicha información, tendiendo puentes cognitivos; promoviendo las habilidades del pensamiento y del aprendizaje.

3. El enfoque sociocultural, se sitúa el aprendizaje en un contexto de comunidades de práctica, se crean Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), se hacen andamios ajustándose a la ayuda pedagógica, se pone énfasis el aprendizaje guiado y cooperativo, se hace una evaluación dinámica y en contexto. El alumno, efectúa apropiación o reproducción de saberes culturales; el profesor es un mediador del ajuste pedagógico.

De acuerdo con lo anterior, considero que retomar aspectos centrales de las vertientes que dan sustento al constructivismo, puede aportar de manera sustancial a la utilización del cine como herramienta didáctica. En el enfoque sociocultural donde Vigotsky señala, que todo aprendizaje escolar tiene una historia previa, y que la experiencia es la que marca el desarrollo potencial de un alumno; la capacidad de los alumnos de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro, varía en gran medida, a esta diferencia se le llamó Zona de Desarrollo Próximo, (Carrera, 2012) que según en palabras del propio Vigotsky:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1979, p. 133).

Del enfoque cognitivo considero el planteamiento de los modelos de procesamiento de la información Como señala (Pozo, 1997, p- 66): En este modelo, se trabajan tres etapas centrales, un registrador sensorial, que es procesado en la memoria a corto plazo, que es transferida después a la memoria de largo plazo, donde se da un almacenamiento de la información y se puede, entonces recuperar potencialmente.

La utilización del cine como herramienta didáctica, cumple con los planteamientos de esta teoría, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de

conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. El cine por sus características, produce la identificación del alumno con los hechos y por tanto actúa de motivador. Así, en cuanto al tipo de objetivo, el cine adquiere gran eficacia si se pretende el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica, así como la creatividad. El cine da un sentido de experiencia al contenido y resulta importante para el aprendizaje significativo.

Del enfoque psicogenético, retomo la idea que el alumno construye su propio conocimiento, “es la autoestructuración que consiste cuando el sujeto transforma al objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras y esquemas conceptuales. Los objetos son conocidos en función de las capacidades cognitivas que posee el sujeto cognoscente”. (Ausubel, 1963, p. 108-139).

El constructivismo en la enseñanza de la Historia, debe partir de un reconocimiento de conocimientos y habilidades de los alumnos, saber con qué elementos cuenta, para saber cómo establecer las nuevas estrategias y contenidos. Responder a algunos cuestionamientos es indispensable para saber cómo planear las clases y el curso en general, la primera necesidad del enseñante es poder responder a las preguntas: ¿Qué saben los alumnos en relación a lo que les quiero enseñar?, ¿qué experiencias han tenido?, ¿qué son capaces de aprender?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizaje? Zabala (2014).

Para ello, propongo un acercamiento al cine; el acercamiento a nuevas fuentes para aprender Historia es importante porque promueve una nueva forma de aprender; en ese sentido los alumnos desarrollan la habilidad de preguntarse sobre otros discursos históricos, con el cine como herramienta didáctica hay la posibilidad de elaborar distintas actividades, como mapas mentales, cuadros conceptuales, cuestionarios y diagramas causa-efecto. (Estrada, 2011, p. 135).

Con la proyección, análisis y discusión de películas se pretende que los alumnos vean al aprendizaje de la historia como la observación de un discurso, del que ellos pueden ser parte. En la presentación de películas para acercar a los alumnos al conocimiento

histórico el estudiante debe construir un conocimiento, que le permita formular preguntas y le den sentido a lo que sabe y lo combine con lo que va aprendiendo. La estrategia de aprendizaje debe estar basada en que el mediador de la enseñanza, utilice las herramientas en forma reflexiva y flexible promoviendo el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 75).

El cine tiene distintos géneros y clasificaciones, para lo que se conoce como cine histórico, hay categorías que pueden ser una guía para seleccionar las películas con las que se pueden trabajar en el salón de clase, en la materia de historia:

- a) Películas de reconstrucción histórica: filmes basados en hechos y personajes documentados históricamente.
- b) La biografía histórica: donde se desarrolla la vida de individuos y la relación con su contexto.
- c) Las películas de época: donde el referente histórico es anecdótico, es decir un pretexto sobre la base del cual se desarrolla el argumento del filme.
- d) De ficción histórica: filmes con un argumento inventado que posee una verdad histórica en su fondo.
- e) Películas sobre mitos y películas etnográficas. (Vargas, 2007, p. 39).

La selección de las películas para el desarrollo de un curso de Historia de México, estará sujeta a la clasificación anterior. El uso eficaz de la herramienta, depende de la aplicación didáctica que se haga. Sugiero el uso del cine como herramienta para la enseñanza de la Historia, elaborando una guía, donde el docente tenga la posibilidad de trabajar con un método que acerque a los alumnos a una realidad histórica.

Con los filmes es posible revisar diferentes elementos relacionados con la cultura, con la vida cotidiana, costumbres, política, economía, lenguaje de la época, entre otros aspectos que pueden rescatarse de una película, independientemente del género al que pertenece, puede ser un cine de ficción, drama, novela, cine negro, western o cualquier otro; “producción y realización de las películas, cuyo trabajo hace posible el producto final: la suma comprensiva del guión, la dirección, la actuación, la puesta en escena, el vestuario, la fotografía, el maquillaje... la música”. (Camarero, et al., 2002, p. 18).

Para el desarrollo de dicho material trabajaré con el enfoque que propone Díaz Barriga, de encuadre, efectos sobre el aprendizaje y regulación de la metacognitiva (Díaz Barriga, y Hernández, 2002, p. 36) propiciaré que los puntos a identificar se basen en:

1. Elementos objeto:

- a. Un entorno de producción y recepción (análisis contextual).
- b. Una observación de los recursos expresivos (análisis icónico).

El punto de elementos objeto, está basado en la contextualización del contenido, para ello es preciso recurrir a los conocimientos previos del alumno y desarrollar una capacidad de observación. La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Romper con la educación memorística, significa, según el autor, un cambio de paradigma; donde haya una visión de construcción del conocimiento, entendiendo a éste y su sujeto (el alumno) como entes no terminados; sino en construcción. Para lograr esa construcción se debe recuperar lo mejor de las corrientes pedagógicas, que en su momento han significado un cambio sustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De elementos básicos para ver en un film; cómo son los recursos visuales elementales, tales como fotografía, ambientación, musicalización y lenguaje.

2. Elementos discursivos:

- a. Recursos narrativos (análisis narratológico)
- b. Enunciación y punto de vista.

Los elementos discursivos y la enunciación de un punto de vista, responden al desarrollo de la habilidad cognitiva vinculada con la capacidad de interpretación de la fuente y argumentación de una idea, donde el alumno aprende a identificar elementos narrativos y a partir de ellos formular preguntas relacionados con la fuente, con el tema o con el contexto.

3. Interpretación (elementos subjetivos):

- a. Interpretación global.
- b. Juicio crítico.

La utilización del cine como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia, debe tener un objetivo, el propósito de esta aplicación didáctica es que los alumnos comprendan que la Historia es una construcción discursiva, que es una interpretación del hecho histórico; y que el acercamiento a una fuente, con los elementos y guías adecuadas, permite formular preguntas que den paso a una nueva interpretación de un mismo hecho.

Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la Historia a través del cine

Entendiendo a las estrategias pedagógicas como las actividades que lleva a cabo el profesor con el propósito de facilitar a los alumnos la formación y el aprendizaje de diferentes disciplinas (Pintrich, P. R., & Schunk, 2002, p. 32), el profesor al momento que decide implementar nuevas estrategias didácticas. Deben plantearse además algunas preguntas que permitan que haya un cambio de rumbo en cuanto la forma de exponer en clase y la manera cómo los alumnos perciban la materia de Historia y finalmente tenga resultados más favorables en la evaluación.

Entre los cuestionamientos que se deben plantear están:

- ¿Qué quiero enseñar a mis alumnos?
- ¿Cómo presentar los contenidos?
- ¿Cuál es la mejor manera en la que ellos pueden aprender estos temas?
- ¿Cómo exponer los temas de Historia de México didácticamente para lograr un aprendizaje significativo?

Las respuestas a estas interrogantes son diversas, no obstante, se debe partir de la idea de que los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son parte de un conjunto que tiene que trabajar integralmente, en ese sentido queda rebasado el concepto

tradicional donde las funciones y obligaciones del alumno y del docente son específicas sin posibilidad de cambio.

El alumno una vez que haya visto las películas deberá responder a los siguientes apartados:

- Señalar cuál es el argumento histórico de la película.
- Indicar los personajes con sus principales características, vincular con los temas históricos que se estudia en clase.
- Mencionar el contexto social, político y económico e histórico donde se desarrolla la película.
- Referir la secuencia de la película que le sea más significativa y explicar por qué.

El cine en la enseñanza

Cuando el objetivo de enseñar Historia es lograr que los estudiantes reflexionen acerca de los contenidos del programa académico de un curso es preciso formular una propuesta didáctica con herramientas propias, tal es el caso de enseñar Historia a través del cine. Esto implica que por medio del análisis de películas los estudiantes no sólo se acercan a conocimientos específicos de Historia, y los conocimientos previos, al tiempo que puedan inferir, conocer e interpretar la realidad histórica relacionada con su propio contexto en tanto su experiencia social e individual.

El maestro usa las películas de muchas maneras distintas y para fines diversos, comunicar información, cambiar o fortalecer actitudes, desarrollar habilidades, crear interés, plantear problemas, evocar estados de ánimo, dar emoción al aprendizaje. (Brown 1975, p.75). El propósito de usar al cine como herramienta didáctica y seguir una secuencia

instruccional precisa es trascender la manera tradicional de la enseñanza, donde se muestra la Historia como un proceso lineal y las reflexiones e interpretaciones no tienen cabida.

Uno de los ejes centrales de la propuesta es lograr que el alumno tenga un papel activo en el salón de clase, cambiar la noción acerca del conocimiento histórico, donde éste es visto como el compendio de fechas y biografías. En resumen, un cúmulo de datos aprendidos de forma memorística; que resultan inútiles e incomprensibles para los alumnos porque no están vinculados con la realidad de su entorno.

Esta propuesta tiene como finalidad utilizar una herramienta didáctica y metodológica que permita aproximar al estudiante al conocimiento histórico desde una perspectiva vivencial, el cine logra que los contenidos de cada una de las unidades del programa de Historia puedan percibirse de una manera significativa, es preciso que los objetivos que están en los planes de estudio cobren sentido para los estudiantes “ha sido necesario buscar nuevas estrategias de enseñanza que permitan al docente enseñar una historia para la vida”. (Sánchez Quintanar, 2006, p. 87).

Los libros impresos han sido por excelencia las herramientas didácticas con las que se trabaja en los salones de clase para enseñar Historia, aunque algunas materias como matemáticas, utilizan otros materiales que resultan de gran utilidad para los alumnos, por ejemplo, en la educación básica se utiliza el ábaco, formas geométricas, balanza numérica, geoplanos, entre otros, todo ello con la finalidad de acercar a los alumnos al pensamiento matemático. En la materia de Historia se pueden utilizar herramientas que trascienden el libro de texto, todas las fuentes históricas que nos permitan acercar a los alumnos al pensamiento histórico son una herramienta didáctica. Para utilizar estas herramientas, primero hay que definir si pueden servir para los propósitos de la planeación de clase y una vez definida su utilidad incluir su uso en la planeación didáctica.

¿Por qué el uso del cine en la enseñanza de Historia contemporánea?

El aprendizaje significativo es el que se obtiene en cualquier nivel escolar y logra permanecer en la memoria del educando representando:

“Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones, En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar, que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas incluyentes con las que pueda relacionarse el material” (Ausubel, Novak, 1981, p. 89).

Dadas las nuevas formas de estudio que tienen los alumnos, considero que los docentes debemos utilizar diversas herramientas didácticas. No se trata de desplazar las herramientas tradicionales sino incluir los instrumentos con los que los jóvenes del siglo XXI se acercan a las clases, los textos y la vida en general. Las nuevas tecnologías deben ser exploradas e incorporadas por los docentes y adaptar los programas de estudio, para lograr un aprendizaje significativo que nos permite responder a las necesidades pedagógicas de los estudiantes.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, se trató de demostrar que la redimensión de la docencia, la utilización de herramientas didácticas y el uso de fuentes históricas en este caso el cine, y cómo pueden contribuir de manera importante a trascender la enseñanza memorística de la Historia. Al aplicar los puntos propuestos en la guía de análisis de películas, se logra hacer reflexionar a los alumnos, formularan preguntas y sustentaran las afirmaciones que hacen sobre los temas relacionados con la clase.

En esta propuesta didáctica alternativa considera que el alumno debe comprender que la Historia es un discurso en construcción, y que para lograr distintas interpretaciones es preciso consultar y debatir diferentes fuentes históricas, esta afirmación se tomó de la Historia Cultural y la Escuela de los Annales que desde sus inicios suscitó preguntas que han llevado a los historiadores a diversas miradas del pasado; donde se considera que para responder a las distintas versas interrogantes sobre la Historia es preciso consultar fuentes, que como los textos escritos, den cuenta del pasado.

Para estudiar la Historia se han incorporado entonces, la fotografía, literatura, música y cine, entre otros. Las ideas de los historiadores Marc Ferro, Pierre Sorlin y Peter Burke permiten utilizar al cine como fuente histórica porque a través de él se pueden estudiar aspectos que trascienden el carácter político y económico, y es posible darle, además un enfoque social al estudio de la Historia, en este caso, del México Contemporáneo.

La utilización de la estrategia didáctica que para efectos de este artículo la *Guía de análisis de películas*, permitieron elaborar una estrategia didáctica que se puede emplear en el salón de clase, para obtener los mejores resultados en términos de aprendizaje. Trabajar en el salón de clase con el cine como fuente histórica permite que los alumnos logren elaborar cuestionarios, mapas conceptuales y realizar discusiones grupales, y con ello obtener un conocimiento histórico más significativo del México Contemporáneo.

Para trabajar con el cine como fuente histórica y poder usar la Guía de análisis cinematográfico se propuso hacer una interpretación de los filmes desde la hermenéutica analógica, esto permitió que la elaboración de materiales con los que se trabajó en las clase tuviera como finalidad ver las películas y *dialogar* con los realizadores, saber qué, cómo y para qué quieren decir, lo que expresan en su obra y, de alguna manera, esto posibilitó retomar parte de ese discurso e integrarlo a los conocimientos previos de los alumnos.

Sustentar la propuesta didáctica desde el constructivismo parecía arriesgado, porque la elaboración de la Guía de análisis incluye algunos materiales que han sido elaborados con anterioridad a la clase, no obstante, el que los alumnos formulen sus propias preguntas y respuestas tanto en el aula como fuera de ella, da la oportunidad de observar si hay un acercamiento a la construcción del conocimiento, porque lograron cumplir con las fases elementales en ese proceso como: la *Adaptación*, donde los alumnos lograron una congruencia entre sus conocimientos previos y su entorno.

La *Asimilación*, porque se obtuvieron nuevos conocimientos que fueron incorporados a los esquemas que ya existían; la *Acomodación*, mostrando un proceso donde se registraron cambios que permitieron la utilización de la nueva fuente, su interpretación y evaluación. Y, por último, la fase de *Equilibrio*, donde el alumno logra modificar su manera de aprender Historia y hacer un cambio estructural incorporando el nuevo conocimiento al que ya se tenía de una manera coherente y pertinente.

Las observaciones antes mencionadas fueron posibles a la evaluación propuesta, misma que partió de lo expuesto por Antoni Zabala, donde se contemplan cuatro aspectos a evaluar, *inicial, reguladora, final e integradora*. También las ideas de la Didáctica Crítica están presentes y dan resultados en la aplicación de toda la propuesta didáctica; se puede afirmar que se logra trascender el aprendizaje mecanicista y se puso énfasis en el sentido formativo de todo el proceso.

Referencias

- Ausubel y Novak, (1981). *Psicología educacional*, Editorial Trillas, México.
- Ausubel, David, *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton, Nueva York, 1963.
- Bloch, (2001). *Apología de la historia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Brown (1975), *Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos*, Editorial Trillas, México.
- Camarero, et al., (2002). *La mirada que habla (cine e ideologías)*, Akal, Madrid.
- Canudo, (1911) *Manifiesto del séptimo arte*.
- Carrera, Vygotsky: *enfoque sociocultural*, Educere, Abril- junio, Año 5, Vol. 013; 2001, Universidad de los Andes, Venezuela, pp. 41-45. Tomado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>.

- Carretero, (2009), *Constructivismo y educación*. Paidós, Buenos Aires.
- Díaz Barriga y Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill. 2002.
- Estrada, (2011), “Didáctica de la Historia en México”, “El perfil del docente en Historia” y “Cine e Historia” en: *Didáctica de la Historia para el siglo XXI*, (Coord.) Lorena Llanes, México, Editorial Palabra de Clío.
- Fernández, (1989). *Cine e Historia en el aula*. Akal, Madrid.
- Ferro, (1995), *Historia Contemporánea y Cine*, Ariel, Barcelona.
- Glaserfeld, Ernst Von (1996). "Aspectos del constructivismo radical". En: Packman, Marcelo (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*, Vol. 1, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Martínez-Salanova Sánchez, Enrique. (2002). *Aprender con el Cine. Aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el Cine*. Huelva. Grupo Comunicar, p. 294.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Pozo, (1997), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata ediciones, 1997, Madrid.
- Rosas, Ricardo, (2004), *Piaget, Vygotsky y Maturana, constructivismo a tres voces*, Aike, Buenos Aires.
- Sánchez Quintanar, Andrea, (2006) “Reflexiones sobre la historia que se enseña” en Luz Elena Galván Lafarga (comp.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México.

- Sorlin, El cine reto para el historiador. México, En Istor N° 20, 2005. p. 1. En: www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier1.pdf.
- Tuñón Pablos, (1998). *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen*, 1939-1952, México, COLMEX.
- Vargas, (2007), *Cine, migración y enseñanza de la historia de México*, Tesis MADEMS, UNAM.
- Vygotsky, (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- Zabala, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/SEB/reformasecundaria/historia/pdf/Evaluacion/Laevaluacion.pdf>.

Estilos de aprendizaje en la facultad de odontología

Dra. en Ed. María Elena Escalona Franco

helen1313@hotmail.com

Dra. María de la Luz Sánchez Medina

draluzsm@hotmail.com

M. V.I. María Florinda Vilchis García

mfg4808@gmail.com

Dra. en E. P. Rosa Martha Flores Estrada

rosmar_florestra@hotmail.com

Dra. en E. P. María del Rocío Flores Estrada

ma_rociflores@hotmail.com

Facultad de Odontología, UAEM

Recepción: 05 de septiembre del 2018

Aprobación: 29 de septiembre del 2018

Resumen

Este trabajo es un estudio piloto, como parte de un macro proyecto denominado “*Estilos de aprendizaje de los estudiantes del área de la salud, el rendimiento académico de los alumnos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes*” que dará inicio en el año 2019, para identificar los estilos de aprendizaje en los alumnos del área de la salud, y realizar estudios comparativos con la Universidad de Querétaro; Universidad de Veracruz campo Xalapa y campo Poza Rica; Universidad de Chihuahua, Universidad de Ciudad Juárez, Universidad de Zacatecas; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y para nuestro caso la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Se aplicó aleatoriamente el cuestionario de Honey–Alonso (1986) de estilos de aprendizaje (CHAEA) a los alumnos de la licenciatura de Cirujano Dentista de la UAEMéx durante el periodo 2018B, cuyo objetivo principal fue realizar un diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje que tienen los alumnos de la Facultad de Odontología de la UAEMéx mediante el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con una muestra de 140 estudiantes que respondieron al cuestionario de Honey–Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). En este trabajo se hace un análisis descriptivo de los estilos de aprendizaje y los resultados muestran la preferencia del estilo reflexivo y pragmático.

Palabras clave: Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, activo, teórico, reflexivo, pragmático

Learning styles in dental school

Abstract

This work is a pilot study, as part of a macro project called "Learning styles of students in the area of health, academic performance of students and teaching strategies used by teachers" that will begin in 2019, to identify learning styles in students in the area of health, and make comparative studies with the University of Querétaro; Universidad de Veracruz campo Xalapa and campo Poza Rica; Universidad de Chihuahua, Universidad de Ciudad Juárez, Universidad de Zacatecas; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) and for our case the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). The Honey-Alonso (1986) questionnaire of learning styles (CHAEA) was applied randomly to the students of the degree of Dental Surgeon of the UAEMex during the period 2018B, whose main objective was to carry out a diagnosis of the Learning Styles that the students of the Faculty of Dentistry of UAEMex have through the Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) questionnaire, with a sample of 140 students who responded to the Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) questionnaire. In this work a descriptive analysis of the learning styles is made and the results show the preference of the reflexive and pragmatic style.

Keywords: Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, active, theoretical, reflexive, pragmatic

Introducción

Sabemos que durante toda la vida se aprende y se busca la mejor forma de adquirir conocimientos, que sea lo más fácil para cada quien y que además se propicie el aprendizaje, durante el transcurso de la vida escolar se descubren algunas formas o preferencias que tienen los alumnos para estudiar y éstas pueden ir cambiando de acuerdo al individuo, cómo se desarrolla, la interacción con el medio escolar, la forma de ver la vida y la agrupación con sus pares para ser semejantes, selectivos y eficientes durante su formación escolar. Esto es, lo que Alonso, Gallegos y Honey (Alonso C. Gallegos, 1994) lo denominan *estilo*, término que suele usarse para señalar una serie de comportamientos reunidos bajo un mismo nombre y referido al aprendizaje que ofrece indicadores que ayudan a guiar la interacción del sujeto con la realidad.

Por lo que, los estilos de aprendizaje (el estilo cognitivo en este estudio se tomará como sinónimo de estilo de aprendizaje), hay que tomarlos en cuenta, para que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas y procesen mejor la información. Por ello, es necesario aprender cuáles son, como desenvolverse cuando en un salón de clases existen varios estilos y cómo desarrollarse eficazmente como docente. El concepto de estilo de aprendizaje para Quiroga y Rodríguez “los estilos cognitivos reflejan diferencias cualitativas individuales en la forma mental, fruto de la integración de los aspectos cognitivos y afecto-motivacionales del funcionamiento individual” (Quiroga, 2002).

Para R. Dunn, K. Dunn y G. Price (1979: 41) estilo de aprendizaje es:

“la manera por la que 18 elementos diferentes (más adelante los aumentaron a 21, añadimos nosotros), que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan la habilidad de una persona para absorber y retener”

Gregorc y otros autores, en los años 70, estudiaron los comportamientos de los alumnos brillantes encontrando aspectos muy contradictorios, algunos tomaban muchos apuntes, otros casi no anotaban una línea. Unos estudiaban de noche y otros sólo lo hacían antes de los exámenes y así ocurría con otras áreas y actividades. (Gregorc, 1979)

Poco a poco los investigadores fueron comprobando que las manifestaciones externas respondían por un lado, a disposiciones naturales de cada individuo y por otro, a resultados de experiencias y aprendizajes pasados. Para esto, aparecieron cuatro aspectos importantes en el conocimiento cognoscitivo: a) las cualidades espaciales que incluyen el espacio concreto con el cual conectamos los sentidos; y el espacio abstracto con la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición; b) el tiempo que puede ser lineal o aleatorio; c) los procesos mentales de inducción y deducción; d) las relaciones entre la individualidad y la colaboración con otros.

Para Dunn y Price, citados por Mato (1992); Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Palomino (1998) existen cuatro estímulos básicos para que ocurra el aprendizaje: 1) medio ambiente: sonido, luz, temperatura, mobiliario; 2) elementos emocionales: motivación, persistencia, responsabilidad, estructura; 3) medio sociológico y físico: potencial de percepción, ingesta, hora, movilidad.

En tanto que, Quiroga y Rodríguez (2002) consideran que el estilo cognitivo es la intersección entre la inteligencia y la personalidad; por su parte Mato (1992), Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Palomino (1998) refieren en sus trabajos varios conceptos de “estilo de aprendizaje” con varios autores y que referimos a continuación: Grasha (1998), señala que son las preferencias que los estudiantes tienen para pensar al relacionarse con otros ambientes y otras experiencias.

Mato (1992), Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Palomino (1998) citando a autores como Dunn (1979), Guild y Garger y Schmeck (1988) señalan que Dunn (1979) consideran que el estilo de aprendizaje, es la manera en la cual diferentes estímulos básicos, afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información y señalan que son las condiciones educativas, bajo las que un educando está en la mejor situación para aprender o qué estructura necesita para poder hacerlo. Mientras que para otros, es la forma en que percibe el mundo, la forma de pensar, emitir juicios y adquirir valores acerca de la gente y de las experiencias. Se considera que el estilo es cuando a la persona se le confronta con una tarea de aprendizaje.

Dichos autores consideran que el estilo es un rasgo cognitivo, afectivo y fisiológico, que sirve de indicador para establecer la forma de percibir, interactuar y responder a los ambientes de aprendizaje, así un estilo de aprendizaje se basa en las características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas; en sí, es todo aquello que, controla la manera en que se capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información y/o aprendizaje.

Perdomo (1999), citando a Askew (2000), Segel y Coop (1980), señalan que “ el estilo cognitivo es un término que incluye funciones intelectuales, conductas y actitudes, éste integra tanto la forma la aprender como la personalidad” Hunt, describe el estilo de aprendizaje como: “las condiciones educativas bajo las que el discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita del discente para aprender mejor” (Hunt, 1979). Y que nivel conceptual es, el que caracteriza el estilo de aprendizaje “es una característica basada en la teoría del desarrollo de la personalidad que describe a la persona en una jerarquía de desarrollo creciente de la complejidad conceptual, autorresponsabilidad e independencia” esta definición no describe cómo aprende el discente, indica simplemente qué estructura necesita para aprender.

Para Schmerck un estilo de aprendizaje es “simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje” (Schmerck, 1982: 80). Gregorc afirma que el Estilo de Aprendizaje consiste “en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente” (Gregorc, 1979). Para Claxton y Ralston “Estilo de Aprendizaje es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje” (Claxton, 1978).

Riechmann menciona “Estilo de Aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje” (Riechmann, 1979). En tanto que, Butler indica que los estilos de aprendizaje “señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos”. Por lo que, los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje así como la forma de interactuar con la realidad.

Cronológicamente existe una reseña histórica de los estilos de aprendizaje, por lo que solo se mencionarán, ya que no es el propósito de este estudio: para David Kolb, citado por Mato (1992) y Valerdi (2002) al examinar las fortalezas y debilidades que los estudiantes tienen para aprender, clasifican los estilos de aprendizaje en: convergente (que busca la aplicación práctica y resuelve problemas por razonamiento hipotético-reductivo), divergente (alto potencial imaginario y flexible), asimilador (capacidad de crear modelos técnicos) y acomodador (hace cosas, experimentos y proyectos es el más arriesgado de los estilos).

Estilo de aprendizaje según Witkin, citado por Quiroga y Rodríguez (2002), de los estilos más estudiados, se caracterizan por ser bipolares uno de ellos percibe el estímulo como un todo, lo globaliza y el otro percibe distintas partes y es analítico. Para Barbe, Swassing y Milone (citados por Mato, 1992) consideran tres tipos de modalidades también llamadas formas de percibir o sistemas de representación: Visual, auditivo y Kinestésico.

Uno de los modelos más influyentes en el campo del aprendizaje es el modelo de Kolb (1984), la generación del conocimiento definido como un proceso de transformación de la experiencia percibida; que contempla dos dimensiones: *percepción* y *procesamiento*. La percepción vinculada a la captación y conceptualización de la experiencia, mientras que el

procesamiento se relaciona con el pensamiento y la comprobación de la información novedosa. Al interior de cada factor se encuentran dos procesos dialécticos o etapas que intervienen en toda instancia de aprendizaje, correspondiéndole a la dimensión perceptual los de experiencia concreta y conceptualización abstracta y a la procesual, la observación reflexiva y la experiencia activa (Kolb, 1984).

Los estilos de aprendizaje para Honey y Mumford, según Kolb, quien parte de la base de que para aprender algo se debe seleccionar la información por el canal de preferencia del individuo, se debe procesar la información recibida, de acuerdo a ésta reflexión Honey y Mumford (citado por Alonso, Gallegos y Honey, 1994), indican con claridad el campo de destrezas de cada uno de ellos.

Tabla 1. Características de los Estilos de Aprendizaje

Estilo	Característica
Activo	Personas que se implican en los asuntos de los demás, son de mente abierta, no escépticos, sus días llenos de actividad, piensan que por lo menos una vez hay que intentar todo, son espontáneos, creativos, innovadores, deseosos de aprender y resolver problemas.
Reflexivo	Consideran las experiencias y las observan desde diferentes ángulos, reúnen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Son prudentes, observan y consideran alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Escuchan a los demás y no actúan hasta apropiarse de la situación, son pacientes, inquisidores, lentos y detallistas.
Teórico	Adaptan e integran sus observaciones en teorías lógicas, enfocan los problemas en forma escalonada, tienden a ser perfeccionistas, les gusta analizar, sintetizar, son profundos en su sistema de pensamiento. Para ellos si es lógico es bueno, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo o ambiguo.
Pragmático	Aplicación en la práctica de ideas, si descubren el aspecto positivo de una idea aprovechan la primera oportunidad para experimentarla. Actúan rápidamente y con seguridad con ideas o proyectos que les atraen. Son impacientes. Pisan tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.

Referencia de Alonso, Gallegos y Honey (1994) y (Valerdi, 2002)

Valerdi (2002), considera:

1. Los activos, participan y evalúan por medio de resultados, requieren de materiales con aplicaciones prácticas, ejercicios y casos por resolver.

2. Los reflexivos, basan sus pensamientos y sentimientos para formar sus opiniones y poder actuar o no, requieren de materiales con preguntas que despierten interés y provoquen curiosidad.
3. Los teóricos (Alonso, 1997) se dejan llevar por las primeras impresiones, prefieren la intuición y la subjetividad, por ello, elaboran materiales densos que provoquen el pensamiento, detectan fácilmente débiles o falsos argumentos en informes, artículos de prensa, etc.
4. Los pragmáticos reúnen modos prácticos para hacer las cosas, usan técnicas analíticas, interpersonales, de asertividad, ahorro de tiempo, estadísticas, técnicas para mejorar la memoria.

Los estilos de aprendizaje para P. Honey y A. Mumford son cuatro, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico
- Pragmático

Para que el aprendizaje sea efectivo es necesario trabajar estas cuatro categorías, porque la manera de seleccionar, organizar y trabajar con la información implica una serie de hechos que debe tomarse en cuenta en el salón de clases, para que el estudiante aprenda más fácilmente (Aprender, 2002). El enfoque de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986) parten de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de D. Kolb (1984), a éstos autores les interesaba averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, éstos es explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento; aquí aparece el estilo de aprendizaje de cada persona, lo que origina diferentes respuestas y comportamientos ante el aprendizaje.

Según refiere Quiroga y Rodríguez (2002), los alumnos puede ser impulsivos y reflexivos. Los impulsivos presentan empuje para hacer movimientos, son rápidos en la solución de problemas; mientras que los reflexivos son lentos e invierten mucho tiempo en emitir alguna respuesta al problema. Los estilos de aprendizaje y aprender a aprender.- algunos estudios sobre

estilos de aprendizaje se enmarcan dentro de los enfoques pedagógicos, que insisten en la creatividad, aprender a aprender.

Carl Rogers (1975) apostaba en libertad y creatividad en la educación. A lo largo de toda la vida el aprendizaje se ha convertido en una necesidad. La UNESCO en *aprender a ser* (1972), indicaba que para aprender a aprender no debía ser sólo un slogan. Podemos definir aprender a aprender como: *el conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación que se encuentre*.

Smith (1988) muestra una lista de lo que significa en la práctica aprender a aprender:

- Cómo controlar el propio aprendizaje
- Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente
- Cómo describir su estilo de aprendizaje
- Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje
- En qué condiciones aprende mejor
- Cómo aprender en la experiencia de cada día
- Cómo aprender de la radio, la T.V., prensa, computadoras
- Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.
- Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso
- Cómo aprender de un tutor
- Cómo usar la intuición para el aprendizaje

Otros autores mencionan que hay tres subconceptos o componentes en la idea de aprender a aprender:

1. Necesidades del discente (lo que el alumno necesita conocer y ser capaz de hacer para tener éxito en el aprendizaje), para lograr las competencias.
2. Estilo de aprendizaje (preferencias y tendencias altamente individualizadas de una persona que influye en el aprendizaje).
3. Formación (actividad organizada para aumentar la competencia de la genet en el aprendizaje).

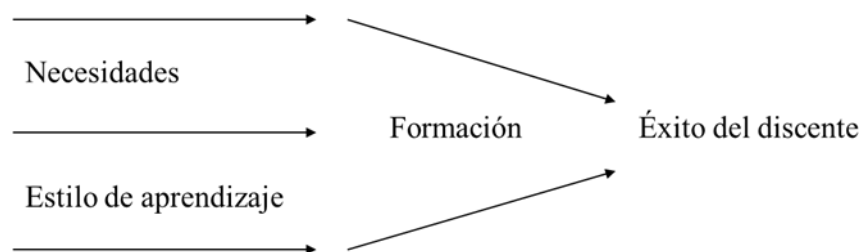


Figura 1. Acciones para mejorar el aprendizaje. Fuente: (Smith, 1988: 27)

Metodología

La población estuvo conformada por los alumnos de la licenciatura de Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). La investigación se llevó a cabo durante el periodo 2018B, dentro de la Facultad de Odontología de la UAEMex; la muestra fue aleatoria conformada por 140 estudiantes que participaron voluntariamente. El estudio se desarrolló mediante un método cuantitativo con un diseño descriptivo y transversal, con el propósito de identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos presentes en ese periodo. Para recolectar los datos se utilizó inicialmente el cuestionario CHAEA que ha sido validado por diferentes autores en habla hispana (Alonso & Honey, 2004) (Pujol, 2003) (Cockerton & Naz, 2002) (Swales & Senior, 1999). Para el análisis estadístico de la fase cuantitativa se empleó el paquete informático SPSS® (versión 18).

También fue de tipo cualitativo, por lo que, se realizó un análisis de contenido de referencias encontradas para la formulación del “deber ser” y posteriormente diagnosticar los estilos de aprendizaje mediante la aplicación del instrumento de evaluación, validado por Honey– Alonso (1986), denominado CHAEA (Alonso, Gallegos y Honey, 1994), consta de 80 ítems dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático). Es un instrumento con puntuación dicotómica descrita de la siguiente manera: de acuerdo (signo +), o en desacuerdo (signo -). El grado de preferencia por los Estilos de Aprendizaje se obtiene de la puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección.

La validez de cualquier instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems

(medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general se sugieren las siguientes recomendaciones para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: (George, 2003: 231)

- Coeficiente alfa >.9 es excelente
- Coeficiente alfa >.8 es bueno
- Coeficiente alfa >.7 es aceptable
- Coeficiente alfa >.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa >.5 es pobre
- Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

Para este estudio se realizó el cálculo del alfa de Cronbach, a través la varianza de los ítems encontrando un valor de 0.809, bajo la fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

α = Alfa de Cronbach

k = Número de ítems

V_i = varianza de cada ítem

V_t = varianza del total

El cálculo de los 20 ítems por cada Estilo de Aprendizaje, se realizó el software estadístico SPSS® (versión 18).

Estilo	Items
Activo	3,5,7,9,13,20,26,27,35,37,41,43,46,48,51,61,67,74,75,77
Reflexivo	10,16,18,19,28,31,32,34,36,39,42,44,49,55,58,63,65,69,70,79
Teórico	2,4,6,11,15,17,21,23,25,29,33,45,50,54,60,64,66,71,78,80
Pragmático	1,8,12,14,22,24,30,38,40,47,52,53,56,57,59,62,68,72,73,76

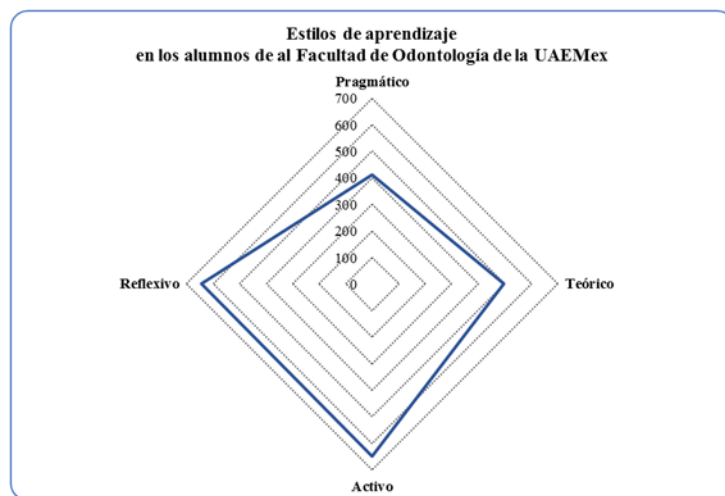
La sumatoria de los puntajes en cada uno de los tipos de estilo, representa la dominancia y/o debilidad en el sujeto sobre cada uno de los estilos de aprendizaje. La determinación de lo

anterior se hace a través de los siguientes rangos mínimos y máximos de puntuación para cada estilo.

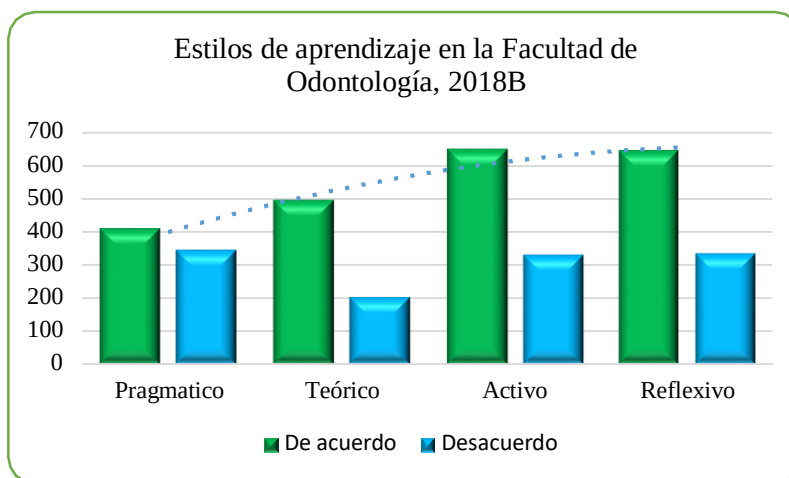
Estilo	Superior a	Inferior a
Activo	13	9
Reflexivo	18	14
Teórico	14	10
Pragmático	16	10

Resultados

La base para medir la preferencia en los Estilos de Aprendizaje es la escala general de preferencias de éstos estilos; los resultados nos conducen a señalar que se ubican con una preferencia y con una tendencia hacia el estilo Reflexivo y Activo, como lo muestra el indicador que resultó ser el de mayor valor entre promedios de los estilos. También se observa que, en términos proporcionales, el valor más elevado se encuentra en la preferencia moderada, resaltando los estilos Activo y Reflexivo (29.49 % y 29.30 % respectivamente), y siguiéndole el estilo Teórico y, por último, el Pragmático (22.54% y 18.67% respectivamente).



Gráfica 1. Estilos de Aprendizaje de los Alumnos de la Facultad de Odontología de la UAEMéx, 2018B.
Fuente: Recolección directa



Gráfica 2. Estilos de Aprendizaje de los Alumnos de la Facultad de Odontología de la UAEMéx, 2018B. Fuente: Recolección directa

Conclusiones

A partir de la aplicación del cuestionario CHAEA de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso, se encontró en este estudio piloto que los estilos de aprendizaje preferentes de los alumnos de la licenciatura de Cirujano Dentista de la UAEMex, fueron los estilos pragmático 69.29%, el activo 52.14%, el teórico 48.57% y el reflexivo 40.71%, en condiciones contrarias a otros estudios realizados en el área médica como en Facultad de Medicina, Psicología y Enfermería en donde los estilos de aprendizaje encontrados fueron el reflexivo y el teórico.

Los estilos de aprendizaje son constructos que todos tenemos, los cuales afectan la forma de aprender y de enseñar, por eso es necesario tomarlos en cuenta al momento de ejecutar y evaluar las clases. Es necesario proporcionar conocimientos sobre los estilos, así como modelar al estudiante y al futuro docente sobre las estrategias de aprendizaje.

Independientemente de que todos los seres humanos desarrollan más de un estilo de aprendizaje, un punto de partida para contribuir a una mejor formación de los futuros profesionales

y de mejorar los estilos de enseñanza es conocer cómo vienen preparados los alumnos de preparatoria y cuáles son sus estilos predominantes.

Referencias

- Almeida, F. B. (2003). Obtenido de Una Herramienta Web para la Enseñanza de Estructuras de datos y Técnicas Algorítmicas:
<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2004/ponencias/ponencia48.pdf>
- Alonso C. Gallegos, D. y. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero S. A.
- Alonso, C. (1997). *Oportunidades de Aprendizaje. Los estilosde aprendizaje*. Obtenido de <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTAPR07.HTM>
- Alonso, C. G., & Honey, P. (2004). *Los Estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Aprender, A. a. (2002). *Estilos de aprendizaje*. Obtenido de <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/kolb/reflexivos.html>
- Arias, A., Cabanach, R. N., & González, J. (1998). Cognitive-motivational variables, approaches to learning, and academic achievement. . *Learning and Instruction*, 393-412.
- Arthurs, J. (2007). A juggling act in the classroom. Managing different learning styles. *Teaching and Learning in Nursing*, 2-7.
- Askew, M. (2000). *Cinco modelos de Estilos de Aprendizaje*. Obtenido de http://members.tripod.com/elhogar/2000/200010/cinco_mpodelos_de_estilos_de_apredizaje.html
- Cabrera, A. F. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. . *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Claxton, C. R. (1978). *Learning Styles: Ther Impact on Teaching and Adminitration*. Washigton: Higher Education, Research Report.
- Cockerton, T., & Naz, R. e. (2002). Factorial validity and internal reliability of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire. *Psychological reports*. , 503.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo*. Madrid.
- Di Bernardo, G. D. (2005). Determinación de los "estilos de aprendizaje" de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*.

- Dunn, R. D. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Felder R, S. B. (20 de Agosto de 2010). *Index of Learning Styles (ILS)*. Obtenido de NCSU. edu. : <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.Html>
- Figuroa, N. C. (2002). Los estilos de aprendizaje y el desgranamiento universitario en Carreras de informática. . *Educación en Informática y TICs en Argentina*, 15-22.
- George, D. y. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple Guide and Reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grasha, A. (1998). *Giving Psychology away. Some experiencies teaching undergraduates practical*. caracs: IPC-UPEL.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potyent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 234-236.
- Guild, P. y. (1988). *Marching to different Drummers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Honey, P. M. (1986). *Using our Learningg Styles*. Berkshire, U. K.: Peter Honey.
- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level". *Studentes Learning Styles*, 27-38.
- Knowles, M. e. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. . UK: Butterworth-Heinemann.
- Kolb, D. (1976). *The learning style inventory: Technical manual*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning/:experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Mato, M. (1992). *Los estilosde aprendizaje y su Consideración dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Caracas: IPC-UPEL.
- Monereo, C. P. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.*, 15-30.
- Nilson, L. (2003). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. Boston: Anker Publishing.
- Palomino, R. (1998). *Comentarios a la ponencia de Diana Revilla sobre Estilos de Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.pucp.edu.pe/temas/estilos/ttlm>
- Perdomo, B. (1999). Efecto del tipo de actividad integradora de una simulación-juego y el estilo cognitivo sobre el aprendizaje. *Investigación*, 29-54.
- Pujol, L. (2003). *Efecto en la conducta de búsqueda de información precisa en hipermedios de dos variables personales: Estilo de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas*. Universidad Central de Venezuela: Congreso Internacional Edutec.

- Quiroga, M. y. (2002). *estilo cognitivo, Reflexuibilidad, Impulsividad, diferencias individuales en la Gestión individual de la relación Velocidad, Exactitud*. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <http://fortaleza.sis.ucm.es/profes/mquiroga/documentos/elestilocognitivoimpulsividad.pdf>
- Riechmann, S. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*. Michigan: ERIC.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York: Academic Press.
- Schmerck, R. (1982). Inventory of Learning Processes. *Student Styles and Brain Behavior*, 80.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, U. K.: University Press.
- Swales, S., & Senior, B. (1999). The Dimensionality of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire. *International Journal of Selection & Assessment*, 1-11.
- UNESCO. (1972). *Aprender a ser*. París: UNESCO.
- Valerdi, M. (2002). *Los estilos de Aprendizaje y al solución de problemas Urbano arquitectónicos en el Colegio de arquitectura de la FA-BUAC*. Habana, Cuba: FA-BUAC.
- Welch, S. y. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Tchniques And Applications*. U.S.A.: Books/Cole.
- Zwanenberg, V. N. (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance? *Educational Psychology*, 365-80.

Autoevaluación del Liderazgo Pedagógico de los directores de secundarias, como apoyo a la mejora educativa

Gloria del Jesús Hernández-Marín

ghernandez1304@gmail.com

Katherine Rosario Ramírez Gómez

Mayra Alejandra Hernández Cahuich

Universidad Autónoma del Carmen

Recibido 01 de septiembre del 2018

Aceptado: 25 de septiembre del 2018

Resumen

Se comparten resultados preliminares de la primera etapa del proyecto “Evaluación de prácticas de liderazgo pedagógico de la dirección de centros escolares, como apoyo al fortalecimiento de la autonomía de gestión y los consejos técnicos escolares en el nivel secundaria del estado de Campeche financiado por CONACYT-INEE. Desde la autoevaluación de los directores, se hace una caracterización de las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección de las escuelas secundarias de ocho cabeceras municipales del estado de Campeche. Se utilizó el instrumento elaborado por Marina García-Garnica en el 2015, compuesto por 83 ítems valorativos organizados en bloques de contenido, que permiten recoger la opinión que tienen distintos actores de la comunidad escolar sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos de las escuelas. Los resultados demuestran que en el cien por ciento de escuelas que participaron en el estudio, existen prácticas eficaces de liderazgo, y como una debilidad valorada por los directores debe fortalecerse la coordinación de proyectos de innovación que involucre un mejor alcance de los niveles de logros de los estudiantes y los incentivos económicos y de reconocimiento para realizar su labor en secundarias de difícil desempeño.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, nivel secundaria, autoevaluación de directores.

Self-evaluation of the Pedagogical Leadership of the directors of secondary schools, as support for educational improvement

Abstract

Preliminary results are shared from the first stage of the project "Evaluation of pedagogical leadership practices of school management, in support of the strengthening of management autonomy and school technical councils at the secondary level of the state of Campeche financed by CONACYT-INEE. From the self-evaluation of the principals, a characterization is made of the effective practices of pedagogical leadership of the direction of the secondary schools of eight municipal capitals of the state of Campeche. The instrument developed by Marina García-Garnica in 2015 was used. It is made up of 83 value items organized into content blocks, which make it possible to gather the opinion of different actors in the school community on the effective pedagogical practices carried out by the school management teams. The results show that in one hundred percent of the schools that participated in the study, effective leadership practices exist, and as a weakness valued by principals, the coordination of innovation projects that involve a better range of student achievement levels and economic incentives and recognition to carry out their work in secondary schools with difficult performance should be strengthened.

Keywords: Pedagogical leadership, secondary level, self-evaluation of directors

Introducción

Debido a que el liderazgo pedagógico de los equipos directivos cobra relevancia en la reforma de educación mexicana, por ser considerado uno de los engranajes para articular a las instituciones con el sistema educativo y ser gestor de la conformación de una comunidad escolar propositiva, colaborativa, con autonomía curricular y de gestión, que dé seguimiento objetivo y transparente de las estrategias que atiendan las Ruta de Mejora que guían a los Consejos Técnicos Escolares

(SEP, 2017). Fomentar el liderazgo pedagógico en la dirección escolar de las escuelas de nivel secundaria amplía las posibilidades de responder al compromiso de calidad, justicia social e inclusión que prioriza la Reforma Educativa de México, publicada en julio del 2017. Se identifica, como una de las condiciones básicas para gestionar el currículo en las instituciones, el Liderazgo

Directivo para “coordinar las definiciones del componente autonomía curricular y las correspondientes, alianzas e inversión en materiales y acompañamiento pedagógico, apoyar la transformación pedagógica de los docentes a su cargo, y dirigir la ética del cuidado de su centro escolar” (SEP, propuesta Curricular, p. 222).

Desde este análisis, las prácticas de liderazgo exitosas se identifican como “aquellas prácticas o modos de actuación que mejoran los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos” (Bolívar y Cerillo, 2015, p. 12). Se señala el establecimiento de objetivos como una herramienta poderosa de liderazgo en la búsqueda de la mejora de resultados de los estudiantes, porque contar con metas claras, orienta el esfuerzo personal y las iniciativas para concentrarse en agendas y prioridades en conflicto, que por la naturaleza de contexto cada centro escolar deba atender.

Al estar los Consejos Técnicos Escolares (CTE) integrados por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela, como encargada de planear y ejecutar decisiones para asegurar el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica de México. Se hace necesario el fortalecimiento de liderazgo en estos equipos de trabajo, ya que en investigaciones como la de Cruz (2007), muestra al consejo técnico escolar “como ritual en la escuela secundaria centrado en análisis de datos cuantitativos estandarizados que permiten comparar de alumnos por medio de categorías estadísticas” (p. 863) lo que se señala como útil, pero que debe verse más como una construcción social que incite a interrogantes sobre las consecuencias prácticas que se pueden extraer, especialmente en el plano pedagógico, en donde el liderazgo del director requiere desarrollar una cultura académica más investigativa, ya que el nivel educativo de secundaria, se caracteriza por una alta densidad de problemas y déficit de respuestas.

Por otra parte, los aportes identificados en el informe general de seguimiento de los consejos técnicos escolares implementados en el ciclo escolar 2013-2014 observó que el “52% de la participación fue inconsciente, se mantenían en espera de recibir indicaciones del director o no había suficiente claridad en actividades” (SEP, p. 5); también se menciona que la revisión de avances y compromisos no necesariamente se hace con evidencias, lo que resulta ser una limitante para orientar mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

El informe de los CTE, indicó que entre el 75% y 90% de los CTE observados en la fase ordinaria han sido presididos por directores escolares, en las sesiones imperó el estilo democrático de liderazgo, “promover la participación del colectivo (aunque no siempre se logre), se priorizó el cumplimiento de las actividades de la guía como un fin, más que en la reflexión y la toma de decisiones colectivas, el uso de las rutas de mejora, es vista como un documento administrativo para control de la autoridad, sin relación con las necesidades del plantel o con las acciones de mejora” (p.8).

Es el estado de Campeche, se ha detectado la necesidad fortalecer el liderazgo pedagógico en los directores, ya que se ha identificado “Falta de autoridad y liderazgo académico por parte del director, desconocimiento del currículo de educación” (PEEME del estado de Campeche, 2016, p. 35). La revisión de la literatura evidencia que la capacidad de liderazgo en la dirección escolar, es un factor asociado al nivel de logro de los estudiantes, por ello esta contribución tiene como objetivo caracterizar, desde la autoevaluación del director, las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan en la dirección de los centros escolares de nivel secundaria, en el estado de Campeche, como una primer diagnóstico que identifique áreas de oportunidad para crear un programa de formación de directores y subdirectores.

Materiales y Métodos

En la tabla 1. Se muestra, los profesores y directores que participaron en el estudio, en esta etapa contribución, solo se expondrán resultados de los 23 directores que respondieron el cuestionario de ocho municipios.

Tabla 1. Muestra profesores y directores-subdirectores por cabecera municipal que respondieron la encuesta de liderazgo pedagógico.

Cabecera Municipal	Gral.	Tec.	Profesores		Total de profesores	Directores-subdirectores	Total
			General	Técnica			
1.Calkini	1	1	21	32	53	0	53
2.San Francisco de Campeche	2	4	22	121	143	5	148
3.Ciudad del Carmen	2	6	46	109	155	8	163
4.Champotón	1	1	6	7	13	1	14
5.Hecelchakán	2	0	42	0	42	1	43
6.Hopelchén	1	0	20	0	20	2	22
7.Palizada	1	0	12	0	12	1	13

8.Tenabo	0	1	0	15	15	0	15
9.Escárcega	1	1	17	25	42	3	45
10.Xpujil	0	1	0	13	13	0	13
11.Candelaria	0	1	0	15	15	2	17
Totales	11	16	186	337	523	23	546

Para evaluar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico en la dirección, se aplicó el cuestionario “Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección escolar” elaborado y validado por Marina García-Garnica en el 2015, el instrumento presenta una fiabilidad Alpha de Cronbach de 0.975 y está compuesto por 83 ítems de escala valorativa organizados en bloques de contenido, que permiten recoger la opinión que tienen distintos actores de la comunidad escolar sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos de las escuelas.

Tabla 2. Dimensiones del cuestionario prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección escolar

Dimensión	Subdimensión	Núm. De Ítems
I. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro.	☐ Apoyo a la calidad docente ☐ Gestión estratégica de recursos ☐ Colaboración más allá de la escuela ☐ Fijación y evaluación de las metas educativas	17 9 7 9
II. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	☐ Capacidad para compartir el liderazgo	6
III. Formación en habilidades pedagógicas.	☐ Formación de habilidades pedagógicas	
IV. Convertir la dirección en una profesión	☐ La dirección como una profesión	14 atractiva
V. Apoyo a las labores pedagógicas de la	☐ Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	

Fuente: García-Garnica, M. (2016): Universidad de Loyola Andalucía.

Para caracterizar las prácticas de liderazgo, se realizó un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes con el objeto de conocer la valoración que tienen los directores, y subdirectores, sobre las prácticas de liderazgo que se desempeñan en las secundarias de las cabeceras municipales del estado de Campeche. Se expone los resultados obtenidos para las dimensiones que explora el cuestionario, se hace referencia, a la escala “En mi centro”, para expresar el grado en que se producen esas prácticas en la realidad de las escuelas.

Para interpretar los resultados en los análisis descriptivos se han agrupado los valores de la escala Likert en tres categorías: “Poco-Nada”, “Suficiente” y “Bastante-Mucho, en congruencia con la recomendación de García-Garnica para identificar prácticas de liderazgo más eficaces. Para determinar la fiabilidad del instrumento “*prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar*” de García-Garnica (2016) en el contexto mexicano, se realizó la estimación basada en Alpha de Cronbach que asume los ítems con una escala tipo Likert. Se llevó a cabo para los 83 ítems dobles (166), Para todos los casos que respondieron el cuestionario (profesores, directores, subdirectores).

Tabla 3. Resultados del análisis de confiabilidad

Dimensiones	En mi centro			Sería deseable		
	N	NºItems	Alfa de	N	NºItems	Alfa de
			Cronbach			Cronbach
Apoyo a la calidad docente	544	17	0.948	545	17	0.958
Gestión estratégica de recursos	538	9	.854	534	9	.899
Colaboración más allá de la escuela	523	7	.899	514	7	.940
Fijación y evaluación de metas educativas	523	9	.957	518	9	.967
Capacidad para compartir el liderazgo	505	6	.913	498	6	.939
Formación de habilidad pedagógica	472	10	.945	465	10	.965
La dirección como una profesión atractiva	436	12	.912	436	12	.900
Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	175	13	.614	366	13	.877

Nota: Los resultados de la confiabilidad se obtuvieron, por el número de casos validos de los sujetos que contestaban cada ítem en el cuestionario.

En la Tabla 3, se identifica el análisis la fiabilidad para la muestra que respondió la encuesta, se obtuvo fiabilidad alta en las cinco dimensiones del cuestionario tanto en la escala “En mi centro” como en “Sería deseable”, se observa una fiabilidad baja en la dimensión ocho “Apoyo a las labores Pedagógicas de la Dirección” en la escala “Mi centro” cabe resaltar que algunos profesores, prefirieron no contestar en esta opción, porque mencionaron desconocer, si la administración apoya a las labores pedagógicas de la dirección.

Resultados

Caracterización de la muestra

El 61% de la muestra recolectada pertenece a las escuelas secundarias técnicas y el 39% lo componen las escuelas secundarias generales, el 100% de los directivos pertenecen a planteles cuyo sostenimiento es Federal. De los directivos participantes el 93% laboran en el turno matutino y el restante 7% en el vespertino. Con relación al sexo de los informantes el 48% corresponde a hombres y el 52% a mujeres. En cuanto a si, el centro educativo cuenta con algún reconocimiento de calidad, el 45% mencionó no contar con él, 23% dijo que, si y 32% no contestó, porque señaló no saber.

Sobre las edades un 10% de los 23 directores encuestados poseen menos de 30 años, un 21% se ubican en el rango de edad de 30 a 39, en el siguiente rango de edad 40 - 49 se registra un 17%, el 24% de ellos están entre los 50 y 59 años y con más de 60 años un 28%. La manera en que el informante obtuvo el puesto en el que actualmente se desempeña, se reporta que un 24% obtuvo por haber sido seleccionado por una comisión del plantel educativo, un 38% por concurso de oposición y un 38% no registraron la forma de asignación laboral.

Considerando los años de experiencia o labor en el área educativa, se observó que el 48% de los directivos tienen una antigüedad en el cargo de menos de 5 años, otro importante segmento está en la categoría de los más de 30 años de experiencia con el 21% de los informantes, 14% cuenta con 5 a 10 años de experiencia y el restante 7% con 11 a 20 años.

Dimensión 1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en la secundaria

Los resultados de la Dimensión 1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el Centro, considera las prácticas de liderazgo que desarrollan los equipos directivos en sus escuelas para elevar la calidad y la eficacia. Esta se compone de cuatro sub-dimensiones (a) Apoyo a la Calidad Docente, (b) Gestión Estratégica de Recursos, (c) Colaboración Más allá de la Escuela, y (d) Fijación de Metas educativas.

(a) Apoyo a la Calidad Docente

Es en este sentido en la figura 1. (a) Apoyo a la Calidad Docente, se percibe que en el ítem 1. “mi centro” de la dirección crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes, predomina la valoración bastante-mucho (60%) y suficiente (40%). Del ítem 2, el (76%) opina que se fomenta el trabajo en equipo entre los docentes él, en caso del ítem 3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula, el 20% mencionó que nada o poco, el 43% suficiente y el 36.7 % bastante y mucho. Lo que refiere al ítem 4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones, se destaca que el 50% de los directores/subdirectores lo hace, el 40% entre bastante y mucho, y en un 10% nada y poco.

El ítem 5. Si, los directivos emplean instrumentos de evaluación docente propia, se destaca que entre 40.3 y 43.3 los utiliza entre suficiente, bastante y mucho, sólo un 16% no emplean mecanismos de evaluación propia. Sobre el ítem 6. Revisa las programaciones de aula para que estas permitan alcanzar aprendizajes de calidad, el equipo directivo manifiesta revisarlas bastante-mucho en un 50%, suficiente 43.3% y 6.7% nada-poco. En cuanto a incentivar a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia (ítem. 7), se aprecia que el 56% de los directivos lo hace, el 30% con suficiente, 13.3% nada-poco.

Al respecto del ítem 8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas, predomina la valoración bastante-mucho con 76%, 16.7% suficiente y 6.7% nada-poco. Si se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas (ítem 9) el 53% apreció que se reúne bastante-mucho, 30% suficiente, y 10% nada-poco. El ítem 10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro, 50% valora bastante-mucho, 40% suficiente y 10% nada poco. El desarrollo de actividades formativas dirigidas

al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro (ítem 11), conformó su valoración en 46.7% en la escala de suficiente, 20% nada-poco, y 10% bastante-mucho. En esta variable puede apreciarse la necesidad de mejorar el empleo de los recursos disponibles de la institución para actividades formativas para el profesorado.

Sobre la gestión en el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (Asesores Técnicos Pedagógicas), ítem 12, predomina la valoración bastante-mucho 40%, 36.7% suficiente y un 23% nada-poco. De manera paralela el ítem 13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, actividades extracurriculares), se observó que el 60% de los directivos toma decisiones al respecto, un 26.7% de manera suficiente, y un 13.3% nada-poco. El ítem 14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro (ámbito de la autonomía curricular, DOF: 07/06/2018), sobresale la valoración bastante-mucho 60%, 26.7 suficiente, y 13.3 nada-poco.

De la misma forma el ítem 15 y 16. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado y apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad, se vio favorecido en un bastante-mucho, suficiente y con sólo 13.3% nada-poco. En cuanto al ítem 17. Si se promueve el uso de las Tics en la secundaria, como apoyo a los procesos de aprendizaje se observó que la respuesta de los directores y subdirectores valoró con un 63% bastante-mucho, 26.7% suficiente, y 10% nada-poco.

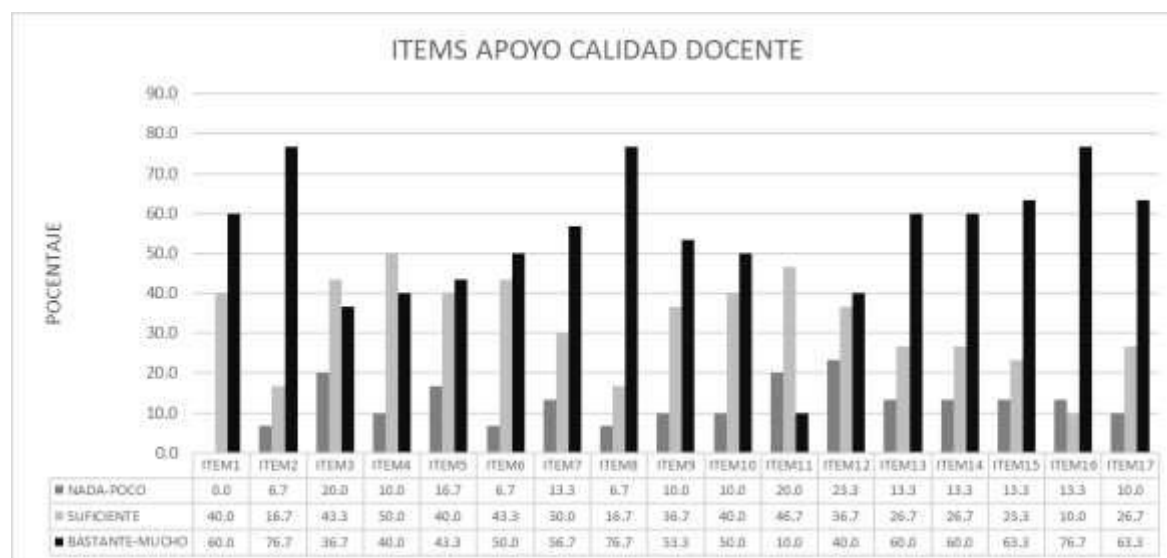


Figura 1. Percepción apoyo a la calidad docente

(b) Gestión Estratégica de Recursos

García-Garnica (2016) refiere a la gestión de recursos como la capacidad que tienen los directivos para utilizar los recursos económicos, materiales y humanos disponibles en el centro con la mayor eficacia y eficiencia, ajustándolos a las necesidades y propósitos pedagógicos (p. 505).

Es así que el ítem 18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro, el 60% hizo hincapié en bastante-mucho, 30% en suficiente y 10% nada y poco. En el apartado de (ítem 19), se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente predominó con 66.3% en bastante-mucho, el 26.7% suficiente y 10% nada-poco. En cuanto, si el equipo directivo gestiona (ítem 20) el mantenimiento de las instalaciones el 66.7 % de ellos mencionó que bastante-mucho, 26.7% suficiente, un 6.7% nada-poco.

El ítem 21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios, presentó predominancia la valoración de nada-poco 56%, 13.3% suficiente y 30% bastante mucho. Los directivos encuestados valoran (ítem 22) que proponen requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes con un suficiente 40%, 30% bastante-mucho, y 30% nada-poco, esta unidad de análisis representa un reto en la Concreción del Modelo Educativo para los directores, ya que se destaca que el apoyo técnico-pedagógico, en conjunto con la función

directiva debe “ fungir como asesor de la práctica educativa...dar seguimiento a las acciones de mejora... identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las escuelas” (Modelo Educativo, SEP, p.111), lo que a razón del ítem 23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro, se indicó que nada-poco con 50%, 50% suficiente, y 0% bastante-mucho.

Por otra parte, los directivos en el ítem 24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones domina con 43% la valoración de bastante-mucho y suficiente. Un 13.3% nada-poco, aquí cabe resaltar en este análisis corresponde a lo que debe respetarse la Normalidad mínima, especificado en la Reforma Educativa, lo que también se analiza su congruencia en el ítem 25. Controla la asistencia del profesorado se destacó con bastante-mucho en un 86%, y un 13.3% en suficiente. Finalmente, se complementó con lo que exploró el ítem 26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro escolar, 70% destacó que bastante-mucho, 26.7% suficiente y 3.3% nada-poco.

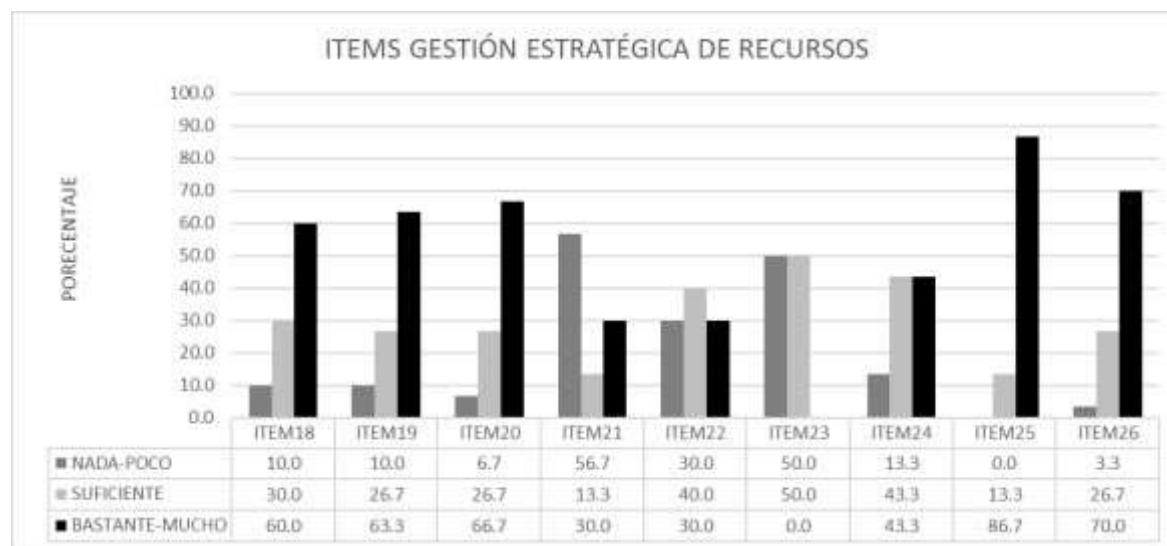


Figura 2. Como percibe la dirección, la gestión estratégica de recursos

(c) colaboración más allá de la escuela

Esta sub-dimensión, de acuerdo con García Garnica autora del instrumento, consiste en fomentar las relaciones de la escuela con la comunidad que la rodea (centros, educativos, familias, asociaciones, empresas, organismos públicos, etc.), con el objetivo de compartir recursos y

conocimientos que proporcionen una mejora. Considera el fortalecimiento de la colaboración entre líderes, formando redes y trabajando de forma conjunta por la calidad de sus escuelas.

La práctica de liderazgo (ítem 27), mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia, más de la mitad de los encuestados (56%) consideró que se relaciona bastante-mucho, 30% suficiente y 13.3% nada-poco. Además (ítem 28) se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la Administración, el 60% contestó bastante-mucho, el 33.3% suficiente y sólo el 6.7% nada-poco. Así también la práctica (ítem 29), colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo, se observó que cerca de la mitad de los directivos (43,3% y 46.7%) valoró en bastante-mucho.

En paralelo con el ítem 30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as, los resultados denotan que el 73.3% de los directivos favorecen esta práctica bastante-mucho, 16.7% suficiente y sólo un 10% nada-poco. Lo deseable sería que se favoreciera en un 100%, ya que, con base al Modelo Educativo vigente, las familias de los estudiantes “juegan un papel importante en la gestión escolar, al participar en la toma de decisiones cumplirán una función de contraloría social (SEP, 2017. P 179).

Es así que esta práctica de liderazgo se puede valorar también con el ítem 31, Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos, del centro con lo que se aprecia con un 56.7%, la opción bastante-mucho, 26.7% suficiente, y 16% nada-poco. En relación (ítem 32) Colabora con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, se identificó que 43.3% valoró la opción de bastante-mucho, 33.3% suficiente y 23.3% nada-poco. Asimismo, la participación (ítem 33) en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo, reflejó con mayor puntuación (40%) nada-poco, 30% bastante-mucho y 30% suficiente.

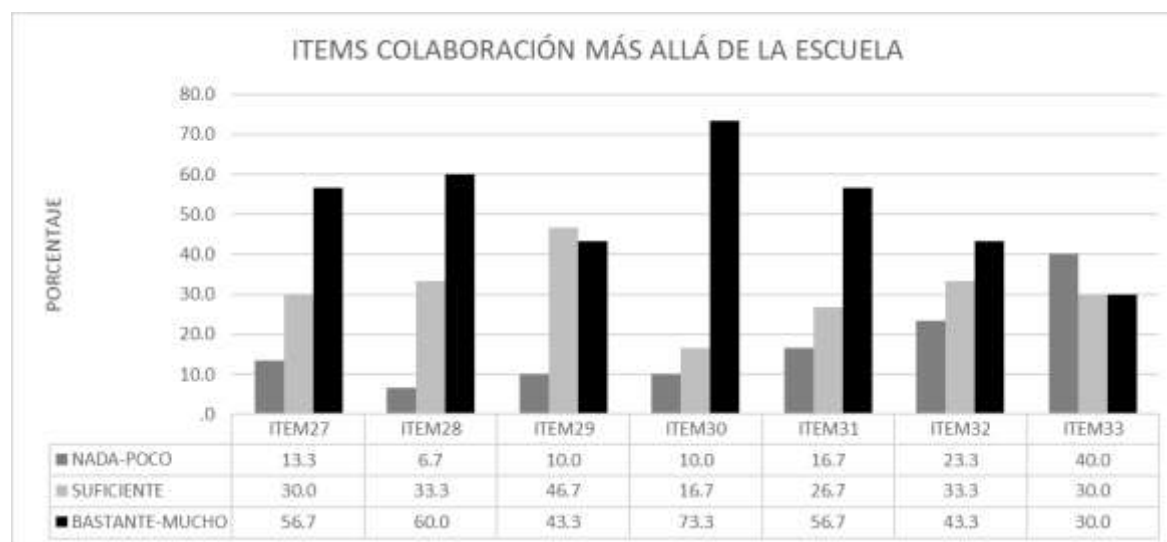


Figura 3. Colaboración más allá de la escuela

(d) Fijación y evaluación de metas educativas

Se trata de establecer metas escolares que permitan que todos los alumnos obtengan buenos aprendizajes; así como de evaluar periódicamente el avance hacia esas metas y hacer los ajustes pertinentes en el programa escolar, desarrollando planes de mejora cuando sean necesarios. Todo ello, haciendo partícipe al profesorado. Al mismo tiempo, los líderes escolares deben ser responsables del uso que hacen de los recursos, así como de los procesos que establecen, respondiendo ante la administración y la comunidad por los niveles de logro alcanzados.

En la escala de “mi centro” se apreció que el conjunto de prácticas de liderazgo pedagógico que la componen, son realizadas por la mayoría de los directivos en un grado de bastante-mucho (65.42%), un promedio de 25.9% en suficiente mucho y 8.2% valorado en nada-poco. Los reactivos que integran esta sub-dimensión son: ítem 34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro; ítem 35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el proyecto educativo, ítem 36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro; ítem 37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos; ítem 38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos; ítem 39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula, ítem 40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación; ítem 41. Desarrolla junto con el profesorado planes de

mejora basados en las evaluaciones; ítem 42. Responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados.

Cabe resaltar que existen tres prácticas de liderazgo que son percibidas por más del 70% de los directivos encuestados como predominantes 37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos; ítem 39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula; ítem 41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones. Lo que se encuentra consistencia con que establece la Reforma Educativa que a la letra dice “el apoyo técnico-pedagógico, en conjunto con la función directiva, debe actuar como asesor de la práctica educativa a partir del seguimiento de acciones de la Ruta de Mejora”, es decir, se identificará fortalezas y las áreas de oportunidad en las escuelas (Secretaría de Educación Pública; 2017. P.111).

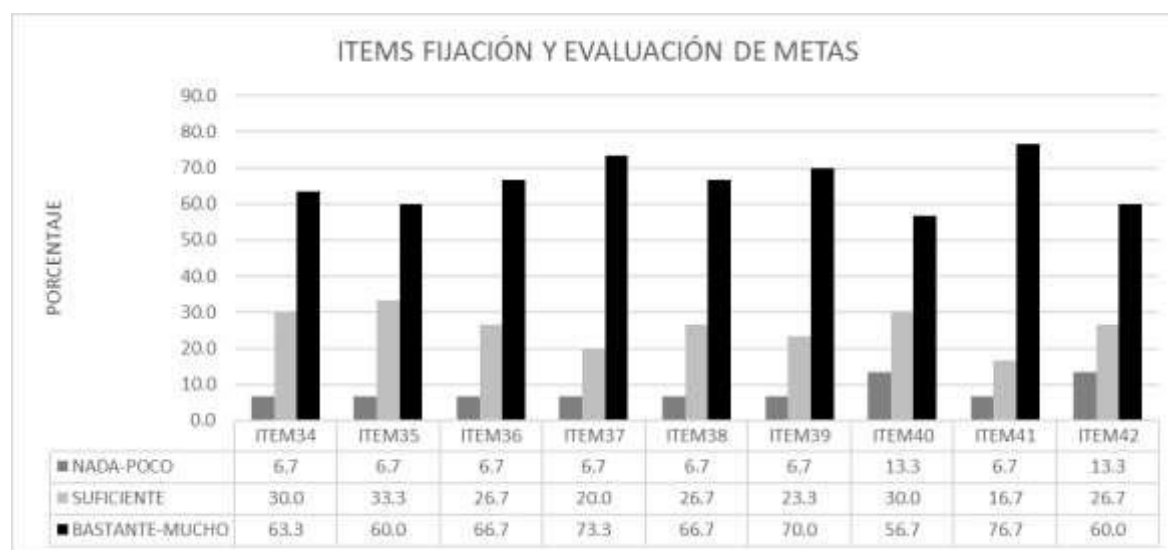


Figura 4. Fijación de metas, percibido por los directivos

Dimensión 2. Capacidad para compartir las responsabilidades Pedagógicas

La Capacidad para compartir el liderazgo, García Garnica la define como la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela con potencial. Consiste en proporcionar oportunidades formativas y de desarrollo a otros miembros de la comunidad escolar, para apoyar sus capacidades de liderazgo y lograr que se impliquen activamente en las labores pedagógicas, en este caso de las secundarias.

Por su parte el ítem 43 que corresponde a Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela, el 76% de los directivos manifestó entre bastante-mucho realizar esta práctica de liderazgo, el 20% suficiente, y 3.3% nada-poco. Sobre si, Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo (ítem 44), el 66.7% manifestó que bastante-mucho, 20% suficiente y 10% nada-poco.

En relación a si, los directivos Fomentan la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro (ítem 45), se pudo apreciar que 56.7% valoró bastante-mucho, 36.7% suficiente, y 6.7 nada-poco.

En el aspecto del ítem 46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos, se identificó al 43.3% de directivos que lo hace bastante-mucho, en un 33.3% suficiente y 23.3% nada-poco. En el ítem 14. Se observa que la práctica de liderazgo: Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa, se obtuvo que menos de la mitad de los directivos (46.7%) lo hace entre bastante-mucho, 26.7 suficiente, y 26.7 nada. Poco. A la vez el ítem 48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos, reflejó que un 50% de la muestra evaluó crearlos bastante y mucho, 33.3% suficiente, y 16.7% nada-poco (ver figura 5).

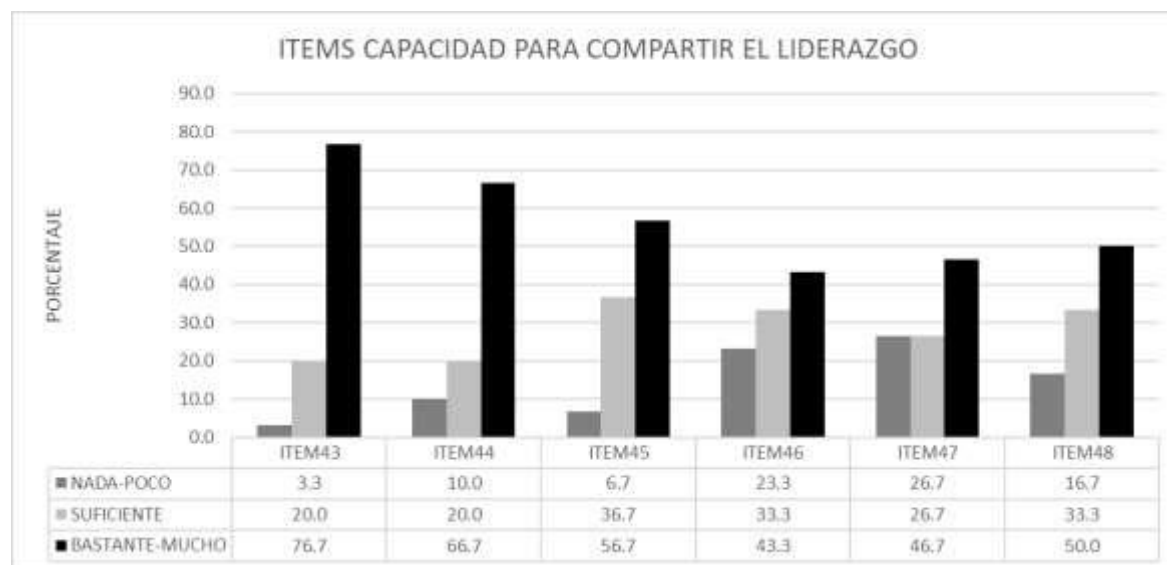


Figura 5. Capacidad para compartir el liderazgo, según directivos.

Sobre la base de los hallazgos, es pertinente considerar que la práctica de liderazgo pedagógico en la que menos del 50%, considera realizarla, refiere a: Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos y conceder incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa. Para que una secundaria mejore sus niveles de logro, es importante que la planta académica cuente con oportunidad de formación vinculado a “los requerimientos de sus docentes y estudiantes a partir del conocimiento que les proveen las evaluaciones y su trabajo cotidiano. Por lo que se pueden diseñar opciones de formación, presenciales o a distancia, pero comunes para la entidad, y específicas para las regiones” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 136).

Dimensión 3. Formación de habilidades pedagógicas

Esta referida a las oportunidades de formación que tienen los distintos miembros del equipo directivo desde que acceden al cargo, para desempeñar con eficacia las labores de liderazgo pedagógico que se les asigna.

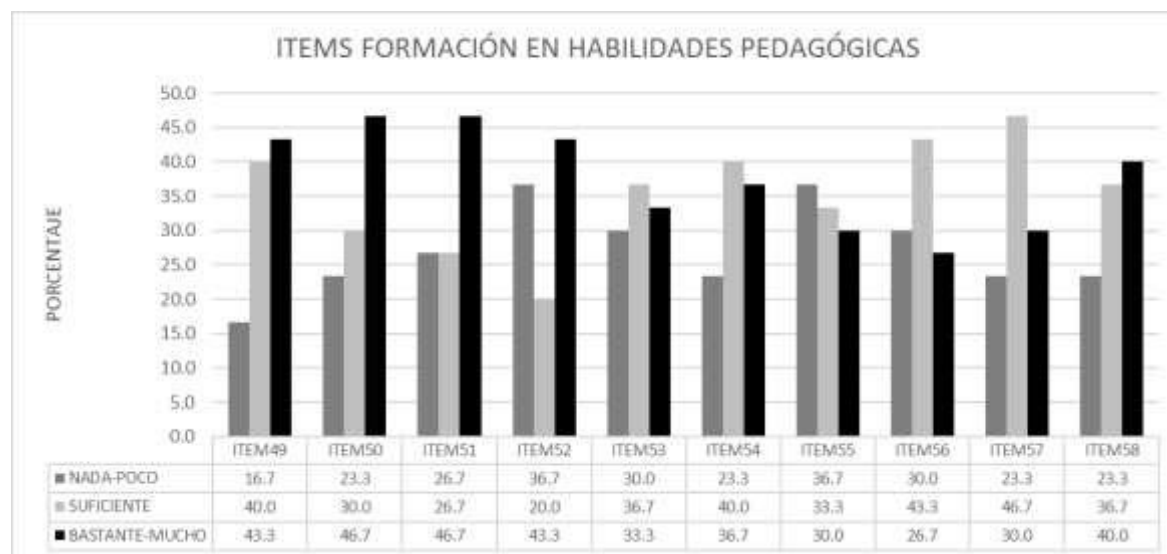


Figura 6. Formación en habilidades pedagógicas, percepción directivos

Dimensión 4. Convertir la Dirección en una profesión atractiva

Pretende identificar las fortalezas y debilidades que presenta la dirección en nuestro estado de Campeche, a través de la visión de sus protagonistas. Este apartado contribuye a la profesionalización y dignificación de la dirección para que sea percibida como un cargo atractivo

para los candidatos adecuados. Los ítems examinan aspectos relativos al sistema de elección, salarios, incentivos económicos y profesionales, reconocimientos, oportunidades de carrera profesional, carga de trabajo y satisfacción global con el cargo.



Figura 7. Dirección como una profesión atractiva, percibido por los directivos

Del conjunto de prácticas que componen esta dimensión, puede apreciarse (figura 7) que en seis de los ítems predomina nada-poco, estos son ítem 63. Recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados, ítem 64. Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados, ítem 65. Recibe incentivos por realizar su labor en secundarias de difícil desempeño, ítem 66 participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales, ítem 67. Obtiene reconocimiento profesional por su labor, ítem 68. Recibe reconocimiento social por su labor.

Una práctica de liderazgo eficiente que se puede apreciar, entre la escala de suficiente y bastante-mucho es, que un 70% de los directores está satisfecho con el cargo que ocupa.

Dimensión 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección

El propósito, es conocer la opinión de los encuestados acerca del apoyo que brinda la Administración Educativa del Estado para la puesta en práctica de todas estas labores pedagógicas de la dirección de las secundarias. En lo relativo al ítem 72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro, existe un 46% de los directivos que valoraron esta práctica

con suficiente, 33.3% bastante-mucho, 16% nada-poco. El apoyo a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes (ítem 73) es realizado por más del 50% de los directivos.

Particularmente si, se (ítem 74) Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro, se encontró que bastante y mucho en más del 50% de los directivos que contestaron la encuesta, de manera paralela se aprecia que el 43.3% dijo que la administración educativa dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro (ítem 75), mientras que 33.3% lo valoró con bastante-mucho, y un 20% nada-poco.

En el caso si la administración, Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro (ítem 76), la predominancia fue nada-poco (46.7%), sólo el 20% mencionó que se realiza esta práctica de liderazgo con bastante y mucho. Así más del 60% de los directores manifestó que la administración permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades (ítem 77).

Sobre los ítems 78, 79, 81, 82 y 83. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora, Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros, Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro, y establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección, se observó que la administración, según la percepción de los directores apoya con bastante y mucho estas prácticas de liderazgo pedagógico, pues más del 50% de los participantes lo destaca.

Finalmente, en esta dimensión, la práctica que analiza el ítem 80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno, se muestra distribuido entre suficiente y bastante-mucho con 36.7%, 20% nada-poco, se considera que esta práctica de liderazgo tiene una amplia área de oportunidad, en el sentido de que “el aprendizaje no es un proceso mediado completamente por la enseñanza y la escolarización, sino el resultado de espacios con características sociales y físicas particulares, cuyas normas y expectativas facilitan o no que el estudiante aprenda” (SEP, 2017, P. 67).

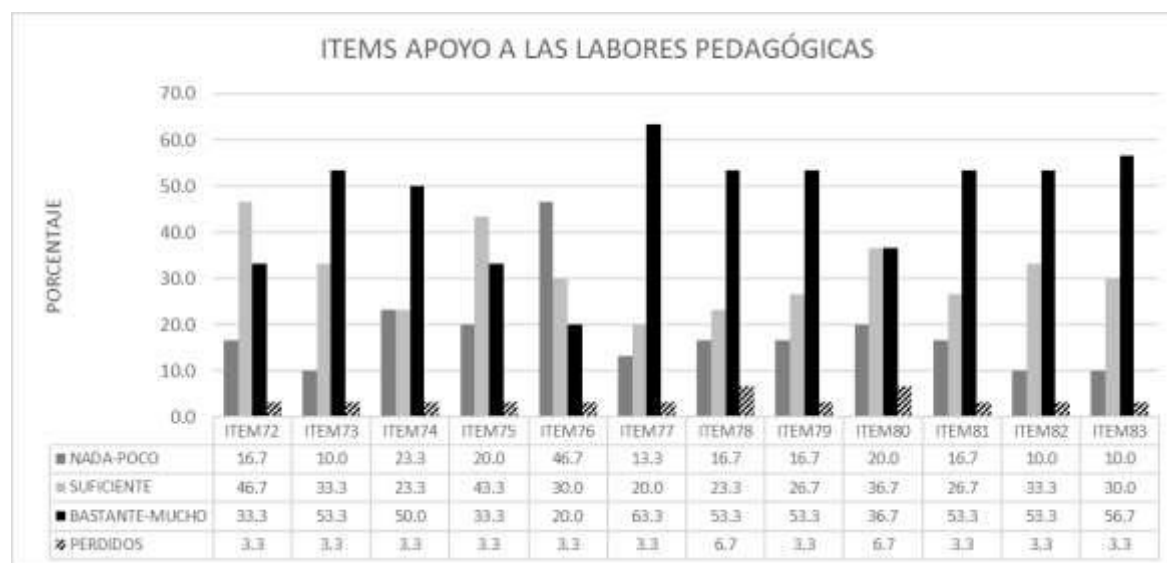


Figura 8. Percepción de los directivos, de cómo la Administración apoya las labores pedagógicas.

La práctica de liderazgo que más se destacó es, la que corresponde a “la administración permite que los directivos sancionen a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades”.

Conclusiones

Los resultados de la autoevaluación que hacen los directores de sus prácticas de liderazgo permiten observar que más del 50% de ellos consideran apoyar la calidad docente, mencionan crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes, predomina la valoración bastante-mucho, de la misma forma se puede apreciar la gestión estratégica de recurso, pues mencionan estar ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro.

Por otra parte, la práctica de liderazgo de colaboración más allá del centro, se presentó como una fortaleza, ya que hay más del 60% de los directivos que expreso reunirse periódicamente con los equipos directivos de otras secundarias, además fomentar la participación de las familias en los asuntos pedagógicos.

En lo que respecta a la fijación de metas, se detectó que esta práctica de liderazgo que pretende que todos los alumnos obtengan buenos aprendizajes; así como de evaluar periódicamente el avance hacia esas metas y hacer los ajustes pertinentes en el programa escolar, desarrollando planes de mejora cuando sean necesarios. Existen tres prácticas de liderazgo que son percibidas por más del 70% de los directivos encuestados como predominantes: Analiza con los maestros/as los

pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos; analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula; y desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones.

La capacidad para compartir responsabilidades pedagógicas, más del 75% de los directivos manifestó que realiza esta práctica de liderazgo bastante-mucho. En donde sí se identifica una práctica de liderazgo en la que más de la mitad de los directores consideró necesario fortalecer la coordinación de proyectos de innovación educativa.

La percepción de la mayoría de los directores en “ver a la dirección como una profesión atractiva” se pudo apreciar que muy poco se recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados, así como muy poco incentivos por realizar su labor en secundarias de difícil desempeño. Sin embargo, una práctica de liderazgo eficiente que se evaluó en este apartado es, que los directores están satisfechos con el cargo que ocupan.

Finalmente, sobre el apoyo que brinda la administración educativa, al director de secundaria, para conceder autonomía y adaptar el currículo a las características del centro, se evalúa como una fortaleza, pues es una práctica de liderazgo que se lleva a cabo por más del 70% de los directores que participaron en el estudio.

Referencias

- Bolívar, A. (2015) Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8 (2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740/2927>
- Bolívar, A., Caballero, K. & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S010440362017002500780.pdf>
- Consejos Técnicos Escolares (2016). Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/acciones-yprogramas/consejos-tecnicos-escolares-educacion-basica>

- Cruz González, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 841-865. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf>
- Díaz, G. (2015) Los consejos Técnicos, tesina inédita para obtener el grado de Licenciatura, documento sin publicar. Universidad Autónoma del Carmen
- García-Garnica, M. A. (2016) Elaboración y Validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección, *Rev. Curriculum y formación del profesorado* 20 (3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5768501>
- García-Garnica, M. y Moral, S. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2) 149-170.
- Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2880>
- García-Garnica M. A, y Caballero Rodríguez (2015). ¿Qué prácticas Eficaces de Liderazgo Desarrollan los Directivos Andaluces en sus Escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 8(2) 129-147. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2879>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (INEE). (2015). Resultados Nacionales 2015. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea9-1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: INEE (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016. Recuperado en <http://www.inee.edu.mx/>

Ochoa Aguilar, Irmin. (2014). Los Consejos Técnicos Escolares: una ocasión para aprender. P. 14Innove: Revista de educación y nuevas tecnologías. Número: 6 Año: 2014
file:///C:/Users/docente/Downloads/Innove_06.pdf

PEEME (2016). Gobierno del estado de Campeche: SEDUC (2015-2021) Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa, Campeche, región Sureste, México: INEE.

Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo. Recuperado de
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

SEDUC, Gobierno del estado de Campeche (2015-2021) Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa, Campeche, región Sureste, México: INEE.

SEP (2013-2014) Informe de seguimiento Consejos Técnicos Escolares. Recuperado de
<http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6DOCUMENTOSDEAPOYO/InformeSeguimientoaCTE2013-2014.pdf>

SEP (2013-2014) Informe de seguimiento Consejos Técnicos Escolares. Recuperado de
<http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6DOCUMENTOSDEAPOYO/InformeSeguimientoaCTE2013-2014.pdf>

Propuesta para diseñar instrumentos y evaluar la práctica profesional

Vianey Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural Guadalupe Aguilera, Canatlán, Durango

vsroacho@gmail.com

Recibido: 31 de agosto del 2018

Aceptado: 24 de septiembre del 2018

Resumen

El presente documento se deriva de una propuesta de intervención realizada en una institución formadora de docentes, con un grupo de asesores de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012; esta consistió en la implementación y seguimiento de un Taller en el que se construyera en colectivo uno o varios instrumentos de evaluación, que permitiesen identificar fortalezas y áreas de oportunidad del desempeño en la Práctica Profesional de los estudiantes normalistas del cuarto grado, desde tres perspectivas: asesor, tutor y el practicante. El propósito de esta presentación reside en compartir la experiencia de intervención y el impacto que esta ha tenido en dicha institución, en intención de que otras se sumen a la dinámica de sistematizar y unificar criterios que permitan a la vez, establecer contrastes entre momentos, contextos, actores educativos y situaciones.

Palabras clave: instrumento de evaluación, práctica profesional

Proposal to design instruments and evaluate professional practice

Abstract

This document derives from a proposal for intervention made in a teacher training institution, with a group of advisors from the seventh and eighth semesters of the Bachelor's Degree in Primary Education, plan 2012; this consisted of the implementation and follow-up of a workshop in which one or several evaluation instruments were built collectively, which would allow identifying strengths and areas of opportunity for performance in the Professional Practice of normal fourth grade students, from three perspectives: advisor, tutor

and the practitioner. The purpose of this presentation is to share the intervention experience and the impact it has had on this institution, with the intention that others join the dynamic of systematizing and unifying criteria that allow at the same time, establish contrasts between moments, contexts, educational actors and situations.

Keywords: assessment tool, professional practice

Introducción

En las instituciones formadoras de docentes, se desarrolla el Plan y Programas de Estudios vigentes, en busca de desarrollar las competencias profesionales que deben tener los alumnos normalistas, una vez que culminan sus estudios en ellas; en el trayecto de ocho semestres de la licenciatura, se trabaja con 56 cursos, distribuidos en los cuatro años de estudio. De esos cursos, 8 corresponden al trayecto de práctica, de aquí, se consideraron los que se abordan en el último año de estudios, cuyo nombre es Práctica Profesional.

En los dos últimos semestres de la licenciatura, los estudiantes acuden a la comunidad de origen preferentemente, para llevar a cabo un total de 22 semanas de práctica durante el ciclo escolar; para cada ruta se asigna un maestro que funge como asesor del curso de Práctica Profesional, en los dos semestres, mismo que realiza visitas de orientación pedagógica por lo menos una vez a la semana, para revisión de materiales de apoyo, planeación didáctica, entre otros instrumentos y elementos requeridos por el asesor y en algunos casos del tutor, con el fin de coadyuvar en el buen desempeño del practicante.

De manera particular, en las visitas de orientación y asesoría pedagógica, el maestro realiza anotaciones o se basa de algún instrumento para evaluar la práctica del estudiante normalista. A partir de esto, se corroboró con entrevistas y pláticas informales, que tanto asesores como tutores, utilizan instrumentos e indicadores que más les agradan o les convencen, lo cual indica que cada quién tiene instrumentos diferentes y en raros casos son similares.

Después de diseñar e implementar instrumentos basados en las competencias planteadas en el Plan de Estudios y en el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) del Servicio

Profesional Docente (SPD), ambos vigentes, se aplicaron para identificar las fortalezas y limitantes de los practicantes, solamente desde dos perspectivas: la del asesor y la del tutor. Sin embargo, debido a que se pretendía unificar no solo el instrumento, sino también los indicadores, al menos en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, para 7º y 8º semestres, se buscó diseñar e implementar un Taller en el que se involucraran los asesores para la construcción o mejora de un instrumento que utilizaran todos para evaluar el desempeño de los estudiantes, mismo que fue el producto final del Taller.

Una vez que se logró diseñar un instrumento, se continuó con la aplicación del mismo en las diferentes escuelas y comunidades de práctica, orientado a los jóvenes normalistas de 7º y 8º semestres, a sus asesores y a los tutores de práctica. Con ello se favoreció la unificación del instrumento y sus indicadores, además del análisis que la mayoría realizaron respecto a las ventajas y desventajas del instrumento, los resultados arrojados con la aplicación, indicadores y dimensiones en donde hubo mayor coincidencia de las tres partes evaluadoras (asesor, tutor y practicante), aspectos con mayor y menor dificultad para ser evaluados al momento de la observación, entre otros como las recomendaciones y sugerencias hacia ciertos indicadores, desde el punto de vista y experiencia de los asesores, con el fin de que fuesen más precisos.

Diseño metodológico

Para identificar los distintos modelos de la Investigación Acción, fue necesario investigar y seleccionar información, de tal manera que se encontró que:

El iniciador del proceso de la IA fue Lewin en 1946; este propuso ciclos de acción reflexiva, cada uno compuesto de la planificación, la acción y la evaluación de la acción. Otro de los modelos que se apoyó en Lewin fue Kemmis (1988), el cual aplicó su modelo en la enseñanza, organizando el proceso en dos ejes: el estratégico y el organizativo, estableciendo una dinámica de contribución para resolver problemas y comprender las prácticas.

Por su parte, Elliot (1993), desarrolló los ciclos de la IA en forma de diagrama de flujo, tomando como punto de partida el modelo de Lewin; este diagrama comprendía tres etapas: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo.

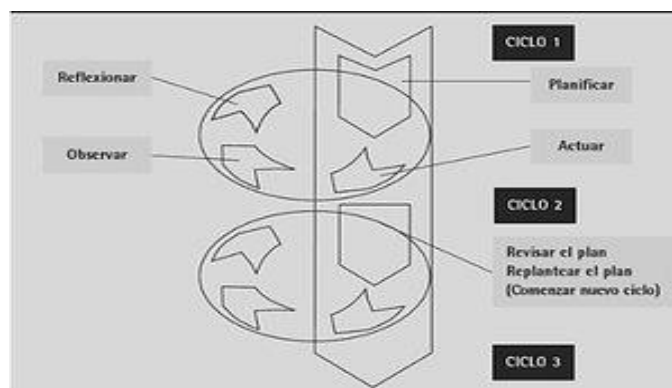


Figura 1. Los momentos de la investigación-acción de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2002)

De los modelos citados, se retoma el de Kemmis, principalmente porque su orientación se inclina hacia el ámbito educativo; en el sentido estratégico consideró la acción y la reflexión; en el eje organizativo, la planificación y la observación; por lo que el proceso está integrado por cuatro momentos:

a) Planificación, en donde se diseña el plan de acción para intervenir en la situación que se quiere mejorar. En este, luego de identificar la necesidad de evaluar la práctica de los estudiantes de 7º y 8º semestres, de forma objetiva, precisa y unificada, mediante el diseño en academia, de un instrumento que cumpliera con parámetros precisos para conocer las fortalezas o áreas de oportunidad de los alumnos, se planeó y se organizó un Taller: “Evaluación de la Práctica Profesional para 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria”; en este, se consideraron los resultados del diagnóstico así como aquellos derivados del diseño e implementación de otros instrumentos orientados a evaluar la práctica, la organización institucional, infraestructura y las condiciones de los docentes de la academia en cuanto a carga horaria.

b) La acción, en la que evidentemente se pone en marcha el plan, previo acuerdo con participantes involucrados. En esta se aplicó la planeación del Taller, para lo cual se citó a los asesores de la práctica de la academia de 7º y 8º semestres; de igual manera, durante la

implementación, se hizo el registro de asistencia, de los productos derivados del análisis de textos e instrumentos, además de la relatoría. Aunado a esto, la acción consistió también en la aplicación del instrumento que se construyó en colectivo de la mencionada academia, con la intención de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los estudiantes, desde tres perspectivas: la del asesor, la del tutor y la del propio practicante.

c) Observación, que consiste en efectuar bajo indicadores precisos, una observación de los resultados y efectos de la implementación de las diversas acciones y estrategias. Lo que se hizo en esta etapa fue en primer lugar observar el desempeño de los practicantes, previo al diseño del Taller, cuya finalidad consistió en identificar el nivel de desarrollo de actividades vinculadas al logro de competencias profesionales, y que estas a su vez pudiesen ser evaluadas en determinado momento.

De igual manera se realizó la observación en las escuelas primarias de práctica, principalmente al aplicar un instrumento para valorar el desempeño de los practicantes. Respecto al desarrollo del Taller, igualmente se efectuó esta técnica con la intención de identificar el impacto de este en los docentes, mientras estos se encontraban llevando a cabo tareas y actividades propias del taller, así como también cuando emitían sus puntos de vista y compartían ideas para favorecer la construcción de los productos.

d) Reflexión, a partir de los resultados obtenidos y de los planteados, se reflexiona y se analizan, para poder reformular las estrategias en caso de ser necesario, y así volver a implementarlas, observarlas y reflexionarlas, hasta alcanzar los resultados convincentes o los esperados. En este sentido, la reflexión se efectuó en diversos momentos, primero, cuando se comenzó a aplicar algún instrumento para evaluar la práctica de los estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres; asimismo, al momento de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en su desempeño; evidentemente que la reflexión estuvo presente al valorar cada una de las actividades y productos derivados del taller con los docentes, en la que se consideraron roles, actitudes, incorporación al trabajo colaborativo, entre otros.

El Taller: elemento importante en el proceso de intervención

El taller es un grupo de personas, en este caso de docentes, que desarrollan actividades y tareas relacionadas con la temática a tratar; la intención no solamente reside en la enseñanza, sino en el aprendizaje y fortalecimiento de saberes, mediante diversas acciones por parte de quienes participan.

Se destacan los planteamientos de Schön (1987, citado en Meneses, Toro y Lozano, 2009) quien, en su reflexión sobre la formación de músicos y arquitectos, propone el taller como un escenario educativo privilegiado para el aprendizaje de quienes se forman en estas áreas artísticas, debido a que ofrece condiciones particulares para aprender haciendo en escenarios guiados y colectivos. En este caso, se retoman dichos planteamientos porque los participantes son docentes en busca de privilegiar su aprendizaje y experiencia tanto individuales como colectivas, bajo la orientación e intervención del encargado del taller.

Maya (1996), en su texto “El taller educativo”, hace un análisis respecto a los principios pedagógicos que debe seguir un taller, además de las ventajas que este proporciona; una de ellas se refiere a la estructura participativa, el rol del grupo, además de la oportunidad que se tiene para establecer vinculación entre la intención personal, la profesional y la grupal. Asimismo, Ander Egg (1991), define el Taller como un espacio “donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (p.10). Menciona además que es una forma para enseñar, principalmente de aprender haciendo “algo” de manera conjunta o en grupo, que es la esencia del taller.

Elementos pedagógicos del taller.

El taller como parte fundamental en la propuesta de intervención, se caracteriza por una serie de aspectos de los que ya se hace mención en el párrafo anterior; aunado a esto, también existen principios que lo identifican como tal. Bajo esta premisa, se retoma nuevamente a Ander Egg (1981), el cual destaca ocho aspectos que caracterizan un taller como modelo para la enseñanza y el aprendizaje:

- a) Es un aprender haciendo. Porque implica la integración de la teoría y la práctica, y

porque reemplaza la recepción por la producción.

b) Es una metodología participativa. Debido a que la participación tanto de docentes como del conductor, es activa; además, se aprende a permanecer inmersos en esta clase de dinámica de trabajo, en la que se socializa, se aprende y se estudia.

c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional. Pues consiste en motivar hacia el desarrollo de la investigación, al planteamiento de interrogantes y problemas y la resolución de los mismos.

d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. Para ello, es necesario desarrollar un pensamiento y forma de abordaje sistémicos, considerando el método de investigación, forma de pensar, metodología de diseño y el marco de referencia común.

e) La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común. Porque el papel del docente (en este caso el conductor del taller) tiene la tarea de motivar, orientar y asesorar; mientras que los participantes han de insertarse en la dinámica del proceso para aprender y cumplir con los criterios que demanda el taller, una vez que este ha culminado.

f) Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica. Con este se crean las condiciones para desarrollar y fortalecer la teoría y la práctica, los procesos intelectuales, entre otros aspectos.

g) Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas. Para lograr realizar trabajo grupal, primero es necesario que se fortalezca el proceso de aprendizaje individual en intención de complementarlo con el grupal; en este sentido, se justifica la importancia de utilizar las técnicas adecuadas, en busca de potenciar el trabajo grupal.

h) Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica. En este sentido, para que las tres sean efectivas y resulten favorables en el desarrollo del taller, es muy importante que previamente se diseñe un proyecto, donde la docencia se refleja en las situaciones que se espera llevar a cabo; la

práctica se observa y se percibe una vez que se llevan a cabo las actividades propias del proyecto del taller. Y evidentemente que, con la realización del proyecto, se tiene la exigencia del conocimiento del contexto y de la realidad.

Los elementos anteriores, posibilitan la comprensión de las implicaciones del Taller, en el diseño, en la implementación y en la evaluación para mejorar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Por lo tanto, el Taller está determinado por un proceso de acción y de reflexión que permite su validación como una estrategia con la que se puede avanzar de lo particular a lo general o viceversa.

El taller aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional, tanto en los aspectos mínimos, como en los máximos, es decir, el todo en las partes y las partes en el todo. En el taller se fusiona el potencial individual y colectivo al momento de intentar solucionar problemas reales. (Tobón, 2007, citado en Meneses, Toro y Lozano, 2009, p.85)

Ruta metodológico de la Investigación

Considerando que se trabajó bajo el Modelo de Kemmis de acuerdo con las fases de la IA: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, dicha ruta consistió en primer lugar, la realización de una planificación de actividades y estrategias que se llevaron a cabo en el ámbito de acción, con la finalidad de tener mayor conocimiento del mismo y reconocer las necesidades de los participantes.

Las actividades y estrategias previas al diseño e implementación del Taller consistieron en primer lugar, con el diseño de un instrumento para presentarlo al colectivo docente encargados de la práctica profesional de los estudiantes de 7º y 8º semestres de la LEP; una vez presentado, se utilizó para evaluar la primera jornada de práctica, desde la perspectiva de los titulares de los grupos de práctica (tutores), en el ciclo escolar 2016-2017. Posterior a ello se dieron a conocer los resultados a los estudiantes de la academia, luego a los docentes que la conforman, para enseguida hacer las reflexiones respectivas para la seciente modificación o replanteamiento del instrumento.

El instrumento se aplicó una vez más con las modificaciones necesarias en función de los primeros resultados, pero en el siguiente ciclo escolar y a partir de la segunda jornada de práctica de 7º semestre para hacer una nueva reflexión.

Luego de haberse implementado el instrumento de evaluación de la práctica con las adecuaciones pertinentes, además de haber reflexionado en conjunto con el subgrupo de seis estudiantes, se replanteó su utilidad y rediseño a partir del desarrollo de un Taller de 40 horas dirigido a los asesores de la PP, con la intención de que la construcción del instrumento se hiciera en colectivo y tuviera mayor impacto y aceptación entre los docentes de la academia, buscando a la vez que evaluaran el desempeño del estudiante en su PP, se consideraron tres perspectivas: la de los tutores, la de los asesores y la de los jóvenes practicantes.

Con lo anterior, se posibilita el contraste de información con la registrada en las visitas de orientación y asesoría pedagógica semanales, en la búsqueda de llegar a establecer un Modelo de evaluación de la PP de los alumnos inscritos en el último año de la LEP, no solo de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, sino del resto de las Instituciones Formadoras de Docentes, logrando con ello el uso de un instrumento para evaluar diferentes dimensiones de la práctica docente, y a la vez, identificar fortalezas y áreas de oportunidad desde las tres perspectivas, incluso, desde las diferentes instituciones, estableciendo en colaboración, mecanismos de intervención para contribuir a mejorar el desempeño en la PP; todo esto, a partir del diseño, desarrollo y seguimiento del Taller.

Se hicieron entrevistas a directivos, tutores y encargados de la PP, considerando los indicadores relacionados con la evaluación de la jornada de práctica, del instrumento que sirve para ello, de la utilidad y pertinencia del mismo, fortalezas y limitaciones. Todos estos, son aspectos que permiten analizar y reflexionar para poder reformular indicadores y acciones, por ende, transformar y mejorar la situación en la que se interviene.

Para lograr lo anteriormente dicho, fue necesario el uso de técnicas e instrumentos de recopilación y registro de la información, aspectos que se abordan en los siguientes párrafos.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas e instrumentos son procedimientos diseñados según la finalidad, el contexto y la situación, con ello se tiene evidencia clara y contundente que permita dar una justificación de los resultados e información de la investigación. En este sentido, se recurrió a la observación y a las entrevistas, con la finalidad de identificar la pertinencia que tendría el instrumento de evaluación de la práctica docente, de los estudiantes normalistas en su papel de practicantes, para los tutores y para los titulares del curso de práctica docente.

La observación y las notas de campo

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa (Fuentes, 2011).

Existen varios enfoques de la observación, en este caso se recurrió a la observación directa y la observación participante; la primera se hizo en el desempeño de la PP por parte de los estudiantes normalistas, la cual no interfirió ni alteró la dinámica de trabajo.

La segunda, de acuerdo con Latorre (2002), es adecuada para estudiar situaciones que requieren que el investigador se implique y participe para comprender en mayor medida el fenómeno estudiado; además, es una técnica inherente a la IA y a la enseñanza, esta se hizo en el desarrollo del Taller dirigido a los docentes asesores de la PP.

Particularmente se recurrió a las notas de campo, ya que además de ser el punto fuerte de la IA, también lo son por su apertura y su flexibilidad, permitiendo al investigador abrirse a lo imprevisto. El objetivo de las notas de campo consiste en disponer de la información que se produce en el momento exacto, además de que se interactúa con las personas y las acciones que ahí se suscitan (Latorre, 2002). Las notas de campo se hicieron de manera descriptiva y reflexiva de acuerdo con las situaciones observadas en el momento.

Entrevista

Otra de las técnicas a utilizar fue la entrevista, pues además de proporcionar mayor flexibilidad, son útiles para reunir información de situaciones que se están estudiando; las entrevistas pueden ser no planificadas, planificadas, estructuradas, no estructuradas, abiertas.

Hernández, Fernández & Collado (2010) definen la entrevista semiestructurada como una técnica en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (p.418). En este caso se recurrió a la entrevista semiestructurada, en la que el entrevistador prepara una serie de cuestionamientos, controlando la conversación en caso de ser necesario, según las respuestas que obtiene del entrevistado.

Instrumentos de evaluación (rúbricas y escalas estimativas)

El instrumento esencial con el que se busca generar un Modelo de evaluación de la práctica docente en primer lugar fue toda una rúbrica de los elementos a considerar, partiendo de los “Estándares de Desempeño Docente en el Aula, para la Educación Básica en México” (2010) versión preliminar, para posteriormente hacer una modificación y convertirla en una escala estimativa; lo anterior, porque para los tutores y observador requería de mucho más tiempo para su llenado, terminando por atender más a este que a la propia observación de situaciones más particulares.

Retomando a Toranzos (2000), en la evaluación es importante considerar que una de las tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que se debe orientar su selección a partir de las competencias y propósitos de la evaluación. En este sentido, se diseñaron diversos instrumentos, sin embargo, el énfasis se hizo en la evaluación de la práctica docente, específicamente en el curso de Práctica Profesional correspondiente al 7º y 8º semestre del Plan de Estudios de la LEP 2012.

La encuesta

De acuerdo con Kerlinger (1988), la encuesta permite identificar patrones y relaciones entre características y variables, además de dar seguimiento a los resultados, validarlos y

profundizar en las razones de la respuesta de las personas. En este sentido, la encuesta solamente fue aplicada a los docentes asesores de la PP, una vez que se culminó con la fase presencial del Taller, cuya intención fue conocer la percepción de estos respecto al contenido, desarrollo y productos, incorporando un espacio para recomendaciones y sugerencias de manera abierta.

Resultados de la propuesta de intervención

Después de implementar una serie de acciones, actividades, estrategias, entre otros, derivados de una propuesta de intervención, evidentemente que existen resultados, independientemente del nivel o valor de estos, y a partir de ellos, se tiene la posibilidad dar seguimiento oportuno con la intención de mejorar. En este sentido, se hace una descripción y análisis de los alcances.

Cumplimiento de metas y logro de objetivos

Una de las metas consistió en efectuar tres reuniones con los directivos de la institución para dar a conocer el proyecto, los avances y los resultados de la investigación; se llevaron a cabo solo dos de ellas, en la primera se dio a conocer el proyecto, y en la segunda se compartieron alcances.

Respecto a la intervención en tres reuniones de academia de 7º y 8º semestres, cabe mencionar que se logró la meta. En la primera reunión se dio a conocer la intención del proyecto a los docentes, quiénes serían los involucrados, intencionalidad, tiempo de desarrollo, productos, entre otros; en la segunda reunión se hizo la presentación del instrumento en su versión final, en donde se puso a consideración para mejorar el contenido y congruencia con lo que se pretendía evaluar; finalmente en la tercera reunión, se compartieron los resultados de la aplicación del instrumento a los estudiantes, tutores y asesores del semestre en mención, se retomaron aspectos de coincidencia y discrepancia entre las tres perspectivas en las diferentes dimensiones e indicadores, reflexiones en torno a las aportaciones académicas y didácticas de los resultados derivados del instrumento, para la mejora y seguimiento del desempeño en la práctica profesional de los jóvenes normalistas, incluso se consideraron aquellos con mayor dificultad para ser evaluados, ya sea por la

ausencia o por el corto tiempo en que se efectuaron por los practicantes; claro que no puede faltar la recomendación de los asesores para continuar mejorando el instrumento, pues si bien participaron en su elaboración, las perspectivas en ocasiones son distintas una vez que se aplica.

La academia de 7º y 8º semestres está conformada por 15 docentes, mismos que fueron considerados para la participación en el Taller y sus derivados; no obstante, solamente se contó con la asistencia, permanencia y participación de 14 docentes, de los cuales solamente 10 continuaron con la última fase del taller, que consistió en la aplicación del instrumento, además del análisis y reflexiones de los resultados desde las diferentes perspectivas.

Otro de los logros evidentemente se encuentra no solo en el diseño del Taller, sino en la implementación del mismo, de los productos y resultados derivados de ello; fueron jornadas extensas, en las que surgieron puntos de acuerdo pero también de desacuerdo e inquietud, que con la intervención y participación de algunos maestros, estos puntos fueron definiéndose poco a poco, hasta finalmente darle forma al instrumento, que fue el producto del taller en sí.

Con relación al objetivo de la propuesta, se destaca que el alcance fue notable, pues además del diseño de un instrumento, se lograron unificar criterios e indicadores que posibilitaran evaluar la práctica docente de los estudiantes normalistas, para identificar avances y áreas de oportunidad, posibilitando con esto la toma de decisiones pertinente.

Fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

a) Entre las fortalezas que se identificaron con la aplicación de la propuesta se tiene que esta se desarrolló por primera vez en muchos años, por parte de un docente que labora en la misma institución; asimismo, aunque en cantidad se aprecia poco la participación de docentes de la academia en mención, el alcance fue de dos terceras partes en su totalidad; una fortaleza más, es que ya se tiene el diseño de un Taller que permite diseñar no solamente un instrumento para evaluar la práctica profesional, sino todos los cursos relacionados con el Trayecto de Práctica, además de aquellos que requieren de la sistematización en la evaluación; de igual

manera, la institución cuenta con un instrumento diseñado en colectivo de docentes de una academia, mismo que permite uniformidad en la evaluación desde diferentes perspectivas y contextos.

En intención de mantener tales fortalezas, es preciso destacar que dicho Taller debe adecuarse e implementarse en otras instituciones formadoras de docentes o escuelas normales, para que estas a su vez cuenten con los elementos para el diseño y seguimiento de instrumentos con los que se identifiquen avances o limitantes desde distintos enfoques de contexto, actores educativos y de contenidos curriculares.

b) En cuanto a las debilidades, se tiene que el instrumento, aunque fue construido de manera colaborativa y en colectivo de maestros que formaron parte de la academia de 7º y 8º semestre, particularmente de quienes atendieron el curso de PP, requiere de una validación que refleje el grado de confiabilidad de este.

Una debilidad más se relaciona con la rivalidad manifestada consciente o inconscientemente por algunos profesores, hubo falta de aplicación del instrumento y por ende del análisis y reflexiones de los resultados que de ahí surgieron, aunado a esto se tiene la poca participación y compromiso de otros cuantos en el desarrollo de tareas y actividades propias del Taller; estos son solamente algunos de los elementos que desafortunadamente son parte de esa vana e innecesaria rivalidad.

Para transformar estas debilidades en fortalezas, es importante que el instrumento se someta a una validación para que su aplicación sea aún más confiable y objetiva; por lo que se considera necesario retomar la información de los que fueron utilizados en la evaluación de la PP, y en lo posterior, continuar con el registro y procesamiento de los datos. Asimismo, para promover el trabajo colaborativo con los maestros que pertenecen a las diferentes academias de la LEP, es preciso mantener un ambiente de confianza, respeto, responsabilidad y tolerancia entre ellos, que, de forma paulatina, esa dinámica se convierta en parte del diario vivir en el ámbito de la docencia en las instituciones formadoras de docentes.

c) Como áreas de oportunidad, es posible retomar la parte docente, para que además de ofertar el Taller a un tipo de academia o ciertos semestres, se apertura a maestros de

diferentes cursos y semestres, incluso a otras instituciones. La participación de los maestros es un elemento que debe promoverse para que poco a poco se incorporen a estas dinámicas escolares.

En este sentido, para mejorar la intervención en los procesos de evaluación y reflexión de los resultados, así como en la implementación del Taller, en primer lugar, habrá que conocer el contexto de aplicación, a fin de realizar adecuaciones para la obtención de mejores resultados; y en segundo lugar, sistematizar todos aquellos elementos que permitan obtener información útil para emitir juicios de valor y tomar decisiones.

Conclusiones y reflexiones

Después de la implementación de la propuesta de intervención, se alcanzaron resultados en su mayoría favorables, mismos que se reflejaron en el producto final, en su aplicación y análisis de la información que de ahí se derivó.

Fue elemental identificar si se realizaba una evaluación de la Práctica Profesional en 7º y 8º semestres, además de conocer cuáles eran los momentos, las formas e indicadores de evaluación que utilizaban tanto los asesores como los tutores respectivos.

En primer lugar, todos realizan una evaluación, sin embargo, casi todos en distintos momentos, con diferentes instrumentos e indicadores. En segundo término, la intención de evaluar desde la perspectiva del asesor y del tutor, es también con diferente intención, lo cual hacía más complejo identificar puntos de coincidencia para establecer contrastes en busca de la intervención para mejorar la práctica docente.

Luego que se denotó la necesidad de diseñar una propuesta para lograr en conjunto con los asesores de 7º y 8º la construcción y unificación de un instrumento de evaluación como producto final de un Taller, se dio comienzo con dicho diseño. Lo que enseguida se hizo, fue la convocatoria para participar en el Taller, con la aclaración que en esa etapa se orientaba a los docentes que atendían en su momento a los semestres antes citados, particularmente con el curso de Práctica Profesional. Por fortuna, casi todos estuvieron presentes.

Respecto a la implementación, la cual fue de 40 horas en total, considerando 20 presenciales y el resto para trabajo individual o de campo, fue muy enriquecedora porque no solo se hizo la revisión y contraste de documentos y textos normativos, oficiales y los propuestos por los mismos participantes, sino que, a pesar de algunas diferencias ideológicas, personales y profesionales, finalmente se logró construir un instrumento de evaluación de la práctica.

En cuanto a la aplicación o puesta en marcha del instrumento, con fines de evaluar el desempeño de los estudiantes en la práctica, desde la perspectiva del asesor, del tutor y del practicante, se destaca que cuatro docentes no llevaron a cabo la segunda parte del Taller, se desconocen los motivos. El resto, sí continuaron con la aplicación del instrumento, además de que realizaron un análisis y reflexiones respecto al instrumento, a los indicadores con menor y mayor dificultad para evaluar, los hallazgos, y algunas recomendaciones hacia el contenido de pocos indicadores del instrumento, para que este fuese más preciso.

Con lo anterior se destaca que la propuesta de intervención tuvo un impacto favorable, ya que se llevaron a cabo una serie de actividades y estrategias para conocer el tipo y momentos en que los asesores y tutores evaluaban el desempeño de los jóvenes normalistas de 7º y 8º semestres; de igual forma, se diseñó un Taller dirigido a los docentes que atendían la práctica en los mencionados semestres; posterior a ello se hizo la convocatoria a los maestros correspondientes para participar en el Taller; luego se procedió a desarrollar los temas y contenidos durante 20 horas presenciales; se continuó con las 20 restantes para la aplicación del instrumento que se derivó del Taller.

Aunado a lo anterior, se promovió el trabajo colaborativo, así como la responsabilidad, tolerancia y compromiso, en el desarrollo de las distintas actividades del Taller; incluso, pudiera considerarse que hubo aprendizajes en los docentes, pues la mayoría desconocía el documento referente a los PPI vigentes; pocos recordaron todas o gran parte de las competencias profesionales planteadas en el Plan de Estudios de la LEP 2012.

Cabe reiterar que uno de los propósitos planteados en el Taller fue la elaboración de por lo menos un instrumento que permitiera identificar las fortalezas y áreas de oportunidad

en los practicantes, tomando en cuenta tres perspectivas con solamente un instrumento; aspecto que favorece la participación de otros actores educativos, así como la identificación de lo que cada uno percibe al momento de evaluar.

Como fortalezas en la propuesta de intervención se tiene que:

a) El Taller puede implementarse en otras instituciones formadoras de docentes, en las que se puede igualmente construir un instrumento en colaborativo de acuerdo al contexto, necesidades e intereses institucionales y académicos.

b) Se promueve y se favorece el trabajo colaborativo, además de que se aprende o se fortalece, según el caso, al momento de revisar los diferentes textos y planteamientos del Taller.

Respecto a las áreas de oportunidad, se destaca que:

c) Es necesario buscar mecanismos para que aquellos docentes que se resisten al desarrollo y cumplimiento de las actividades y tareas propias del Taller, las culminen y entreguen de manera oportuna.

d) De igual manera es importante proporcionar mayor tiempo para el diseño de los productos finales; o bien, modificar las estrategias de trabajo, para optimizar el tiempo y los contenidos.

e) Se requiere continuar con los resultados del trabajo de investigación, además de buscar la validación del instrumento.

Para finalizar, es preciso señalar que la aportación que se tiene con la presente investigación, se da principalmente en el campo de la educación normalista y para las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; posteriormente a los estudiantes y a las escuelas primarias donde realizan las jornadas de práctica. Esto, porque se cuenta con un Taller que fue diseñado con base en las experiencias y en las distintas implementaciones de instrumentos de evaluación; asimismo, se logró construir un instrumento que permite evaluar el desempeño de la práctica, mismo que puede ser utilizado en diferentes momentos según la

intención del asesor o del tutor. Además, aunque es solamente un instrumento para evaluar desde tres perspectivas diferentes, posibilita la identificación de aspectos que cada uno de estos percibe, y por ende, es posible realizar contrastes entre la información de las dimensiones, los indicadores, docentes, de acuerdo a lo que se desea analizar.

Solo falta continuar implementando el Taller y sus derivados en otras instituciones formadoras de docentes o escuelas normales, en busca de generar un modelo de evaluación de la práctica profesional en el 7º y 8º semestres, solo es cuestión de tiempo...

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio Río De La Plata. Buenos Aires.
- DOF (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Autor.
- Fuertes, T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 9(3), 237.
- Hernández R., Fernández y Collado (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mac Graw Hill, Chile.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del Comportamiento*, 2ª ed. México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Ed. Laertes, Barcelona, España.
- Latorre, A. (2002), *La Investigación Acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, Ed.Graó,1a. ed. Barcelona, España.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Cooperativa editorial magisterio, Bogotá, Colombia.

- Meneses, D., Toro, G., Lozano, D. (2009). *El taller como estrategia didáctica para la enseñanza del diseño arquitectónico*. Revista Actualidades Pedagógicas No. 53. Enero – junio 2009.
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México.
- SEP (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México, Autor.
- Toranzos, L. & Nydia E. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires, Argentina: OEI

Evaluación de competencias docentes de los profesores de las unidades académicas 23 y 35 del nivel medio superior de la Universidad autónoma de Guerrero

Yakeline Ruiz-Gil

Universidad Autónoma de Guerrero

yakyrui13@gmail.com

Aceptado: 02 de octubre del 2018

Publicado: 18 de octubre del 2018

Resumen

En este trabajo se estudian de manera cualitativa y cuantitativa las competencias de los docentes de nivel medio superior de las unidades académicas 23 y 35 de la Universidad Autónoma de Guerrero. Las competencias docentes son un conjunto de habilidades que se asocian a la práctica y desempeño que muestran los docentes en su quehacer de enseñanza y aprendizaje cotidiano, a partir de un enfoque basado en competencias que sustenta la Reforma Integral de la Educación de Nivel Medio Superior. El instrumento de evaluación empleado es un cuestionario que contiene 98 reactivos con una escala tipo likert constituyendo un inventario y diagnóstico acerca de las competencias docentes con que cuentan los profesore de NMS, organizada en seis ejes interdisciplinarios, representados en: los saberes pedagógicos; organización de la enseñanza; comunicación; interacción; intervención pedagógica; y desarrollo profesional. Las habilidades más valoradas y utilizadas son saberes pedagógicos e interacción social y las menos valoradas son comunicación, interacción psicopedagógica mencionando que los mejores desempeños de estas se encuentran en la unidad académica 35. En general los docentes emplean en mayor media la tecnología para desempeñar sus actividades profesionales.

Palabras claves: Competencias docentes, evaluación del desempeño docente

Evaluation of the teaching skills of the teachers of academic units 23 and 35 of the upper secondary level of the Autonomous University of Guerrero

Abstract

In this work, the competencies of upper secondary school teachers in academic units 23 and 35 of the Autonomous University of Guerrero are studied qualitatively and quantitatively. Teacher competencies are a set of skills that are associated with the practice and performance of teachers in their daily teaching and learning, based on a competency-based approach that underpins the Comprehensive Reform of Upper Intermediate Education. The evaluation instrument used is a questionnaire that contains 98 reagents with a likert scale constituting an inventory and diagnosis of the teaching competencies of NMS teachers, organized in six interdisciplinary axes, represented in: pedagogical knowledge; teaching organization; communication; interaction; pedagogical intervention; and professional development. The most valued and used skills are pedagogical knowledge and social interaction, and the least valued are communication and psychopedagogical interaction, mentioning that the best performances of these are found in academic unit 35. In general, teachers use more technology to carry out their professional activities.

Keywords: Teacher Competencies, Teacher Performance Assessment

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX se ha intentado implementar un modelo educativo distinto al tradicional, conocido como “modelo de educación basada en competencias”. Como señala Yolanda Argudín, la educación basada en competencias es una respuesta a las necesidades laborales que origina la sociedad del conocimiento o de la información, (Argudín: 2006, p.17) con lo que se crea un vínculo entre el sector laboral y el sector educativo.

Esta vinculación entre el sector laboral y el sector productivo ha permitido que se capte con mayor claridad las necesidades reales de la sociedad, (ANUIES: 2003, p.31) favoreciendo de esta manera la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan tanto en la sociedad como en el sector productivo, redefiniendo las políticas educativas. Yolanda Argudín señala que el concepto de competencias en la educación significa básicamente “saberes de ejecución” ya que todo proceso

de “conocer” se traduce en un “saber”. (Argudín: 2001, p.3) Agregando que Chomsky las definió como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación por competencias pretende vincular el sector educativo con el sector productivo, a fin de elevar el potencial de los individuos, frente a la sociedad contemporánea. (Cejas: p. 4). De acuerdo a Magda Cejas, el concepto de competencias vinculada a la educación es una combinación de aplicación de conocimientos, habilidades o destrezas en la realización de un trabajo, se puede expresar: El saber, El saber hacer y El saber ser. De tal manera que se llega a las siguientes consideraciones: La formación por competencias debe ir más allá de transmitir saberes y destrezas manuales, por lo que debe buscar incrementar la capacidad de las personas, además de considerar aspectos culturales, sociales y actitudinales.

En el acuerdo 447, publicada en el DOF el día miércoles 29 de octubre de 2008, se define el perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), y se establece las competencias que deberá cumplir los docentes de las instituciones educativas que en la modalidad escolarizada imparten educación de nivel medio superior y operen en el SNB. Contextualizando, en la presente investigación se llevó a cabo la evaluación de los docentes de las unidades académicas 23 y 35 del Estado de Guerrero para reconocer las competencias que ellos poseen en su desempeño académico.

Materiales y métodos

Esta investigación es de carácter cuantitativo y cualitativo, por considerar al estudio de las competencias y su desarrollo en los profesores del NMS como procesos, cuyas decisiones tareas y funciones pueden y deben cualificarse y cuantificarse para poder realizar actividades de registro de la enseñanza aprendizaje con la intención de optimizar su labor docente. Desde esta perspectiva se concibe a los docentes como generadores y facilitadores de conocimiento al analizar diversas actividades, tareas y problemas en el campo del proceso de enseñanza aprendizaje. Se estudiaron las competencias y su desarrollo en los profesores del NMS de la Universidad Autónoma de Guerrero (unidad 23 y 35).

Por su naturaleza, se realizó una investigación descriptiva con el propósito de conocer situaciones y actitudes predominantes en los docentes. Esto mediante la descripción de actividades, objetos, procesos y personas; además de la interpretación de la realidad de los hechos mediante condiciones

o conexiones existentes, prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista y efectos o tendencias, entre otros.

Para elaborar esta investigación fue necesario analizar los programas de capacitación y actualización implementados en el Nivel Medio Superior. Además, se organizó la información estableciendo relaciones, similitudes y diferencias sobre la problemática abordada, su instrumentación y resultados, para lo cual se empleó como instrumento de evaluación el cuestionario de evaluación de competencias docentes (CECD) que constituye un inventario y diagnóstico acerca de las competencias con que cuentan los docentes.

El estudio se realizó en las Unidades Académicas No. 23 y 35 de la UAG ubicadas en la Región Costa Grande del Estado de Guerrero. Dentro de los métodos teóricos utilizados en la estructuración de esta investigación fueron: el método analítico sintético, deductivo y métodos empíricos. El método analítico sintético fue uno de los principales al elaborar el marco teórico descomponiéndolo en sus elementos básicos correspondientes y establecer sus relaciones cercanas y lejanas, así como en la revisión y análisis de los resultados.

Respecto al método deductivo, permitió establecer las generalidades de las teorías que sustentan los enfoques sobre competencias docentes, sirviendo de guía en la deducción de los principales componentes de éstas y su consiguiente concepción que los fundamenta. Entre las principales tareas de seguir el método empírico están: la construcción de instrumentos, la selección de la muestra, el desarrollo del estudio piloto, vinculado con la validación de los instrumentos y la aplicación y consecuente recogida de información, la organización de los datos y su procesamiento; aunque se debe señalar que estas tareas no pueden ejecutarse en la investigación, sin estar estrechamente vinculadas y con el empleo de los métodos del conocimiento teórico.

Principalmente se utilizó el cuestionario de evaluación de competencias docentes, elaborado por Dávila y Vaca (2012), para conocer el estado actual que guardan los profesores de la región enunciada con respecto a sus competencias docentes en la enseñanza de la estadística. El instrumento que se utilizó en esta investigación fue el cuestionario de evaluación de competencias docentes (CECD) que constituye un inventario y diagnóstico acerca de las competencias docentes

con que cuentan los profesores de NMS de las Unidades Académicas 23 y 35 de la UAG., es decir, una encuesta a profesores para explorar conocimientos y habilidades.

Este cuestionario contiene 96 reactivos con descripciones sobre las competencias que deben utilizar los profesores. Cada reactivo incluye una escala con un intervalo de variadas opciones tipo likert, a fin de facilitar y homogeneizar las respuestas de los profesores. Las áreas y ejes que explora el cuestionario de evaluación de las competencias docentes son las siguientes: saberes pedagógicos; organización de la enseñanza; comunicación; interacción social; intervención psicopedagógica; y desarrollo profesional.

El procedimiento en la investigación en primera instancia fue caracterizar las competencias mínimas y las deseables, se realizó el estudio del arte del tema y el análisis de documentos oficiales de la Universidad Autónoma de Guerrero, así como la consulta en las unidades Académicas involucradas. De este análisis se formuló una primera versión de las competencias que deben tener los profesores sobre la base de los aspectos antes descritos., siendo evaluada por los investigadores y los propios profesores para integrar la versión definitiva.

Posteriormente se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes (CECD) a la muestra de población seleccionada de las unidades académicas 23 y 35. Finalmente se recabo la información para llevar a cabo la representación gráfica, la descripción y análisis esto con la finalidad de emitir conclusiones concisas y veraces.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas en la Unidad Académica 23 (UA23) y la Unidad Académica 35 (UA35).

Comunicación

De acuerdo a la Figura 1 para la habilidad de comunicación, la cual engloba la lectura, escritura, audición y expresión oral en la Unidad académica 35 expresa de manera más eficiente este proceso aproximadamente 2.8%; sin embargo, el valor se encuentra debajo de lo mínimo requerido por

Reforma Educativa. Estos valores denotan la falta de pericias en el quehacer docente, el cual más que ser una profesión debe ser un compromiso con la calidad en la educación.

Si bien se obtuvieron valores inferiores, es necesario fortalecer este proceso mediante el empleo y uso de las Tecnologías de la Información adicionando diversos tipos de portadores de texto, así como también la formación de comunidades de aprendizaje en aras de optimizar la tarea educativa.

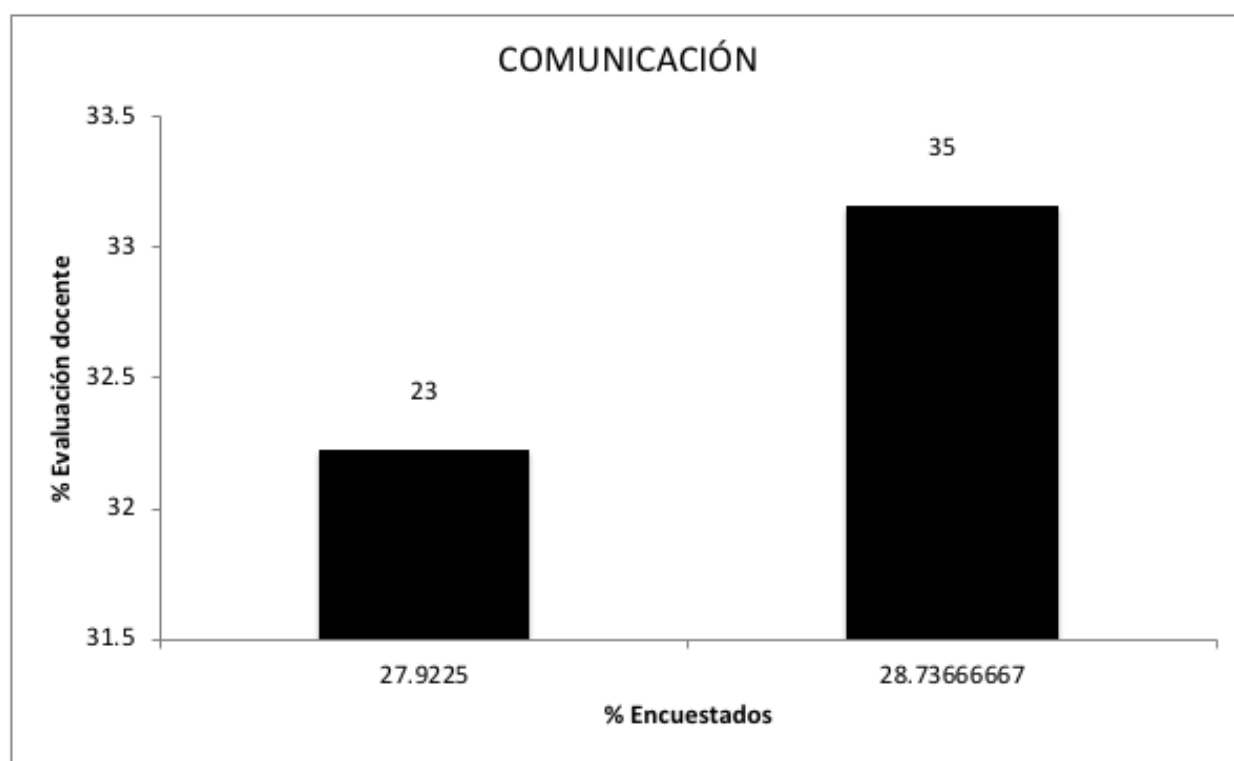


Figura 1. Representación de la evaluación de la comunicación

Desarrollo profesional

En el desarrollo profesional docente de las Unidades Académicas 23 y 35 se obtuvo una diferencia aproximadamente de 4.5% en la evaluación docente. Este valor es mayor para la unidad 35 (Figura 2). Aunque se observa una pequeña diferencia entre ambas, la cual indica que los docentes poseen una fortaleza superior en su formación permanente a la par de una actitud crítica, reflexiva y abierta ante los cambios educativos; no es del todo optima porque el valor promedio (43.95%) está por debajo del porcentaje mínimo requerido para que la evaluación docente sea considerada suficiente

y el profesor sea competente para desempeñar actividades de enseñanza en el Nivel Medio Superior.

Los docentes de la unidad académica 23 denotan en mayor medida debilidades y carencias en el desempeño profesional; por lo cual se considera relevante que el docente lleve a cabo una formación y actualización según los compartidos de la Educación Media Superior empleando el modelo de competencias y así adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.

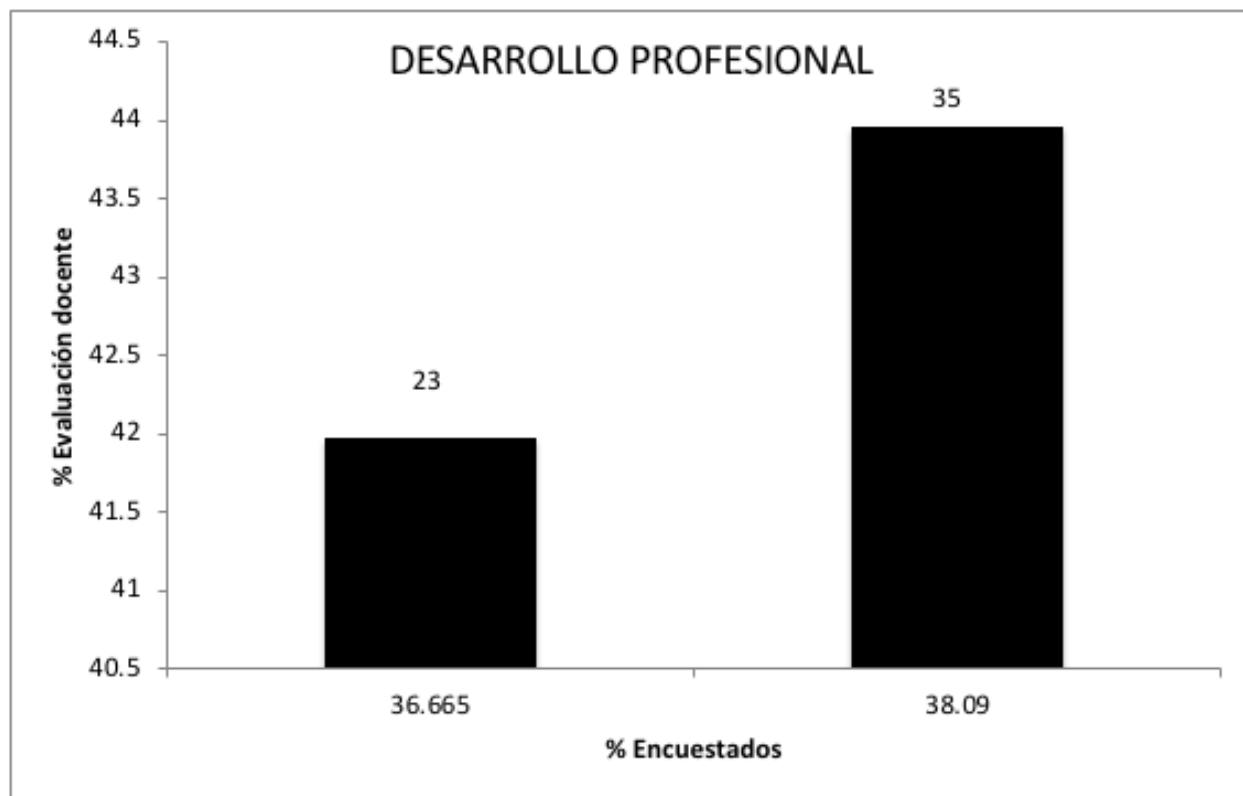


Figura. 2. Representación de la evaluación del desarrollo profesional

Intervención psicopedagógica

De acuerdo a los resultados obtenidos por los docentes de las Unidades Académicas 23 y 35, el desempeño del docente es 20% mayor para la 35 (Figura 3). Ésta marcada diferencia se atribuye a que los profesores no emplean diversas estrategias didácticas y además no cuentan con distintas actividades para los momentos de la clase. Carecen de técnicas de la enseñanza del aprendizaje. Sin embargo, los indicadores denotan para ambas unidades académicas una enorme insuficiencia

por que los resultados de la evaluación docente son inferiores a lo establecido por el Sistema Nacional de Bachillerato.

Para subsanar esta deficiencia debe ser necesario que la plantilla docente cuente con las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que se requieren para un desempeño pedagógico adecuado, establecido en el acuerdo 447.

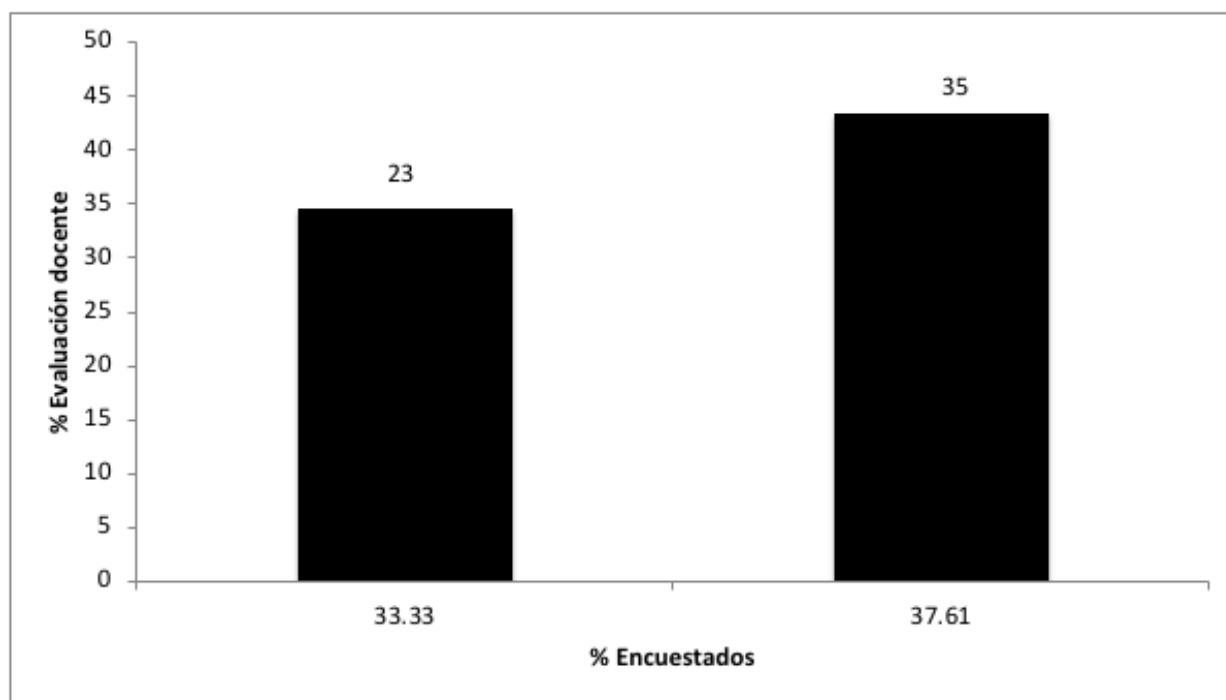


Figura 3. Representación de la evaluación de la intervención pedagógica

Saberes pedagógicos

En los resultados de los saberes pedagógicos que involucran las concepciones acerca de los adolescentes, el uso de las TIC, el pensamiento lógico y la explicación de la realidad social se aprecia una diferencia de 20% respecto de la unidad académica 35. Esta enorme diferencia se atribuye a que los docentes de la unidad académica 23 poseen mayor deficiencia y carencia de organización de los saberes pedagógicos (Figura 4).

Para alcanzar el perfil educativo solicitado el profesor debe dominar y estructurar los saberes que le faciliten experiencias de aprendizaje significativo; así como también debe llevar a

cabo la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Además, es necesario el uso de nuevas herramientas tecnológicas para optimizar la información con una aplicación didáctica y estratégica que fortalezca su proceso educativo.

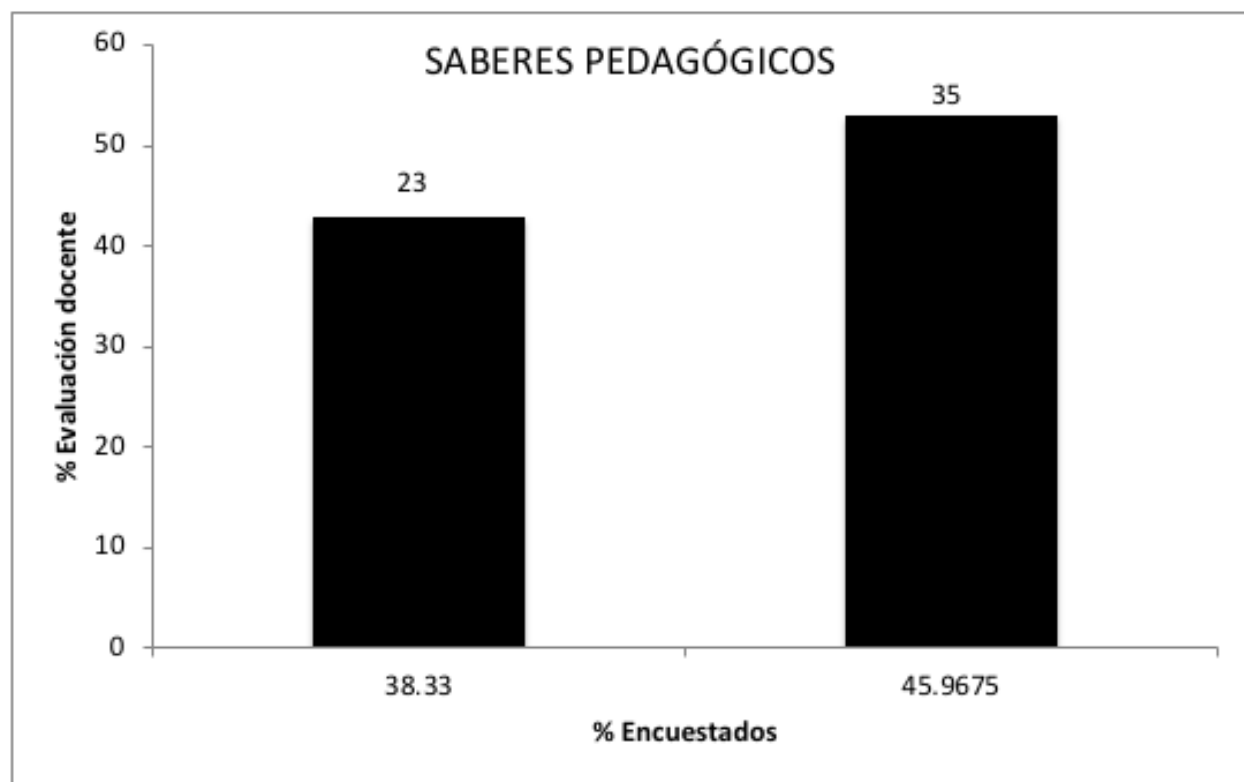


Figura. 4. Representación de la evaluación de la intervención de los saberes pedagógicos

Organización de la enseñanza

De acuerdo a los resultados obtenidos para la organización de la enseñanza el 32% de los docentes de la Unidad Académica 35 obtuvo una evaluación de 36.81% y para la Unidad Académica 23 fue de 28.57% (Figura 3.3.5). Estos indicadores denotan la falta de compromiso de los docentes en la planeación, en el empleo de las estrategias y su evaluación.

Es necesario que el docente se comprometa, establezca tiempos y estrategias que permitan medir el proceso de aprendizaje del estudiante. Lograr esto requiere que se diseñen planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarias orientados al

desarrollo de competencias; asimismo debe contextualizar contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes. Para incrementar el porcentaje obtenido en la evaluación docente, es necesario que se lleve a la práctica la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias.



Figura 5. Representación de la evaluación en la organización de la enseñanza

Interacción social

En los resultados de la interacción social, se observa que los docentes de la Unidad Académica 35 dominan 44% más la convivencia; sin embargo, este parámetro se encuentra por debajo de lo requerido para que el docente cumpla con los requisitos establecidos por los marcos regulatorios del acuerdo 447. Estos valores indican que los docentes interactúan con la comunidad docente; sin embargo, no es suficiente y se requiere mayor participación y compromiso con sus homólogos y padres de familia.

Respecto de la unidad académica 23, los resultados denotan enormes deficiencias por parte de los docentes y en este caso es necesario que ellos realmente se comprometan con la institución, alumnos y padres de familia, para fortalecer la formación de la plantilla estudiantil. Para alcanzar el perfil educativo solicitado, el docente debe colaborar en la construcción de proyectos de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la institución, así como el personal de apoyo técnico pedagógico. Se deberá promover la participación de la comunidad educativa en proyectos de participación social creando comunidades de aprendizaje para optimizar su práctica educativa. (Figura 6).

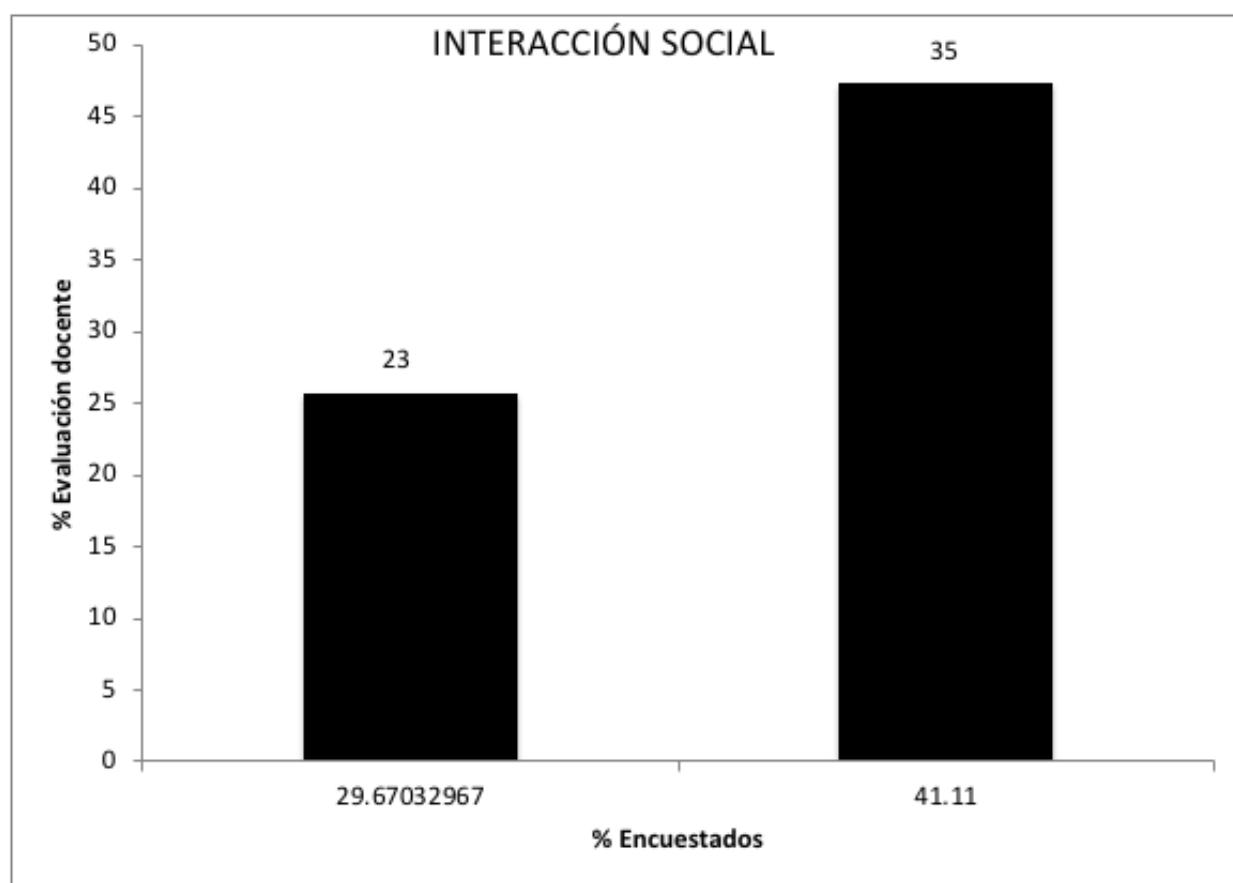


Figura 6. Representación de la evaluación de la interacción social

Discusión

De manera resumida, las habilidades docentes más valoradas y utilizadas son: saberes pedagógicos e interacción social. Por el contrario, las estrategias menos valoradas o utilizadas son:

comunicación, interacción psicopedagógica. Estas habilidades se intensificaron en mayor proporción para la Unidad Académica 35. Los resultados muestran que los docentes emplean en mayor medida la tecnología para desempeñar sus actividades profesionales, es decir, en cierta medida, su estilo de enseñanza se basa en el uso de las TIC, sin embargo, dejan de lado el propio conocimiento del adolescente.

Los resultados de algunos ítems registran un porcentaje similar entre la Unidad Académica 23 y 35; sin embargo, en mayor medida se presenta un grado elevado de desviación. Tentativamente se podría sospechar que los docentes de la Unidad Académica 35 poseen mayor dominio y empleo de las competencias docentes.

Es importante destacar que los resultados obtenidos de esta investigación arrojaron diferencias significativas entre el dominio de las competencias docentes de las dos unidades académicas atribuibles a la falta de actualización continua e innovaciones estratégicas en el desarrollo profesional. Una vez expuesto lo anterior, se puede afirmar que esta investigación ha permitido identificar el nivel de dominio de las competencias docentes de la Unidad Académica 23 y 35, con relación a los criterios establecidos por la normativa de la RIEMS.

Referencias

- Acevedo, R. (2003). *Factores que inciden en la competencia docente universitaria*. Memoria para optar el grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 978-84-669-3022-2.
- Alcántara A. (2007) Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, 1º y 2º trimestres.
- Aldape, T. (2008) Desarrollo de las competencias del docente. Siglo XXI, México.
- Anuies. (2000) La educación superior en el siglo XXI. ANUIES, México.
- Ardonio, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Recuperado el día 15 de mayo de 2010 de www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Badilla, L. Aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Tuning América Latina, en Antología: Educación basada en competencias. IPN, México
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*.
- Canales, A., y Gillio, M. (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. En M. B. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* pp. 15-56. Mexico: Plaza y Valdez.
- Cejas, M. La Educación basada en competencias: una metodología que impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.

- Dávila, E., Vaca, Y. (2012). *Hacia una Evaluación participativa y pública*. Revista electrónica Multidisciplinaria Aprendizaje-REMA.
- Díaz B. y Díaz Barriga A. F. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Ed. Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Maria de los Angeles, V. (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.
- Díaz, (2005) Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Diciembre 11, 2005
- En M. B. Rueda, y F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*. Mexico: Paidós Educador.
- Furlán, A. (coord.) (2005) Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio–septiembre.
- Furlán, A. (coord.) (2005), Problemas de indisciplina y violencia en la escuela II, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre–diciembre.
- Furlán, A. y Lara B. (Coords.) (2004), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ Secretaría de Educación de Jalisco.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*, (Cuarta edición). México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, E (1996), Diagnóstico y análisis de la enseñanza de la Física en el Colegio de Bachilleres (1992–1995), Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM–Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

- López L. (2006) Desarrollo de competencias para la vida y perfil de egreso en el marco del trayecto formativo del colectivo docente. Propuesta de intervención educativa, Pachuca.
- Loredo, J.; Rueda, M.; García, B. y Falcón, G.; (2008). La evaluación de la docencia de carácter formativo y participativo, como una vía para la retroalimentación y la mejora de la función docente. Versión ejecutiva. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Luna, E. (2000). *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de doctorado. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México.
- Luna, E. (2002). Aspectos implícitos sobre la enseñanza, reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En *La evaluación de la docencia, perspectivas actuales*. México: Plaza y Valdez.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Plaza y Valdez.
- Luna, S., E., y Rueda, B., M. (2008). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar la práctica docente*. México Plaza y Valdéz.
- Mendez, G., y Moreno, S. (2001). *Protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV, No. 3, Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Mexico: Grao-Colofon.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000. (1996) México, Secretaría de Educación Pública.

- Quiñones, D. (2010) Evaluar... para que aprendan más, en Revista Iberoamericana de Educación. Versión electrónica. <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php>
- Rodríguez, R., Ponce, R., Contreras, E., Colina, C., Cerritos, A. (2001). Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las ies. Resultados de su aplicación en la Facultad de Medicina de la UNAM. *Revista de la Educación Superior en Línea*. Num. 119 julio-septiembre 2001.
- Roegiers y De Ketele (2001) Metodología para la recogida de información. Editorial La Muralla, S.A. Santiago de Chile.
- Rué, J. (2007). *Formar competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad*. Revista de docencia universitaria, numero monografico 1. Recuperado el día 12 de marzo de 2009 de: www.redu.um.es/Red_U/m1/
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la relación educativa en la universidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 6 (2). Recuperado el día 12 de marzo de 2009 de: <http://redie.uabc/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (2008) La evaluación del desempeño docente en la universidad, instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Rueda, M. (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: Plaza y Valdez.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, (2). Recuperado el día 20 de mayo de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Estadísticas del sistema educativo nacional, en: <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep> (consulta: 21 de julio de 2008).
- Segarra, Alberu, M. (2000) La formación y profesionalización del profesorado de Física en el bachillerato, Tesis de Doctorado en Educación, México, Universidad Lasalle

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educacion 2001-2006*. Recuperado el día 02 de marzo de 2009 de:

Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior (Documento interno). México: Subsecretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de Educación Media Superior, "Retos y transformaciones en la educación media superior", en: <http://www.reforma-ems.sems.gob.mx> (consulta: 16 de septiembre de 2009).

Tirado, F. (2006) La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia.

Tobón, S. (2006) Competencias, calidad y educación superior. Alma Mater Magisterio. Colombia. www.iea.gob.mx/infgeneral07/leyes/plannac1.pdf

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

Miedo a la muerte dolorosa, un factor que detona la voluntad anticipada de los académicos universitarios

Virginia Pilar Panchi Vanegas

Área de Materiales educativos en la Dirección de Educación Continua y a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México
vppanchiv@uaemex.mx

Rosalinda Guadarrama Guadarrama

Centro de Investigación en Ciencias Médicas, de la Universidad Autónoma del Estado de México
rossygma@hotmail.com

Hilda Vargas Cancino

Programa de Estudio, Promoción y Divulgación de la No-violencia, UAEMéx y Líder del Cuerpo Académico Calidad de vida y Decrecimiento, adscrita al Instituto de Estudios de la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México.
procesdco@yahoo.com.mx

Octavio Márquez Mendoza

Líder del Cuerpo Académico Bioética y Salud, adscrito al Centro de Investigación en Ciencias Médicas, de la Universidad Autónoma del Estado de México.
octavio-mar@hotmail.com

Recepción: 15 de septiembre del 2018

Aprobación: 24 de septiembre del 2018

Resumen

Este artículo introductorio presenta los resultados de un estudio cualitativo, realizado en 2017, con académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, que formalizaron ante notario su Voluntad Anticipada (VA). El trabajo consiste en exponer las opiniones de cuatro académicos que aceptaron participar. El objetivo principal fue averiguar las percepciones y los motivos personales que tuvieron para realizar la VA, mediante un muestreo por saturación de datos, a partir de la técnica de entrevista profunda, efectuada en forma directa y previo consentimiento informado. El procedimiento facilitó un espacio de encuentro y diálogo para que las personas participantes compartieran información en relación a las causas subyacentes en la decisión de realizar la VA, lo que aporta a la investigación claves para una intervención que promueva su ejercicio en la pretensión de evitar al final de la vida el dolor y el sufrimiento extraordinarios para la persona y para sus familiares. Además, ha detectado que los motivos de temor a la muerte y a sufrir son coincidentes para formalizar la VA y están presentes como preocupación latente vinculada con el interés de evitar la obstinación terapéutica y ejercer autonomía al final de la vida, cuestión que devela que la pretensión sustentada

en éste documento legal, corresponde con las expectativas de quienes en estado saludable deciden anticipadamente suscribirla.

Palabras clave: Muerte, dolor, sufrimiento, Voluntad Anticipada, académicos

Fear of painful death, a factor that triggers the advance directives of university academics

Abstract

This article presents the results of a qualitative study, conducted in 2017, with academics from the Autonomous University of the State of Mexico, who formalized their Anticipated Will (VA) before a notary. The work consists of presenting the opinions of four academics who agreed to participate. The main objective was to find out the perceptions and personal motives that they had to carry out the VA, by means of a sampling by saturation of data, from the technique of deep interview, carried out in a direct way and previous informed consent. The procedure provided a meeting and dialogue space for the participants to share information regarding the underlying causes in the decision to perform the VA, which provides the research with keys to an intervention that promotes its exercise in the attempt to avoid at the end of life the extraordinary pain and suffering for the person and their families. In addition, it has detected that the motives of fear of death and suffering coincide to formalize the VA and are present as a latent concern linked to the interest of avoiding therapeutic obstinacy and exercising autonomy at the end of life, an issue that reveals that the claim based on this legal document corresponds to the expectations of those in a healthy state who decide in advance to subscribe it.

Keywords: death, pain, suffering, anticipated will, academics

Introducción

El número de personas que padecen enfermedades crónicas e incurables se ha ido incrementando en la actualidad, lo que ha dado por resultado la conformación de grupos de población cada vez más numerosos que experimentan un deterioro físico progresivo, con grandes necesidades de atención y de cuidados físicos, psicológicos, sociales y espirituales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010; Secretaría de Salud, 2015).

Por esta razón, entre los retos vigentes de la medicina del siglo XXI está contribuir a la calidad de vida en los pacientes afectados por enfermedades terminales dolorosas

y dar respuesta con eficacia y eficiencia a sus necesidades tanto físicas como psicológicas cuando se enfrentan al proceso de morir, y el deseo y el interés de no sufrir está presente. Se hace necesario entonces evitar el dolor físico y el sufrimiento tanto de manera personal, como en la perspectiva de familiares y el equipo de salud vinculados todos con la persona que está próxima a morir (Víctor Grifols, [Fundación] 2007; Bayés, 2003).

Sin embargo, no siempre es posible lograrlo debido por una parte, a la condición o enfermedad terminal en que se encuentra la persona sobre todo cuando no está en condiciones de decidir lo que ha de hacerse para garantizar su muerte sin martirio, y por otra, por la controversia que surge entre quienes toman las decisiones de intervención y tratamiento médico respecto al caso, mismas que pueden oponerse a la voluntad y preferencias personales del enfermo, lo que provoca controversias y conflictos éticos al final de la vida que afectan negativamente el proceso de quien va a morir (Chaptam en Bayés, 1998; Carulla, Pérez y Guzmán, s/f).

La voluntad anticipada (VA), en este caso es un recurso legal que ayuda a promover el respeto a la autonomía y a la dignidad de las personas y los pacientes en situación terminal impedidos conscientemente para decidir medidas de intervención médica; permite decidir por adelantado recibir o no asistencia y tratamientos para paliar el dolor y dejar que la evolución de su muerte sea natural y oportuna: sin adelantarla ni atrasarla. Su significado y relevancia es distinto para cada persona, pues refleja las experiencias y valores individuales que posee respecto a la muerte y los factores que influyen en la decisión anticipada de formalizarla con y sin la amenaza de muerte. no obstante, haber coincidencia ante el temor a morir en medio del dolor y el sufrimiento (Martínez, K., 2007; León-Correa, 2008; Ibarra Tamez, 2011; Chavarría, 2011; Cantú, 2013; Gobierno del Estado de México, [GEM] 2013; Márquez, Guadarrama y Veytia, 2015).

Acerca de la muerte

La muerte en sentido amplio implica todo fenómeno en el que se produce una sensación por analogía de todo lo viviente y, en el caso de la muerte humana, morir adquiere plena significación pues fallecer va más allá de la funcionalidad biológica del cuerpo. La muerte clínica o funcional también denominada real, tisular o somática se diagnostica médicamente como la suspensión completa, irreversible, verdadera y permanente de funciones biológicas vitales de los grandes aparatos y sistemas orgánicos que mantienen el ciclo del oxígeno en el organismo, funciones como la circulación sanguínea, la respiración así como la actividad del sistema nervioso detenidas que se

identifican como signos ciertos de muerte, y por lo tanto, de la ausencia de vida (EAU, 2010; Behar, 2003; Durán, 2011; Carmona, Bracho y Cira, 2008; Ibarra, 2014).

Sin la certidumbre de funciones vitales surge la controversia de cuándo la muerte existe, como es el caso de los pacientes en estado vegetativo (Piperberg, 2017, pp. 181-183), lo que conduce a dilemas éticos de si considerar que la persona está viva o debe permanecer con vida, y si al encontrarse en ése estado supone no estar muerta para sí o para los demás. Ante la incertidumbre de asumir que la persona está clínicamente muerta o bien agonizando en caso de enfermedad terminal, tanto familiares como personal de salud incurren con relativa frecuencia en la denominada obstinación, futilidad terapéutica o disnea:

Práctica que tiende a alejar lo más posible la muerte, prolongando la vida de un enfermo, anciano, moribundo sin esperanza humana de recuperación utilizando técnicas y tratamientos inútiles en los que se perciben la obstinación por alargar la agonía cuando ya es obvio que no existen posibilidades razonables de recuperación (Chavarría, 2011, p. 78).

Estas prácticas a favor del paciente, implica la pretensión positiva de conservar su vida evitando la muerte, pero en otro sentido supone prolongar la agonía que le precede, situación que constituye una condición significativa para redimensionar las últimas disposiciones para sí, de quienes en tal circunstancia se encuentran en un visible deterioro físico y de sufrimiento psicológico a nivel personal y social por la proximidad inevitable de morir.

En lo individual los procesos de aceptación de la muerte son graduales y determinan su comprensión y reconocimiento diferenciado en cada caso; “el hecho de no ser libres para determinar la muerte, aceptarla, integrarla y vivir con ella, por su carácter de irreversibilidad, dificulta poder asimilarla a otras experiencias de la vida y por lo tanto comprenderla” (Carmona, et. al. 2008, p. 15).

En la colectividad, la muerte es un hecho social. En estos tiempos se observa frecuentemente asociada con violencia (accidentes, siniestros, guerras), pero de manera natural se vincula con la edad y las enfermedades como cáncer, poliomielitis, enfermedades del corazón, Alzheimer, VIH Sida y anorexia nerviosa, entre otras (Secretaría de Salud, 2015; Soto-Estrada, Moreno-Altamirano, Pádua, 2016; INEGI, 2017).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en México “las defunciones que tienen un mayor peso relativo se agrupan en las enfermedades del sistema circulatorio (25.5%), enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas (17.5%) y en los tumores malignos (13%)” (INEGI, 2017, p.1), en tanto que “las primeras siete causas de muerte corresponden a la diabetes mellitus (15%), a enfermedades isquémicas del corazón (13.4%), del hígado (5.4%), las cerebro vasculares (5.2%), las crónicas de vías respiratorias inferiores (4%), las hipertensivas (3.5%) así como las causadas por agresiones (3.2%), en conjunto, enfermedades y agresiones representan casi la mitad (49.7%) de los decesos totales: 655 688 en 2015” (INEGI, 2017, p.1).

El estado de salud afectado por una enfermedad como las referidas despierta de un modo u otro la alerta de la muerte, máxime si la enfermedad es determinada en su fase terminal, pues se califica incurable, avanzada y de curso progresivo e irreversible con síntomas múltiples, impacto emocional con diverso grado de afectación de la autonomía y de la calidad de vida, con muy escasa o nula capacidad de respuesta al tratamiento específico y un pronóstico de vida limitado a semanas o meses en un contexto de fragilidad y deterioro, que evolucionará hacia la muerte a medio plazo (EAU, 2010; Behar, 2003; GEM, 2013).

Padecimientos que en la mayoría de los casos sean dolorosos, son en la actualidad demandantes de una integración prioritaria en los propósitos de la medicina para aliviar la enfermedad y, cuando llegue la muerte, lograr que los pacientes mueran aliviados de su dolor y sufrimiento (Carmona, et. al. 2008, p. 17). Se pretende con ello atender el lado humano del ser persona; acompañar al paciente y concebirlo integralmente en su dimensión biológica vinculada con su esencia ontológica en lo espiritual y afectivo donde la muerte ocurre y tienen lugar de encuentro el dolor y el sufrimiento, situaciones ante las cuales, desde la percepción de realidad que las personas tienen en cada caso, se buscan alternativas como la Voluntad Anticipada para superar afectaciones desagradables tanto presentes como futuras.

Ante tal problemática, lo deseable es que las personas no se vean forzadas a formalizar su VA bajo el influjo de una enfermedad terminal o el miedo ante el dolor y el sufrimiento por padecerla, sino como resultado de la reflexión y con base en sus valores, creencias y preferencias dialogadas éstas previamente en el ámbito familiar y de relaciones sociales (Martínez, K., 2007, pp. 92-93). De estas

posibilidades e intenciones para ejercer autonomía, evitar el dolor y el sufrimiento da cuenta este trabajo.

Muestra y tipo de estudio

El trabajo es un estudio con enfoque cualitativo y descriptivo transversal, realizado con una muestra por conveniencia en forma directa y confidencial con cuatro académicos universitarios en activo y voluntarios que formalizaron ante notario su voluntad anticipada; se reconocen en el trabajo como E1, E2, E3 y E4 obteniendo de ellos la información mediante una entrevista semiestructurada, que se videograbó con su previa anuencia y consentimiento informado.

Ante la variedad de información obtenida se optó por dividir el estudio en categorías: Calidad de vida, voluntad anticipada, motivaciones. Este trabajo se centra fundamentalmente en los resultados relacionados con las experiencias y razones de formalización de Voluntad Anticipada ante notario, que son las que exploran por una parte su concepción de VA y por la otra sus motivaciones. Se recuperan a lo largo del trabajo datos de otras interrogantes consideradas durante las entrevistas, en virtud de que permiten comprender las respuestas obtenidas sobre las razones de su formalización.

De los participantes

Para la integración de la muestra de académicos universitarios los criterios de inclusión considerados fueron:

- Universitarios que ya hubieren registrado formalmente su voluntad anticipada (ante notario)
- Académicos en activo en la UAEM
- Sin distinción de sexo y estado civil
- No tener al momento de la entrevista diagnóstico o sospecha de enfermedad crónica o terminal
- Voluntarios para participar en el estudio con firma de consentimiento informado
- Vinculados (o no) con actividades de estudio o práctica profesional directa o indirecta con la práctica de la voluntad anticipada.

El estudio con ellos se realizó mediante la técnica de entrevista a profundidad, aplicada en la oficina de los entrevistados. Se obtuvo información acerca de las percepciones y los motivos personales que tuvieron para formalizarla. Este conocimiento se logró a partir de interrogarlos sobre la significación de su calidad de vida y sus componentes, las experiencias personales vividas y

conocidas en relación con la VA, así como el significado que le atribuyen y su vinculación profesional con ella.

Discusión y análisis de resultados

Conforme a los criterios establecidos para la investigación se constata que los académicos entrevistados laboran en la UAEM, como personal de carrera con más de 20 años de antigüedad. Su edad oscila entre los 55 y 76 años y la mitad de ellos son de sexo femenino; en ambos sexos la mitad están solteros y son católicos; sólo uno de ellos declara no profesar ninguna religión o creencia religiosa. Su desempeño docente se ubica en el área de humanidades y medicina asociadas éstas con el contexto teórico y cultural de la voluntad anticipada como Bioética, Tanatología, terapia física, medicina, enfermería y salud.

Prevalece en los entrevistados el conocimiento de la VA como tema de investigación, así como de práctica profesional tanatológica y su promoción gubernamental en la entidad mexiquense. Uno de los entrevistados hizo su voluntad en el año en 2009 desde que la Ley de VA se aprobó por primera vez en el Distrito Federal; dos más en 2013 cuando entró en vigor en el Estado de México y el más próximo en 2017. Se observa que su formalización es tan reciente como la promulgación gubernamental de la Ley a nivel nacional, es por tanto, una práctica además de incipiente poco difundida pero en promulgación ascendente a partir de 2008 en el Distrito Federal y Coahuila; Aguascalientes, San Luis Potosí y Michoacán en 2009; Hidalgo y Guanajuato en 2011; Chihuahua, Guerrero y Nayarit en 2012; junto con el Estado de México Colima en 2013 y recientemente Yucatán en 2016 (Gobierno del Estado de México, [GEM], 2017).

Experiencias y motivos para formalizar la Voluntad Anticipada

Es antecedente de su inclinación por la VA, la historia de vida personal asociada con pérdidas de familiares y de colegas cercanos como pacientes terminales y sus implicaciones éticas en la familia, pero en ninguno de los casos por encontrarse próximos a la muerte o por padecer una enfermedad terminal. De hecho, la categoría subyacente a la adopción de la VA fue resistirse a superar el temor a la muerte y el miedo al dolor físico y el sufrimiento psicológico.

... un colega médico que por una caída llegó a tener 2% de actividad cerebral y para quien no se tomó a tiempo la decisión de desconectarlo, se mantuvo por la familia en

casa, después del hospital, durante tres años. Esta situación implicó desgaste en su cuidado y pérdidas económicas en su mantenimiento que acabaron con la economía familiar “la familia se acabó. (E1)

Las decisiones de terceros respecto al manejo de pacientes dando prioridad a la vida biológica por sobre las expectativas e intereses del afectado directo se convierten en directriz unilateral, sin importar el sufrimiento del paciente e incluso de la misma familia, lo que supone en forma colateral la deshumanización del médico (Chavarría Álvarez, 2011, p. 78), y a la par, el desconocimiento del propio paciente.

Resistirse a morir y aceptar que se muere irremediabilmente es una condición que coexiste de modo contradictorio. La muerte es un tema y un hecho que curiosamente se evade; si nadie está próximo a morir no se habla de ella, no se le nombra pues supersticiosamente se le invoca y por temida e indeseable como es en ocasiones, se niega su existencia (De León R, Constantino, 2004; Bayés, 2003; Márquez, Guadarrama y Veytia 2015; García-Orellán, 2003). La VA supone asociarla con la muerte, pero como a esta última se le niega, hay resistencia para aceptarla, hacer el testamento en general, incluso para colegas médicos se asocia con el temor a morir y se posterga o evita en consecuencia:

Alguna vez en algún curso nos preguntaron quién ya tenía hecho su testamento, y fuimos sólo dos de los 30 que tal vez estábamos. ... compañeros médicos nos dijeron y ¿Por qué lo hiciste? ¿Qué crees que ya te vas a morir? Y entonces es lo mismo con respecto a la Voluntad Anticipada, pues esta se asocia con la muerte a la cual, culturalmente se le teme (E1).

Los entrevistados estiman que los factores que inhiben la adopción de la VA son fundamentalmente culturales y educativos: miedo a la muerte y creencias religiosas como parte de la educación adquirida:

...el miedo a hablar de la muerte, pensar en la muerte... vamos a tardar, en ver que realmente la gente se sensibilice para hacer sus voluntades anticipadas, no entra dentro de la idiosincrasia del mexicano, lo vemos cómo tabú La VA supone: programa cómo te quieres morir ¿y estaremos dispuestos a programarlo? (E1).

Apuntan también las limitantes y el tiempo que requiere el cambio de paradigma para su práctica progresiva:

Yo creo que se necesita mucho trabajo de sensibilización, toma de conciencia y educación para poder realizar ese documento legal que se llama la voluntad anticipada...(E2). Tiene que ver con la educación, mi sistema de creencias ...tiene que ser de mucha formación espiritual (E3)

Dado que no se puede experimentar, la muerte se piensa como posibilidad futura, remota, distante y ajena, por lo tanto, se le pospone y niega, lo que implica en la mayoría de los casos, no prepararse para el momento de morir ni para la forma en que pueda llegar la muerte siempre inesperada, a veces violenta y otras tantas dolorosa: “el concepto, del significante de muerte no existe, nadie piensa que se va morir, porque la muerte no existe” (E2). A la muerte impredecible se le teme por suponerla asociada con dolor e intervenciones médicas tan complicadas como la situación de deterioro que presumiblemente se enfrente:

No es necesario esperar a tener una enfermedad terminal para pensar en qué voy a hacer o cuando yo me muera ... sino, qué pasa si yo tengo un accidente, o con una enfermedad crónico degenerativa quedo incapacitada para seguir trabajando (E3).

Tratándose de las enfermedades oncológicas (entre la más frecuentes y temidas), los síntomas y los signos tumorales manifiestos en la etapa terminal de metástasis son variables dependiendo del tipo y la localización del cáncer; los pulmones, el hígado, el cerebro y los huesos son los sitios más comunes de metástasis de tumores sólidos.

El tratamiento progresivo o bien alternativo de estos padecimientos según sea el caso, va desde los analgésicos e intervenciones quirúrgicas, a las quimioterapias y cuidados paliativos para enfrentar y tratar de vencer el cáncer cuando es doloroso. Hoy la VA “tiene que ver más con enfermos en fase final y en donde la medicina ya no puede ofrecer alternativas curativas y es la medicina paliativa la que abre la puerta en ese contexto a las voluntades anticipadas” (E4)

En opinión de los entrevistados el ejercicio de la autonomía sobre el cuerpo, el respeto a la dignidad, el miedo al dolor físico y el sufrimiento psicológico provocados por el obstinamiento terapéutico y la prolongación de la agonía en enfermedades terminales, son las razones para formalizar la VA y sentir así tranquilidad en la vida y en la muerte con autonomía y dignidad: “Son decisiones de vida, pero hay que tomarlas...” (E1).

La VA requiere anticipación y decisión para el final de la vida previendo accidentes que por una parte, afecten la capacidad para decidir por cuenta propia la atención médica a recibir y por otra, garantizar la tranquilidad de estar en casa tranquilo y evitando al máximo el dolor a padecer: “si a mí me pasa algo, si yo tengo un accidente, una caída, si yo caigo en estado de coma, si yo tengo un cáncer terminal, pues a mí me gustaría terminar en mi casa, tranquilito y a gusto, sin dolor porque eso creo es lo primero que pedimos (E1). Formalizar la VA implica también asumir

riesgos, enfrentar lo desconocido, pero sobre todo estar consciente de que hay que prepararse para un futuro incierto e inesperado.

Sufrimiento y dolor: asociados con el temor de morir

La muerte al igual que el dolor y el sufrimiento son universales; a través del tiempo el hombre ha coexistido con ellos de diversas formas y los ha enfrentado con distintos recursos, dependiendo de su modo de estar en el mundo y vivir en la historia de su biografía y su espacio; en el caso de formalizar la VA una forma de enfrentarla tiene que ver con la historia de vida: “La formación profesional y el estudio de temáticas afines así como experiencias de enfermedad terminal en la familia, han sido antecedente en la experiencia de la VA, lo que ha permitido constatar de cerca su importancia y llevarla a cabo previendo condiciones irreversibles y conflictos familiares” (E1).

Si bien sufrimiento y dolor se encuentran muy vinculados son diferentes. “Desde una perspectiva psicosocial el sufrimiento se considera un fenómeno subjetivo que puede verse influido por procesos biológicos, psicológicos y sociales” (EAU, 2010, p. 1187). El sufrimiento para Chaptam y Gravin se asume como “un estado afectivo, cognitivo y negativo complejo caracterizado por la sensación que experimenta la persona de encontrarse amenazada en su integridad, por su sentimiento de impotencia para hacer frente a esta amenaza y por el agotamiento de los recursos personales y psicosociales que le permitirían afrontarla (Chaptam y Gravin en Bayés, Ramón, 2003, p.70).

“Una persona sufre cuando ocurren dos condiciones: a) experimenta o teme que le acontezca un daño físico o psicosocial que valora como una amenaza importante para su integridad psíquica u orgánica, y b) al mismo tiempo cree que carece de recursos para hacer frente con éxito a esta amenaza” (Cassel en Bayés, Ramón, 2003, p. 70).

En el caso que nos ocupa, esta amenaza puede ser suscitada por el dolor físico, pero también por el temor que generan la propia pérdida de identidad o el daño que pueda infligirse a las personas queridas:

“El estado de coma de un familiar, previo al fallecimiento, obligó a la familia a deliberar y tomar decisiones tratando de pensar en lo que fuera mejor para la persona, pero definitivamente no con la seguridad de que si fuera lo mejor” (E3).

El dolor es una señal que emite nuestro organismo y que puede ser física, moral o espiritual. Es también una experiencia desagradable que permite al hombre tener conciencia de su ser real y verdadero ser (Behar, 2003, p. 23). Una definición operativa es la propuesta por la Asociación

Internacional para el estudio del dolor, que lo define como ‘una experiencia sensitiva y emocional desagradable que se asocia a una lesión tisular real o posible, o que se describe como tal’ (EAU, 2010, p.1186) El dolor es una experiencia compleja en la que intervienen componentes fisiológicos, sensoriales, afectivos, cognitivos y conductuales cuya percepción individual de intensidad, está en función de las interacciones de factores físicos, psicológicos, culturales y espirituales (Roche-Nagle G, Rubin BB. en EAU, 2010, p.1186). Cicely Saunders define dolor total planteando que:

El dolor parte no sólo de un estímulo físico sino también de la compleja interacción de varios factores, como los estados emocionales, el desarrollo espiritual, el acondicionamiento cultural, el temor a la enfermedad causante del dolor, el temor a que la muerte sea la consecuencia final, y la percepción de la propia condición en relación con la causa del dolor (Chavarría, 2011, p. 80).

El punto de partida es fisiológico, pero su ocurrencia y evolución vinculada con estados emocionales y percepciones individuales apuntan al sufrimiento. En opinión de Bayés “una estimulación, estado o situación experimentada como desagradable por una persona, tanto si tiene su origen en el funcionamiento del propio organismo biológico -por ejemplo, dolor, disnea, etc.- como si procede del entorno psicosocial o biográfico -por ejemplo, soledad, abandono, desprecio, sensación de pérdida, culpabilidad, etc.- es percibida por dicha persona como una amenaza importante para su integridad o supervivencia física o emocional” (Bayés 1998, p. 11). Un dato relevante en el testimonio de un entrevistado fue saber que la voluntad anticipada supone la percepción en las personas de sentir que se les secciona corporalmente:

...otras personas que lo hicieron (firmaron su VA) que lo hicimos más o menos en la misma época, les costó más trabajo, porque una de ellas inclusive externó sentirse como cosificada. como una res, que cuántos cortes quiero que salgan de la res y como la corto... (E3)

Es éste un presumible indicador de resistencia cultural, no obstante, que se reconocen sus ventajas y beneficios prevalece el miedo a la adopción de la VA, pero además es esta una percepción que puede ser considerada por la persona como atentado a su integridad física, aun a pesar de saber que estará muerta. Tal condición supone que una persona viéndose ante la amenaza inminente de su integridad o supervivencia bien física o emocional, sufrirá más o menos si se siente impotente para enfrentar la muerte. La muerte en sí misma no debe ser temible dado que es un acontecimiento natural, no obstante, el sufrimiento que se experimenta ante su evidente ocurrencia se origina en el significado que la persona le atribuye y la indefensión en que se encuentra ante el dolor posible:

El dolor se refiere a una aflicción física aguda y se manifiesta de muchas formas: el dolor puede ser agudo, punzante, penetrante. El sufrimiento, en cambio, se refiere a un estado de preocupación o agobio psicológico, típicamente caracterizado por sensaciones de miedo, angustia o ansiedad. Un dolor agudo y constante puede ser causa de sufrimiento, pero el dolor no siempre provoca sufrimiento (especialmente si el paciente sabe que es pasajero o que forma parte de un proceso de cura). Tampoco el sufrimiento implica siempre dolor: gran parte del sufrimiento propio de los trastornos mentales, o simplemente de los miedos habituales de la vida, no conlleva necesariamente dolor físico (Víctor Grifols, [Fundación] 2007, p. 40.)

En situación de muerte próxima es inminente el sufrimiento, especialmente si la condición es irreversible y está acompañada de dolor físico: “...esta parte de negación, sí pues la muerte existe ...pero a mí todavía no me toca, a alguien de mi familia tampoco, todavía no, entonces lo vemos todavía muy lejano y nunca nos preguntamos sobre el asunto” (E3). En el caso de enfermedades crónicas y en fase terminal, se requiere proporcionar comodidad, impedir la angustia y el insomnio. En ocasiones, además de atender la obstrucción faríngeo traqueal con intubación de urgencia, es necesario el manejo adecuado del estreñimiento, los vómitos, la deshidratación, la tos y las náuseas por mencionar algunos ejemplos (Behar, 2003, p. 22):

En caso de cualquier tipo de enfermedad terminal a mí que no me intervinieran, no me abrieran, no me metieran a quirófano o a bisturí, no me llenaran de tubos, de nada y me dejaran tranquilo en mi casa, como digo tranquilo sin sufrirle mucho, verdad, y tranquilo a estar esperando (E1).

Hoy la VA “tiene que ver más con enfermos en fase final y en donde la medicina ya no puede ofrecer alternativas curativas y es la medicina paliativa la que abre la puerta en ese contexto a las voluntades anticipadas” (E4) Los académicos entrevistados coincidieron en que la emoción que tuvieron al formalizar la VA fue de tranquilidad. No hay certeza de que la usarán, pero hay la previsión de qué acciones llevar a cabo para lo que pueda suceder en un futuro para todos incierto, pero sin que haya sufrimiento.

Al respecto, Kissane, Clarke y Street (2001), y Blinderman y Cherny, (2005) citados por Hernández, Iniestra, Martínez, (2015), describen sufrimiento como un síndrome en el cual existe pérdida de la autonomía, baja autoestima, desesperanza, pérdida de la dignidad, de la autoimagen, aislamiento social, falta de acceso a recursos, apoyo, culpa, poca espiritualidad y pérdida de sentido:

La evolución posmoderna de la sociedad con esperanzas de vida más prolongadas, también se relacionarán más con agonías determinadas por la tecnología y el sufrimiento, entendiendo esto es necesario profundizar y entender que la muerte

como proceso debe seguir un rumbo normal que dignifique a la persona y que no la sumerja en un mar de sufrimiento y despersonalización (E4).

Los pacientes pueden experimentar dolor intenso sin sufrimiento (por ejemplo, durante el parto) y el sufrimiento puede incluir dolor físico, pero sin limitarse a él en modo alguno. La angustia del paciente también deriva de otros factores aparte del dolor que se suman al sufrimiento, como ansiedad, depresión, pesadillas, alteraciones de la percepción corporal y cambios de la función profesional y social (EAU, 2010). En el caso de enfermedades terminales o graves en las que la sospecha o certeza de morir tiene lugar, su percepción se manifiesta en diferente escala en las personas, pues valoran la amenaza a su integridad a partir del contexto y los recursos personales de que disponen para enfrentarla.

Así, la VA es una opción más para acercar a la persona a la reconfiguración cultural que tiene sobre la muerte, su cercanía y su presencia inevitable, sin embargo, aun habiéndola adoptado, en algunos casos atestiguada por amigos y familiares se avala, pero no se sigue el ejemplo, no se replica la adopción ni su práctica:

...y la actitud de la familia fue tú siempre has sido muy independiente y lo que tú hagas nosotros lo vamos a respetar, pero no están enterados de que ya lo tengo de que ya lo hice (E1). Mis hijos como que lo ven muy lejos...he visto cómo que no me lo han tomado muy en serio... mi esposo es, es de las personas que dice que él se va a morir antes que yo y mi mamá pues no lo acepta (E3).

Las reacciones familiares al saberlo han sido de no intervención; es más, se han sentido liberados por no tener que enfrentar la toma de decisiones en los casos de enfermedad terminal pues finalmente, sí lo saben y llegado el caso participarán sin objeción: ¡Ah!; ¡Qué bueno así ya nos liberaron de tomar decisiones que pueden causar divergencia! (E2). Se retorna entonces al punto de origen: el que se muere es siempre el Otro, no yo; as, que el Otro decida para sí.

Se puede entonces considerar que reflexionar en la previsión de dos situaciones personales y únicas, propias de cada existencia como son la fase terminal de la vida hipotéticamente dolorosa y el afrontamiento consciente de la propia muerte evitando sufrir, puede anticiparse si se formaliza el procedimiento que legalmente está permitido con la VA.

En opinión de los entrevistados son condiciones necesarias para la VA: 1) Decidirse a superar el temor a morir 2) Reconocer que es un acto de vida que requiere estar saludable y no esperar a que

la situación sea irreversible y 3) Formalizarlo con testigos e idealmente ante notario (E4). De ahí la relevancia de los resultados obtenidos por sobre la intervención que promueva su ejercicio en la pretensión de evitar al final de la vida el dolor y el sufrimiento extraordinarios para la persona y para sus familiares, lo que hace destacar como impostergable el fomento de la conciencia propia de aceptar la muerte como un hecho natural que requiere prepararse anticipadamente para morir en condiciones dignas.

Conclusiones

Los factores que inhiben la adopción de la VA son fundamentalmente culturales y educativos: miedo a la muerte, creencias religiosas como parte de la educación adquirida, desconocimiento, por no considerarlo necesario, o por suponer que no van a necesitarlo. En opinión de los entrevistados el ejercicio de la autonomía sobre el cuerpo, el respeto a la dignidad, el miedo al dolor físico y el sufrimiento psicológico provocados por el encarnizamiento terapéutico y la prolongación de la agonía en enfermedades terminales, son las razones para formalizar la VA y sentir así tranquilidad en la vida y en la muerte con autonomía y dignidad.

Los factores que inhiben la adopción de la VA son fundamentalmente culturales y educativos: miedo a la muerte, creencias religiosas como parte de la educación adquirida, desconocimiento, por no considerarlo necesario, o por suponer que no van a requerirlo. LA VA es una alternativa entre los recursos legales existentes para garantizar el respeto a la autonomía, la limitación de tratamientos extraordinarios en la persona y su cuerpo, evitar el dolor físico y el sufrimiento psicológico, así como liberar a la familia y amigos de tomar decisiones que contravengan la voluntad personal, y que constituyen también los motivos que tienen los académicos universitarios investigados para formalizarla ante notario, sin encontrarse en situación terminal.

Otro hallazgo relevante en el estudio ha sido reconocer que más allá de la pretensión de que su práctica aumente, y se fomente para una intervención que promueva su ejercicio en la pretensión de evitar al final de la vida el dolor y el sufrimiento extraordinarios para la persona y para sus familiares, lo trascendente es que se tenga conciencia de la muerte como una etapa natural de la vida, que requiere además de su aceptación, preparación para llegar a ella como la conclusión de una vida que se ha vivido plena y con sentido, lo que permite abonar sustancialmente al propósito inicial de

este trabajo para exponer cómo el miedo a la muerte dolorosa constituye uno de los factores que propician que una persona lleve a cabo su VA.

Referencias

- Bayés, Ramón. (1998). “Psicología del sufrimiento y de la muerte”, en *Anuario de Psicología*, Vol. 29, No. 4,5-17, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, p. 11, disponible en http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61497/88344&a=bi&page_number=1&w=100, recuperado el 22 de abril de 2018.
- Behar, Daniel. (2003). *Un buen morir*. Pax. México.
- Cantú, Guillermo, Alberú, Josefina, (2013), “Ley de la voluntad anticipada en México”, en *Nefrología*; 33(1):142-3 doi:10.3265/Nefrologia.pre2012. Jun.11534, Departamento de Bioética. Escuela de Medicina. Universidad Panamericana. México D.F disponible en <http://www.revistanefrologia.com/es-publicacion-nefrologia-articulo-ley-voluntad-anticipada-mexico-X0211699513002496>, recuperado el 12 de febrero de 2017.
- Carmona Berrios, Zoraida Elena, Bracho de López, Cira Elizabeth. (2008). “La muerte, el duelo y el equipo de salud”, en *Revista de Salud Pública*, 2 (2) (14-23), p. 15. Disponible en http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP08_2_05_art2_carmona.pdf, recuperado el 11 de marzo de 2018.
- Carulla Torrent, Juan Pérez Lianes, Josefa M^a, Guzmán Pérez Mireia, (sf), “Despedida del paciente en la fase final de la vida”, Capítulo 2 en *Duelo en Oncología*, Sociedad Española de Oncología Médica, pp. 35-48, disponible en <https://www.seom.org/es/git-en/104326-publicaciones-seom>, recuperado el 22 de abril de 2018.
- Cassel en Bayés, Ramón (2003), “La sociedad contemporánea ante el dolor y la muerte. *Humanitas Médica*, Vol 1, Número 1, enero-marzo, p. 70. Disponible en http://paliativossinfronteras.org/wp-content/uploads/LA-SOCIEDAD-CONTEMPORANEA-ANTE-EL-DOLOR-Y-LA-MUERTE-R-BAYES_3.pdf, recuperado el 12 de agosto de 2017.
- Chaptam y Gravin en Ramón Bayés, (2003), “La sociedad contemporánea ante el dolor y la muerte. *Humanitas Médica*, Vol 1, Número 1, enero-marzo, p. 70. Disponible en

http://paliativossinfronteras.org/wp-content/uploads/LA-SOCIEDAD-CONTEMPORANEA-ANTE-EL-DOLOR-Y-LA-MUERTE-R-BAYES_3.pdf, recuperado el 12 de agosto de 2017.

Chavarría Álvarez, Ana María (2011), *Términos básicos de la Tanatología*, T E S I N A, Asociación Mexicana de Tanatología A.C. Disponible en <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/37%20Terminos%20basicos%20de%20la%20Tanatologia.pdf>, Recuperado el 20 de febrero de 2018.

Clavé Arruabarrena, A. Casado Da Rocha, C. Altolaguirre, (2006), “Sufrimiento insoportable y voluntad de vivir: primeros resultados de un estudio en Gipuzkoa”, *Medicina Paliativa*, Vol. 13: N.º 4; 197-206, Madrid.

De León R, Verónica, Constantino Cuetos, M, (2004), “Tanatología: Una perspectiva distinta de la muerte” (primera parte), *Boletín Médico*, Núm. 4 Vol.1, septiembre - octubre de 2004 Facultad de Medicina, UAS. Disponible en <http://132.248.9.34/hevila/BoletinmedicoCuliacanMexico/2004-05/vol1/no4/3.pdf> recuperado el 20 de febrero de 2018.

Durán Ávila, Ana Luisa. (2011). *Los niños y el tema de la muerte. Educación tanatológica básica*, Tesina, Asociación Mexicana de Tanatología, A. C. Disponible en <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/44%20Los%20Ninos%20y%20la%20Muerte.pdf>, recuperado el 22 de abril de 2018.

European Association of Urology [EAU]. (2010). *Guía clínica sobre el tratamiento del dolor*. Disponible en <https://uroweb.org/wp-content/uploads/16-GUIA-CLINICA-TRATAMIENTO-DOLOR1.pdf>, recuperado el 7 de enero de 2018.

Estancanti en Carmona Berrios, Zoraida Elena, Bracho de López, Cira Elizabeth. (2008). “La muerte, el duelo y el equipo de salud”, *Revista de Salud Pública*, 2 (2) (14-23). Disponible en http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP08_2_05_art2_carmona.pdf, recuperado el 22 de octubre de 2017.

Ferrater Mora, Fernando, *Diccionario de filosofía*, p. 239.

Fundación Víctor Grífol, (2007), “Los fines de la medicina”, en *Cuadernos de la Fundación*, N.º 11 - (2007), p. 40, disponible en http://comitebioetica.cat/wp-content/uploads/2012/10/fins_medicina.pdf, recuperado el 2 de octubre de 2017

García-Orellán, Rosa, 2003, “Antropología de la muerte: entre lo intercultural y lo universal”, en *Cuidados paliativos en enfermería*. W. Astudillo, A. Orbegozo, A. Latiegi (eds.). San Sebastián: Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos. págs. 305-322, disponible en <http://paliativossinfronteras.org/wp-content/uploads/ANTROPOLOGIA-DE-LA-MUERTE-17-GARCIAORELLAN.pdf>, recuperado el 26 de octubre de 2017.

Gobierno del Estado de México [GEM], (2017). *Coordinación de Voluntades Anticipadas*.

Gobierno del Estado de México [GEM], (2013), *Ley de Voluntad Anticipada del Estado de México*, Capítulo I, Artículo 4, fracción XXXV.

Gobierno del Estado de México [GEM], (2009), Info.cáncer, Estadísticas, disponible en <http://www.infocancer.org.mx/mortalidad-con502i0.html>, recuperado el 21 enero de 2018.

Hernández Ramírez, Verónica, Iniestra Alcántara, Karen Jael, Martínez Romero, Perla (2015), *Sufrimiento en el adulto mayor: Causas y soluciones. Un análisis por sexo*, Tesis, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

Hooft Pedro F, Hooft, Lynette (2013), “Bioética en el final de la vida. El derecho a morir en paz. La autonomía personal y las directivas anticipadas. Reflexiones en torno a la Ley de Muerte Digna”, en *Revista - Centro Universitário São Camilo*, 7(1):91-111, disponible en <https://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/99/documenta.pdf>, recuperado el 20n de enero de 2017.

Ibarra Tamez, Alicia (2011), *El derecho a morir con dignidad*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma De Nuevo León. Disponible en <http://eprints.uanl.mx/2484/>, recuperado el 6 de marzo de 2018.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Estadísticas Históricas de México 2009*, disponible en

<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825460792> Recuperado el 30 de octubre de 2017.

Jaspers en Carmona Berrios, Zoraida Elena, Bracho de López, Cira Elizabeth, (2008), “*La muerte, el duelo y el equipo de salud*”, en *Revista de Salud Pública*, 2 (2) (14-23), p. 17. disponible en http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/rsp08_2_05_art2_carmona.pdf, recuperado el 22 de septiembre de 2017.

Kubler y Kessler en Carmona Berrios, Zoraida Elena, Bracho de López, Cira Elizabeth, (2008), *La muerte, el duelo y el equipo de salud*, *Revista de Salud Pública*, 2 (2)(14-23), p. 16.

León-Correa (2008), Las voluntades anticipadas: cómo conjugar autonomía y beneficencia. Análisis de la Bioética Clínica, en *Revista CONAMED Consejo Nacional de Arbitraje Médico*, disponible en http://www.conamed.gob.mx/publicaciones/pdf/REVISTA_JUL-SEP_2008.pdf 2008 recuperado el 10 de junio de 2017.

Márquez Mendoza, Octavio, Guadarrama Guadarrama, Rosalinda, Veytia López, Marcela, (2015), VA. “*Una investigación a profesionales de la salud*”, *Revista DIGNITAS*, Comisión de Derecho Humanos del Estado de México, Año IX, número 27, enero-abril 2015.

Martínez, K., (2007), *Los documentos de voluntades anticipadas*, An. Sist. Sanit. Navar. 2007; 30 (Supl. 3): 87-102.

Murillo Rodríguez, Silvia. (2013). “El tratamiento mortuario del cuerpo humano en las antiguas poblaciones mexicanas” en *Journal of the Institute of Iberoamerican Studies*, Vol. 15. No. 2, enero-diciembre. 207~231.

Piperberg, M. (2017). “Vigilia inconsciente. Análisis de un caso de estado vegetativo y diferentes modelos de toma de decisión”. *Revista de Bioética y Derecho*, (40), 179-193.

Puebla Díaz, F. (2005). “Tipos de dolor y escala terapéutica de la O.M.S. Dolor iatroénico”, en *Oncología*. 28 (3): 139-143, disponible en www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/anestesiologia/tipos_de_dolor.pdf, recuperado el 22 de abril de 2018.

Secretaría de Salud, (2015), *Informe sobre la salud de los mexicanos, Diagnóstico general de la salud poblacional*, Primera edición, Disponible en www.dged.salud.gob.mx/contenidos/dedss/issm2015.html, recuperado el 2 de marzo de 2018.

Soto-Estrada, Guadalupe, Moreno-Altamirano Laura, Pahua Díaz, Daniel, (2016), “*Panorama epidemiológico de México, principales causas de morbilidad y mortalidad*”, Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, Vol. 59, n. 6, Noviembre-Diciembre, pp. 8-22, disponible en <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2016/un166b.pdf>, recuperado el 3 de febrero de 2018.

Víctor Grífols, Fundación (2005), Los fines de la medicina, *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols* N.º 11 - (2005), p. 40, disponible en http://comitebioetica.cat/wp-content/uploads/2012/10/fins_medicina.pdf, recuperado el 2 de octubre de 2017.