Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.6 Núm.11 Enero – Junio 2021

*** **La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias,** José María Duarte Cruz * **Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire,** Mª Luisa García Rodríguez y Noemí García Díaz * **Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado,** José Jiménez Mora y Yolanda González de la Torre * **Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas,** Zoila Rafael Ballestero, Maricruz Aguilera Moreno y Inés Lozano Andrade Lozano * **¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?)** , Cristina Rafaela Ricci * **Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México,** Jesús S. Rodríguez-Cristerna y Guadalupe Ruiz Cuéllar * **Contexto social y bullying en preparatorias rurales. El Fuerte, Sinaloa,** Rosalva Ruiz-Ramírez, Emma Zapata-Martelo y José Luis García-Cué * **Usos de los medios de comunicación en las instituciones educativas. Efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social,** Virginia Saez * **Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior,** Irvin Rodolfo Tapia Bernabé * **RESEÑA DEL LIBRO de Daniel Cassany (2019). Laboratorio lector. Para entender la lectura. Barcelona: Anagrama. 209 pp.,** Teresa-G. Sibón-Macarro ***

Voces de la Educación

CONACYT

Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

ISSN 2448-6248

ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 6, núm. 11, ene –jun 2021 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de feb. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias, José María Duarte Cruz……...……3

Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire, Mª Luisa García Rodríguez y Noemí García Díaz…….……..34

Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado, José Jiménez Mora y Yolanda González de la Torre……...60

Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas, Zoila Rafael Ballestero, Maricruz Aguilera Moreno y Inés Lozano Andrade Lozano……75

¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?), Cristina Rafaela Ricci……94

Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México, Jesús S. Rodríguez-Cristerna y Guadalupe Ruiz Cuéllar……..113

Contexto social y bullying en preparatorias rurales. El Fuerte, Sinaloa, Rosalva Ruiz-Ramírez, Emma Zapata-Martelo y José Luis García-Cué ……..…135

Usos de los medios de comunicación en las instituciones educativas. Efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social, Virginia Saez ……157

Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior, Irvin Rodolfo Tapia Bernabé…….……...174

RESEÑA DEL LIBRO de Daniel Cassany (2019). Laboratorio lector. Para entender la lectura. Barcelona: Anagrama. 209 pp., Teresa-G. Sibón-Macarro…….195

La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias
The prosocial behavior in boys and girls of primary schools

José María Duarte Cruz[1]
[1]Universidad Autónoma Metropolitana, email: duartecruz2911hotmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0235-1838

Resumen: Esta investigación implementó un modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar. Se desarrolló en once escuelas primarias marginadas en Sonora y Chiapas. Se utilizó un protocolo mixto, la fase cuantitativa se efectuó mediante un cuasiexperimento; la cualitativa recurrió a la investigación-acción participativa. Algunos resultados muestran un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes; el índice de prosociabilidad estudiantil aumentó en ambas ciudades, y hubo una reducción en la violencia escolar. Las estrategias incidieron en el mantenimiento de climas escolares de cordialidad, mayor participación y cohesión, desarrollo de la empatía, asertividad, mejor manejo de emociones y de resolución pacífica de conflictos, lo que en suma coadyuvó a la mejora del aprovechamiento educativo y al aumento de redes de amistad.
Palabras clave: educación para la paz, acoso escolar, coexistencia pacífica, prosociabilidad.

Summary: This research implemented a multicomponent model to promote prosocial skills and prevent school violence. It was developed in eleven marginalized elementary schools in Sonora and Chiapas. A mixed protocol was used, the quantitative phase was carried out by means of a quasi-experiment; the qualitative one resorted to participatory action research. Some results show an increase in the practice of prosocial competences in the participants; the index of student prosociability increased in both cities, and there was a reduction in school violence. The strategies affected the maintenance of cordial school climates, greater participation and cohesion, the development of empathy, assertiveness, better management of emotions and the peaceful resolution of conflicts, which in sum contributed to the improvement of educational achievement and the increase of friendship networks.
Keywords: education for peace, bullying, peaceful coexistence, prosociability.

Recepción: 13 de junio 2020
Aceptación: 18 de septiembre 2020

Forma de citar: Duarte Cruz, J.M. (2021) La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias, *Voces De La Educación*, *6*(11), p. 3-33.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias

Introducción

Todos los niños y niñas en el mundo tienen derecho a recibir protección contra cualquier tipo de violencia. Las estadísticas de este problema son alarmantes, revelan que éstos/as sufren maltratos en todas las etapas de su infancia y en diversos entornos; incluso son violentados a menudo por personas de confianza y quienes tienen la responsabilidad de su cuidado (UNICEF, 2017).

> Muchas veces la violencia contra los niños y niñas se justifica como si fuera algo normal o necesario al verse como un método de disciplina; pero, a medida que crecen, la violencia se presenta en otros entornos como puede ser en su escuela, en los lugares públicos que frecuentan, en relaciones con amigos o dentro de una relación de noviazgo o pareja (UNICEF, 2018, p. 40).

La naturalización de la violencia es común en muchas sociedades en el mundo, existen múltiples representaciones, percepciones, significados, creencias y estructuras que legitiman la violencia infantil. La ONU (2018) señala que el abuso físico, sexual y emocional se ha incrementado en los últimos años. Miles de niños, niñas y adolescentes son tomados por la delincuencia organizada, obligados a huir de sus comunidades, son vendidos y explotados; millones son engañados por medios informáticos. En sus hogares son castigados violentamente y agredidos sexualmente; muchos reciben tratos negligentes, acoso en las escuelas, son víctimas de abusos en centros de detención, estigmatizados y torturados.

> "[…] incontables millones de niños sobrellevan su vida diaria con miedo y dolor, rodeados por un grado espantoso de negligencia, abusos y explotación, ya sea en su hogar, en las escuelas, en el vecindario, en los establecimientos que deberían ocuparse de ellos y protegerlos o en el ciberespacio" (ONU, 2018, p. 22).

Datos proporcionados por UNICEF (2017) y la ONU (2018) señalan que cada cinco minutos muere un niño o niña en el mundo a consecuencia de un acto violento. La mitad del total de menores en el mundo –mil millones aproximadamente-, resultan afectados por este fenómeno cada año[1]. Cerca de 300 millones de infantes de 2 a 4 años son habitualmente víctimas de algún tipo de violencia en sus hogares, 250 millones sufren castigos físicos por personas encargadas de su cuidado. En muchos contextos los gritos, amenazas y correctivos severos son formas comunes de disciplinarlos; uno de cada cuatro niños y niñas -de cinco años-, es decir, cerca de 176 millones, son testigos de violencia familiar (UNICEF, 2017).

[1] En México hay 39.2 millones de niños y niñas, de ellos el 63% ha vivido al menos una forma de castigo psicológico o físico por algún familiar (UNICEF, 2018a). Seis de cada diez –de 1 a 14 años- ha experimentado disciplina violenta en sus hogares (UNICEF, 2018b).

Datos recientes señalan que 246 millones de niños y niñas en el mundo son víctimas de violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Se estima que casi uno de cada tres estudiantes, el 32% es intimidado por sus compañeros/as al menos una vez en el último mes (UNESCO, 2019). La violencia más frecuente es la física, seguida por la intimidación psicológica que es más habitual en las niñas. Hay un aumento en el ciberacoso por medios electrónicos.

La investigación advierte que quienes son percibidos como "diferentes", o "no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes" son más propensos a sufrir acoso escolar. La apariencia física es la causa más común de acoso, seguida por la raza, nacionalidad y el color de la piel (ONU, 2018; UNESCO, 2019).

Quienes con frecuencia son objeto de acoso escolar son tres veces más vulnerables a sentirse marginados y al menos, dos veces más propensos al ausentismo. Es "normal" para muchos abandonar la educación formal al terminar la secundaria. Según la UNESCO (2019), las víctimas tienen menos éxito en las pruebas de matemáticas y lectura; mientras más aumenta la violencia, su rendimiento escolar disminuye.

Investigaciones en el tema advierten que es necesario implementar estrategias que atiendan la violencia con intervenciones universales, focalizadas y especializadas basadas en principios de educación para la paz, derechos humanos y el desarrollo de habilidades para convivir pacíficamente (Chaux *et al.*, 2008; Danesh, 2011; Duarte y García, 2017; SEP, 2017). En este sentido, la SEP creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso en educación básica (SEP, 2017).

Este artículo presenta los principales hallazgos de la implementación del Modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar (Duarte y García, 2015[2]). Se desarrolló en once escuelas de educación primaria ubicadas en áreas de alta marginación social en Sonora y Chiapas. En el primer apartado se presentan las repercusiones que conlleva la violencia en la vida de miles de niños y niñas; en el segundo se aborda el concepto de prosociabilidad, que sustenta el modelo propuesto; seguido por el apartado metodológico. Al final se describen los principales hallazgos de la investigación, algunas conclusiones y reflexiones.

2 Diseñado bajo los principios teóricos de educación para la paz de Galtung (2013); Danesh (2011) y Olweus (2006). Su objetivo es la prevención/intervención de la violencia escolar mediante el desarrollo de competencias prosociales para la promoción y construcción de la convivencia pacífica de cuatro tipos: emocionales (empatía y manejo de emociones); comunicativas (asertividad, escucha activa y argumentación); cognitivas (pensamiento crítico, consideración de consecuencias, toma de perspectiva, generación de opciones, interpretación de intenciones y metacognición), e integradoras (mediación, resolución pacífica de conflictos, valoración y aceptación de las diferencias y responsabilidad social-democrática).

1. Repercusiones de la violencia en la infancia

La etapa más determinante en la vida de los niños y niñas es la de sus primeros cinco años, en ella se sientan las bases de su desarrollo físico, psicomotor y socioemocional (Soler, 2016). Está demostrada la importancia que tiene para el desarrollo infantil un entorno afectuoso y atento, con buena salud, alimentación adecuada y estimulación (UNICEF, 2004).

En la primera infancia se desarrollan un sinnúmero de capacidades interpersonales y de la personalidad. La promoción de relaciones de apego positivas con los padres, madres, docentes y/o cuidadores ayuda al desarrollo de una autoestima equilibrada, autocontrol de las emociones, manejo del estrés, la resolución pacífica de conflictos y el mantenimiento de relaciones armoniosas. Una niña o niño que es querido y se le demuestra afecto constante, tiene más posibilidades de llegar a ser una persona adulta feliz (UNICEF, 2004).

> Se ha comprobado que la autoconfianza, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar. En un hogar donde se respira un ambiente de cariño, respeto, confianza y estabilidad, los niños o niñas se crían y desarrollan psíquicamente más sanos y seguros, y se relacionarán con el exterior de esta misma forma, con una actitud más positiva y constructiva hacia la vida (UNICEF, 2004, p. 23).

Por el contrario, el desarrollo infantil de quienes padecen abusos graves, violencia, negligencia o abandono, es inadecuado y puede tener consecuencias trágicas en la salud mental y física que pueden perduran toda la vida, en algunos casos pasar de una generación a otra (Cicchetti y Manly, 2001; Tarragona, 2016).

> Las peleas, discusiones, gritos y tensiones de los adultos son percibidas por los infantes. El miedo, inseguridad y la tensión, que estos hechos causan alteran el desarrollo psicosocial del niño o niña […], vivir en un ambiente de tensión prolongada aumenta las posibilidades de que se enferme y desarrolle problemas psicosomáticos como asma, trastornos del sueño y apetito. Muchas enfermedades infantiles tienen origen psicológico. Los menores maltratados presentan déficit en el desarrollo psicomotor, alteraciones del estado nutricional, se enferman más, son más inseguros y les cuesta más adaptarse al medio que los rodea, ya sea en la escuela, el grupo de amigos. […] tienden a ser temerosos, dependientes, poco creativos, irritables, agresivos, mentirosos, sentir que son rechazados, desarrollar deseos de venganza y tener mala autoimagen (UNICEF, 2004, p. 53).

Estudios longitudinales han comprobado que los niños y niñas víctimas de maltrato y violencia, aumentan de manera pronunciada las probabilidades de volver a ser víctimas o comportarse violentamente en la edad adulta (Finkelhor *et al.*, 2009; OPS, 2016); tienden a interiorizar estas conductas como forma de resolver conflictos y replicar en el futuro estas pautas de violencia contra sus cónyuges, hijos e hijas (Guerra *et al.*, 2003; Chaux, 2012; García y Ascencio, 2015). Corren mayor peligro de incurrir en comportamientos delictivos, consumir sustancias psicotrópicas, presentar conductas sexuales de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014; ONU, 2018). Similares

consecuencias pueden sufrir quienes presenciaron episodios violentos (Bandura y Walters, 1974; Pearce, 2008 en García y Ascencio, 2015).

La violencia en la infancia puede causar problemas agudos y prolongados en la salud física, sexual, reproductiva y afectar su bienestar psicológico (ONU, 2006; UNICEF, 2014; OMS, 2019); tienen más probabilidades de presentar patologías en las etapas ulteriores de su vida (OMS, 2019). Independientemente de la naturaleza o gravedad del acto, todas las formas de violencia que viven los niños y niñas son perjudiciales para su desarrollo (UNICEF, 2018a).

La exposición temprana y prolongada de la violencia es crítica, puede tener impacto en la arquitectura cerebral en proceso de maduración. La perturbación del sistema nervioso e inmunológico alcanza limitaciones sociales, emocionales, cognitivas y da lugar a comportamientos que causan enfermedades, lesiones y problemas que pueden llegar a ser irreparables (Perry, 2001; Giménez-Pando *et al.*, 2007).

La investigación neurológica ha documentado los efectos en el desarrollo de quienes sufren violencias en la primera infancia: afecta el desarrollo y puede acrecentar el riesgo de contraer enfermedades no transmisibles y problemas de salud mental, discapacidades cognitivas, deficiencias en materia de relaciones sociales e inteligencia emocional. Los casos extremos pueden alterar el desarrollo del sistema nervioso e inmunológico, contribuir a enfermedades del corazón, cáncer, suicidio e infecciones de transmisión sexual (OMS, 2019).

> La exposición a la violencia familiar durante la niñez también puede provocar mayor predisposición a sufrir limitaciones sociales, emocionales y cognitivas durante toda la vida, a la obesidad y a adoptar comportamientos de riesgo para la salud, como el uso de sustancias adictivas, tener relaciones sexuales precoces y el consumo de tabaco (Felitti *et al.*, 1998, p. 246).

La violencia infantil también arrastra graves secuelas para las sociedades en todas las regiones del mundo; asume graves costos económicos y sociales derivados del bajo desarrollo de su potencial y capacidades (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014, 2017). Miles de millones de dólares son utilizados para la atención y prevención de la violencia, lo que obstaculiza el desarrollo económico, erosiona el capital humano y social de los países. La ONU (2018) calcula que los gastos mundiales ocasionados por la violencia infantil llegan hasta los siete billones de dólares anuales. El impacto inmediato y a largo plazo que tiene sobre la salud pública y los costos económicos socavan las inversiones realizadas en educación y bienestar; menoscaba la capacidad productiva de las generaciones futuras (OPS, 2016); causa alteraciones y consecuencias que pueden frenar el desarrollo económico y social de un país (OMS, 2019).

2. Aproximación teórica

2.1. Competencia social, prosociabilidad y conducta prosocial

La competencia social se define como la capacidad que poseen las personas para interactuar en un contexto interpersonal determinado (Castillo *et al.*, 2008). La conducta prosocial es considerada una dimensión de la competencia social y está asociada a comportamientos valorados positivamente (Aguirre-Dávila, 2015). Batson y Powell (2003), Auné *et al.* (2014), y Auné y Attorresi (2017) definen el comportamiento prosocial como aquellas acciones cuyo objetivo beneficia a una o más personas antes que a sí mismo y son tan variadas como la ayuda, cooperación, confortar, compartir, trabajar en equipo, tomar en cuenta la perspectiva de los demás, intercambiar lenguajes afectivos, además, favorece la reciprocidad y solidaridad.

El término prosociabilidad es definido por Roche[3] como:

> "Aquellos comportamientos que buscan beneficiar a las demás personas sin esperar una recompensa a cambio (externas, extrínsecas o materiales), favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales, además de la construcción de la identidad del individuo. Desde un enfoque operacional, una persona con comportamientos prosociales es alguien que se muestra cooperativo, solidario y altruista, expresa actitudes de proximidad, atención, escucha, empatía, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda. Es alguien que conserva conversaciones que expresan acogida paciente e interesada en los contenidos y objetivos de quien habla sin recurrir a la agresión, todo lo anterior en pro de obtener beneficios mutuos" (Roche, 1998, p. 364).

Existe una diferencia entre prosociabilidad y conducta prosocial (Auné y Attorresi, 2017). La primera hace referencia a las características de personalidad tendientes a ayudar y proteger a otras personas, mientras que la segunda alude al comportamiento en sí, en este caso de ayuda o protección (Gómez y Narváez, 2018). Esta distinción es trascendental ya que la prosocialidad está más asociada a factores disposicionales que subyacen a la conducta y pueden variar entre las personas. De allí que la empatía, la autoregulación emocional, el razonamiento moral, el sistema de valores, la crianza y procesos de modelamiento social favorecen la prosocialidad y aumentan la probabilidad de generar conductas prosociales (Auné y Attorresi, 2017).

Teti y Ablard (1989), argumentan que la conducta prosocial aparece desde los dos años de edad; Eisenberg y Mussen (1989), señalan que ésta puede ser aprendida y modificable. Para Lacunza (2012), este tipo de conducta desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia; tiene un impacto positivo en la

[3] Investigador en el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), en la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1984 realiza investigaciones sobre la prosociabilidad aplicada a las relaciones interpersonales, grupales y sociales, operacionalizando definiciones, desarrollando programas educativos, formación, entrenamiento y difusión de conocimientos científicos.

autovaloración, en la valoración de los otros y en la formación de redes de apoyo (Auné y Attorresi, 2017).

Desde los años setenta se ha estudiado la prosocialidad en niños y niñas en edad escolar por los grandes beneficios que tiene para su desarrollo personal (Eisenberg y Mussen, 1989; Eisenberg *et al.*1991; Eisenberg, 1999; Auné, Abal y Attorresi, 2015). Estudios recientes señalan en los adultos la prosociabilidad ayuda a optimizar los niveles de cohesión social, contribuye a mantener una buena convivencia, creando lazos solidarios, un mayor bienestar social y personal (Inglés *et al.*, 2009), lo que se traduce en una mejora en la calidad de vida, en la práctica de la cultura cívica y en las relaciones interpersonales (Caprara *et al.*, 2005; Chaux, 2012).

2.2. La prosociabilidad como constructo multidimensional

En la práctica de conductas prosociales influyen aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, comportamentales y sociales que impactan en el ámbito individual, familiar, profesional, comunitario; de allí que se considere como un constructo multidimensional.

Existe una amplia gama de acciones en la interacción humana que se consideran como comportamientos prosociales. En 1995, Roche elaboró una propuesta con diversas categorías de acciones prosociales basadas en la comprensión de los otros, desde una lógica que se avanza siempre que el otro también lo haga (Juárez, 2014). De allí que lo prosocial esté vinculado a conductas verbales y no verbales, presenciales y no presenciales que además de beneficiar a los demás, benefician efectivamente a quien realiza la acción. Penner *et al.* (2005) advierten que la acción de ayudar puede utilizarse para establecer o reforzar percepciones de estatus diferentes entre la persona que ayuda y la receptora; lo que podría crear un sentido de inferioridad o dependencia de quien la recibe.

Roche identificó que un criterio funcional de toda acción prosocial es la aceptación o bienestar del receptor. Este elemento es central para superar la connotación del altruismo tradicional, que busca satisfacer en muchas ocasiones sólo la motivación del autor, o que está orientada al heroísmo, a la valoración de la bondad y el servicio. El acento puesto en el destinatario y sus circunstancias promueve el desarrollo de capacidades, motivaciones y actitudes de quien actúa prosocialmente, y orienta la generación de reciprocidad, bienestar, armonía relacional, grupal y colectiva (Cirera, Escotorín y Roche, 2008).

Roche y Escotorin (2018) proponen que esta correspondencia debe ser de calidad, salvaguardando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de los implicados. González-Portal (2000) añade que la conducta prosocial promueve una enorme remuneración emocional. Algunas categorías y acciones que corresponden al comportamiento prosocial son:

Tabla 1. Acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial, según varios autores*.

Autores	Comportamiento prosociales
Chacón (1986)	Recoger y entregar objetos; ayudar a buscar algo; devolver lo ajeno; hacer donaciones de forma anónima; participar voluntariamente; intervenir en situaciones de emergencia, entre otras.
Garaigordobil (1993)	Ayudar; compartir; cooperar; dar.
Roche (1998)	Ayuda física; servicio físico; compartir; ayuda verbal; consuelo verbal; confirmación y valoración positiva del otro; escucha profunda; empatía; solidaridad; presencia positiva y unidad.
González-Portal (2000)	Ayuda directa vs ayuda indirecta; solicitada vs no solicitada; identificable vs no identificable; ayuda en situación de emergencia vs en situación de no emergencia; espontánea (no planificada) vs no espontánea (planificada).
Caprara y otros (2005)	Compartir conocimientos y habilidades; cuidar; escuchar, pasar tiempo y ayudar a amigos/colegas desinteresadamente; empatía; voluntariado; ayudar y acercarse a los más necesitados; consolar; solucionar conflictos y ayudar a otros a buscar soluciones pacíficamente.
Hay y Cook (2007)	Sentimientos por el otro; trabajar con otros; atender a otros.
López de Cózar *et al.* (2008)	Prosocialidad vital; vial; altruismo; asertividad y empatía.
Warneken y Tomasello (2009)	Confortar; compartir; informar; ayuda instrumental.
Auné *et al.* (2014)	Empatía; ser empático; sentimientos por el otro.

*Elaboración propia.

La prosociabilidad promueve relaciones interpersonales recíprocas; procesos comunicativos adecuados; el autocontrol y manejo efectivo de las emociones; la iniciativa y creatividad para la resolución pacífica de conflictos; la flexibilidad para el tratamiento y comprensión de individuos egocéntricos, pesimistas, dependientes y agresivos; la aceptación de la diversidad y heterogeneidad en un marco de respeto por los derechos humanos (Roche y Escotorin, 2018).

Conlleva además la prevención e intervención de diversas formas de violencia; la frecuencia en su práctica favorece los vínculos sociales y modera las conductas agresivas (Eisenberg, 1988; Taylor, 2000; Martínez *et al.*, 2010; Chaux, 2012; Roche y Escotorin, 2018). Taylor (2000) identificó que los individuos que cometen altos índices de conductas

antisociales carecen de las habilidades necesarias para actuar prosocialmente. Según Auné, Abal y Attorresi, (2015), la conducta prosocial se opone a la antisocial.

Podemos señalar que la prosociabilidad es un constructo complejo (Auné *et al.*, 2014) y multidimensional (Gómez y Narváez, 2018), que conlleva una multiplicidad de significados y variables en cada uno de los contextos y ámbitos de acción social; además, que existe un sinnúmero de competencias personales, familiares, sociales y comunitarias, que, aunadas a su funcionalidad y reciprocidad, benefician también a quienes son observadores, impactando a la sociedad en su conjunto.

2.3. Modelamiento y desarrollo de la prosociabilidad

El ser humano por naturaleza es un ser social, nacemos con esta característica y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida. Las relaciones sociales que construimos en el mundo (familiar, escolar, comunitario) permiten la edificación de nuestra subjetividad e identidad (Grisales, 2016).

Cualquier tipo de situación implica un contacto personal, este proceso de construcción social es fundamental en el desarrollo de actitudes prosociales (Sorín, 2004). Al socializar, los seres humanos conocemos, aprendemos y reproducimos valores, saberes, prácticas, intenciones, roles e ideologías de una determinada sociedad. Esto puede o no promover comportamientos prosociales, ya que somos sujetos activos y reactivos en el proceso de la sociabilidad (Palomino y Grisales, 2015).

El desarrollo de la prosociabilidad depende de la influencia (positiva o negativa) de múltiples, complejos e interrelacionados factores, muchos de ellos son biológicos, culturales, familiares, escolares, personales y hasta tecnológicos (Eisenberg, 1988; Roche, 1998; Arias, 2009; Garagordobil, 1993, 2008, 2014; Mestre, 2014). Tres enfoques teóricos que explican y dan pautas sobre el desarrollo de la prosociabilidad en la infancia son:

Tabla 2. Enfoques teóricos que explican el desarrollo de la prosociabilidad infantil*.

Psicoanálisis	Cognitivo-evolutivo	Aprendizaje social
El niño/a se comporta moralmente para evitar el castigo o sanción impuesta por sus padres/madres. La naturaleza propia del menor es egoísta y está basada en la autosatisfacción (Bijou, 1982; López, 1994; Garaigordobil, 2003).	El desarrollo moral infantil está estrechamente vinculado a su desarrollo cognitivo (Bijou, 1982; Garaigordobil, 2003; López, 1994). Son “buenos” por naturaleza y tienen su propia moralidad, independiente de la de sus padres/madres o iguales (Garaigordobil, 2003). El	El niño/a nace moralmente neutral, por influencia de la crianza aplicada por los padres/madres y a través del mecanismo de defensa de identificación desarrolla gradualmente una conciencia (Bandura y Walters, 1974; Bijou, 1982). Los diferentes tipos

	desarrollo moral pasa por tres niveles: preconvencional (hasta 9 años), convencional (adolescencia) y postconvencional (adultos), (Bijou, 1982; Kohlberg, 1984).	de disciplina influyen en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Hoffman y Saltzstein, 1967).

*Elaboración propia.

Para efectos de esta investigación se han retomado los marcos de referencia de la teoría del aprendizaje social planteada por Albert Bandura, pues consideramos que la prosociabilidad puede ser aprendida en la medida que los niños y niñas observan a los otros o "modelos" en el ámbito familiar, escolar y social-comunitario. Esta teoría sustenta que las personas pueden aprender nuevas conductas a través del refuerzo, castigo o mediante el aprendizaje observacional de factores sociales de su entorno (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1986).

Según Bandura (1986), casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo, sin la experiencia directa del reforzamiento, el impacto del estímulo en sí mismo llama la atención; tampoco ser recompensados directamente para aprender algo. Si los individuos ven las consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es probable que la imiten, la tomen como modelo y la adopten (Minici, Rivadeneira y Dahab, 2008).

Esta teoría ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en áreas de aprendizaje, motivación y autorregulación; ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud y en el ámbito educativo (Minici, Rivadeneira y Dahab, 2008). Centerwall (1989) afirma que los niños y niñas imitan toda conducta observada. En ocasiones suelen reproducir todo, sin diferenciar si la conducta es destructiva o no, si es un mal o buen ejemplo a seguir; no evalúan lo que deben o no imitar; es decir, no juzgan lo apropiado y lo que no lo es.

Según Megías (2011), nacemos con capacidad para la compasión, abnegación, generosidad y la empatía. Lo que configura nuestros comportamientos son los factores ambientales y las experiencias vividas, lo aprendido por imitación y modelamiento, junto con las características propias de cada individuo. Si desde la infancia se nos enseña a ser generosos, pensar en los otros, comprender, respetar, ser tolerantes; desarrollaremos actitudes positivas y resultará poco probable maltratar a los demás.

Se ha demostrado la influencia que tiene el modelamiento en el aprendizaje y la práctica de conductas prosociales. Una investigación realizada con niños y niñas de primaria concluyó que éstos ejecutaban conductas prosociales luego de observar directamente cómo algunos adultos realizaban acciones como poner juguetes o dinero en una caja destinada a "niños

indigentes". Quienes tuvieron la oportunidad de observar al modelo altruista se volvieron más generosos que quienes no presenciaron tales acciones (Eisenberg, 1988).
Staub (1971) experimentó con un grupo de preescolares, luego de varias exposiciones orales con mensajes que promovían la prosociabilidad por personas extrañas para los estudiantes, se concluyó que la inducción surtió poco o ningún efecto, no prestaron la atención adecuada durante la explicación de los desconocidos. Eisenberg, (1988) y Craig y Baucum, (2009) sostienen que los modelos prosociales son más eficaces cuando se perciben como afectuosos o cuando mantienen una relación especial o cercana con los aprendices. Staub señaló además que la prosociabilidad puede ser mejor aprendida mediante juegos de roles. Los niños y niñas aumentan el deseo de ayudar a otros y sus efectos duran más tiempo, hay más oportunidades para la promoción de la prosociabilidad cuando se realiza de forma lúdica y por medio de la acción. Esto corrobora la tesis de Chaux (2012) que estas conductas deben ser aprendidas mediante ejercicios concretos y no a través de discursos.

La adquisición de habilidades sociales, entre ellas la prosociabilidad, puede ser modelada a través de las relaciones establecidas con iguales. Los compañeros/as de clases, amigos/as, vecinos/as, primos/as y otros familiares más o menos de la edad, sirven de modelos y pueden reforzar estos comportamientos. Mediante el juego, las interacciones que tengan pueden alentar o desalentar conductas prosociales y/o por el contrario, motivar conductas violentas (Craig y Baucum, 2009).

2.4. Prosociabilidad en la escuela

La investigación ha documentado que los estudiantes prosociales son asertivos, saben escuchar activamente, buscan los momentos adecuados para solucionar y mediar conflictos, autocontrolan adecuadamente sus emociones, siguen normas, son tolerantes, solidarios, trabajan en equipos, ayudan y saben cooperar; además practican la empatía. Todas estas habilidades tienen un impacto favorable en su autoestima y en el establecimiento de relaciones armoniosas.

En este sentido, desarrollar y fortalecer la prosociabilidad en la escuela contribuye a la mejora en el aprovechamiento educativo, al ajuste social, a la percepción de logro, a la autoeficacia, a la promoción de la cohesión social, al desarrollo de la capacidad empática, al funcionamiento social positivo (Spinrad y Eisenberg, 2009).

La prosocialidad desempeña un rol primordial en la formación académica y el proceso escolar en la infancia, pues allí es donde se establecen relaciones de equidad, respecto, solidaridad e igualdad con los demás (Vásquez, 2017). Para Inglés *et al.* (2009), el rendimiento académico es mayor en estudiantes prosociales. Quienes experimentan

reacciones emocionales orientadas a otros y muestran comportamientos prosociales suelen tener más interacciones y relaciones positivas con sus pares en la escuela (Young, Fox y Zahn-Waxler, 1999); son más apoyados por sus compañeros y vistos positivamente por los adultos.

> Los niños y niñas prosociales son más aceptados por sus pares y quienes son aceptados y mantienen una buena interacción con sus familias, tienden a desarrollar comportamientos sociales positivos; por el contrario, los comportamientos antisociales reflejan elevada irritabilidad, déficit en habilidades sociales, hiperactividad, ansiedad social, autoconcepto negativo, entre otros aspectos (Martínez y otros, 2010, p. 77).

En el ámbito escolar los docentes, estudiantes y las familias pueden y deben desarrollar lo que (Chaux, 2012) denomina "competencias ciudadanas". Este concepto alude a un "conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana". De allí que una persona orientada hacia la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante ofensas, pero tampoco pone la otra mejilla. Utiliza mecanismos pacíficos para establecer sus propios derechos y el de los demás, se apoya en los acuerdos y normas sociales vigentes para respaldar sus cursos de acción y acude a instancias de regulación y mediación cuando lo amerita (Ruiz y Chaux, 2005).

El reto de la escuela actual consiste en brindar oportunidades para que los estudiantes además de aprender conocimientos, desarrollen competencias prosociales a través de la práctica de éstas en contextos cada vez más complejos. Esto abre la posibilidad de reorientar la educación buscando mejores ciudadanos, no sólo en sus conocimientos, valoraciones y discursos, sino en sus acciones (Chaux *et al.*, 2008). A la luz de todo lo descripto resulta trascendental implementar programas de promoción de habilidades sociales y comportamientos prosociales en la infancia (Lacunza, 2012). Desde pequeños pueden aprender la violencia, pero es en estas etapas cuando también pueden aprender un sinnúmero de conductas prosociales.

3. Aspectos generales de la investigación

Esta investigación implementó el Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar en cuatro escuelas primarias ubicadas en el municipio de Hermosillo[4], Sonora, al norte de México y siete en San Cristóbal de Las Casas[5], en Chiapas, al sureste del país;

4 Capital del estado de Sonora, se ubica a 287 km de la frontera con EEUU; tiene una población de 984,342 habitantes. Es una ciudad industrial y competitiva por su diversificación económica, ubicación geográfica, acceso a la educación, gobierno, innovación, relaciones internacionales y la entrada reciente de la industria aeroespacial. Las problemáticas y retos que enfrenta este municipio son el combate a la corrupción, impunidad, burocracia, robos, violencia, consumo de drogas y narcomenudeo, infraestructura vial, calidad de transporte público, contaminación y falta de sustentabilidad de agua (Hermosillo, ¿Cómo Vamos?, 2018).

5 Ubicado en la región Altos del estado de Chiapas; se encuentra a 140 km de la frontera con Guatemala. Es un lugar turístico, identificado como "Pueblo Mágico". Históricamente ha sido escenario de diversas problemáticas civiles, políticas, sociales y religiosas;

todas se encontraban en localidades de alta marginación social y presentaban características educativas similares.
El proyecto se efectuó durante tres ciclos escolares, (2014-2015 en Hermosillo y 2016-2017, 2017-2018 en San Cristóbal); participaron 3,200 estudiantes, 170 docentes, 22 directivos y 165 padres y madres de familias. Se desarrolló un protocolo mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2007), la fase cuantitativa se llevó a cabo mediante un cuasiexperimento; la cualitativa mediante la investigación-acción-participativa (Balcázar, 2003). En cada escuela los participantes diseñaron, desarrollaron e implementaron proyectos de educación para la paz, estrategias universales como campañas, asambleas, conferencias, asesorías y talleres semanales con estudiantes, docentes y familias.

Las estrategias focalizadas incluyeron la formación de docentes y directivos mediante el diplomado "Construyendo escuelas para la convivencia pacífica"; el curso "Convivencia sin violencia", dirigido a grupos de padres y madres de familia, la conformación de 165 Grupos Estudiantiles para la Paz, y la implementación de talleres semanales con grupos específicos de estudiantes liderados por Promotores de la Paz[6].

En el análisis cuantitativo se utilizó el programa SPSS, se aplicaron pruebas de frecuencias, medias, desviaciones estándar y se establecieron índices para examinar algunas variables como: prosociabilidad, violencia escolar, empatía, manejo de emociones y resolución pacífica de conflictos. Las informaciones cualitativas fueron analizadas mediante la construcción de unidades hermenéuticas en el programa Atlas.ti y se elaboraron mapas de categorías mediante el programa Cmaptools. Las categorías analíticas fueron prosociabilidad, percepciones sobre la violencia, actitudes para la prevención de la violencia, promoción de la convivencia, cambios personales y aprendizajes obtenidos en la intervención.

Los instrumentos cuantitativos se aplicaron en modalidad pretest y postest. El *Cuestionario para docentes* identificó diversos estilos docentes, formas de intervenir la violencia escolar, creencias y actitudes acerca de la disciplina y percepciones sobre el control del enojo. El *Cuestionario para estudiantes* recolectó información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias prosociales para la convivencia pacífica; midió actitudes, percepciones y algunas formas de violencia escolar. A través del *Cuestionario para medir prosociabilidad*[7], los docentes evaluaron algunas conductas de sus estudiantes que

---

todo ello ha tenido como resultado rezagos en el ámbito educativo, en salud, infraestructura, desarrollo social, así como elevados índices de marginación y pobrezas. Chiapas es la entidad que acusa los mayores rezagos sociales y el menor grado de desarrollo económico (Villafuerte y García, 2014); ocupa el segundo lugar en el índice de marginación más alto en el país (2.318), (CONAPO, 2017); la última posición del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2015); cuenta con una gran cantidad de municipios identificados como los más pobres y marginados del país.

[6] Estos grupos se conformaron por padres y madres de familia en cada escuela; participaron como facilitadores de talleres con pequeños grupos de estudiantes denominados Grupos de Estudiantes por la Paz.

[7] Este instrumento evaluó la cantidad de amigos/as de cada estudiante; conductas violentas como: dar patadas, ofender a los otros, incitar prácticas violentas, excluir o discriminar a sus compañeros de juegos o actividades y poner apodos; conductas prosociales como invitar a

evidencian violencia escolar, prosociabilidad y redes de amistad. Luego de analizar estadísticamente estas valoraciones, se establecieron listas de prosociabilidad, en ellas se identificó cuatro estudiantes con los índices más altos y dos con los más bajos, quienes participarían en los grupos estudiantiles para la paz.

La fase cualitativa utilizó *guías de entrevistas semiestructuradas*, que fueron aplicadas a docentes, directivos y promotores de grupos estudiantiles para la paz (durante y al finalizar el proyecto); la intención fue conocer sus percepciones sobre la forma de prevenir e intervenir la violencia escolar. Se elaboró una p*auta de observación* que sirvió para documentar el avance de la implementación, evidenciar logros, aprendizajes, experiencias, limitaciones y sugerencias.

4. Principales resultados

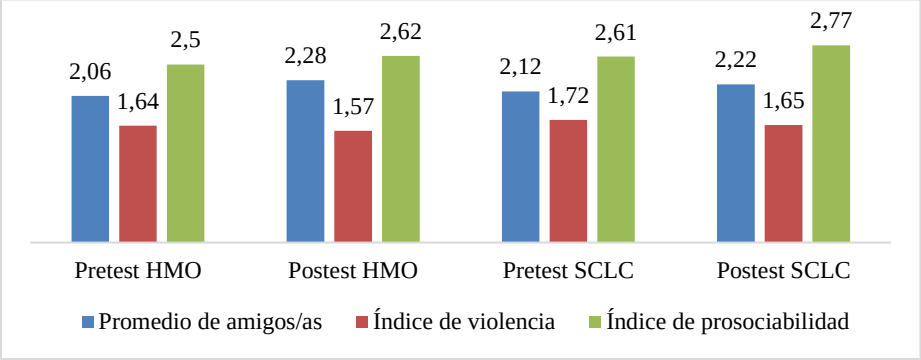
Algunos resultados de la intervención dan cuenta de un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes, disminución en los niveles de violencia escolar, desarrollo de un proceso de concientización de la problemática, así como sus consecuencias directas e indirectas. Se percibe mayor tolerancia, empatía, compañerismo, trabajo colaborativo, mejor identificación y manejo de emociones, así como fortalecimiento de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, lo que coadyuva a una mejora en el clima escolar.

4.1. Resultados obtenidos en estudiantes

Los/as docentes señalaron que cada vez hay más estudiantes que reportan situaciones de violencia, un alto número de ellos/as interviene cuando suceden; otros/as integraban a quienes son distanciados o tomados poco en cuenta. Las redes de amistad crecieron, mejorando el clima de aula y las relaciones interpersonales, lo que impactó positivamente en los niveles de aprovechamiento escolar. Los promotores de la paz observaron en poco tiempo cambios positivos en las conductas de los estudiantes participantes.

quienes estuvieran solos a jugar, intervenir para defender a sus compañeros en peleas, avisar a un adulto al evidenciar situaciones de violencia, ayudar a quienes hayan sido heridos o lastimados y si la familia participa en reuniones/citaciones escolares.

Gráfica 1. Análisis pretest y postest del índice de prosociabilidad, de violencia escolar y número de amigos/as de los estudiantes participantes en Hermosillo y SCLC.



En la gráfica 1 se observan cambios en la prosociabilidad, en las formas en que se manifiesta la violencia escolar y en el número de amigos/as de los estudiantes participantes. Inicialmente la media general del número de amigos/as de los estudiantes en Hermosillo fue de 2.06, en la evaluación final el promedio fue 2.28; en SCLC el promedio inicial fue de 2.12, y al concluir la intervención fue de 2.22. En ambos contextos hubo un aumento en el promedio general de amigos/as de los estudiantes, aunque en Hermosillo el aumento de puntos porcentuales fue de 0.22 y en SCLC de 0.06.

El índice de violencia escolar inicial y final de Hermosillo fue 1.64%, y 1.57% respectivamente; para el caso de SCLC el índice inicial fue 1.72%, y el final de 1.65%. En ambas ciudades disminuyó este índice en los estudiantes por una diferencia de 0.07 puntos porcentuales.

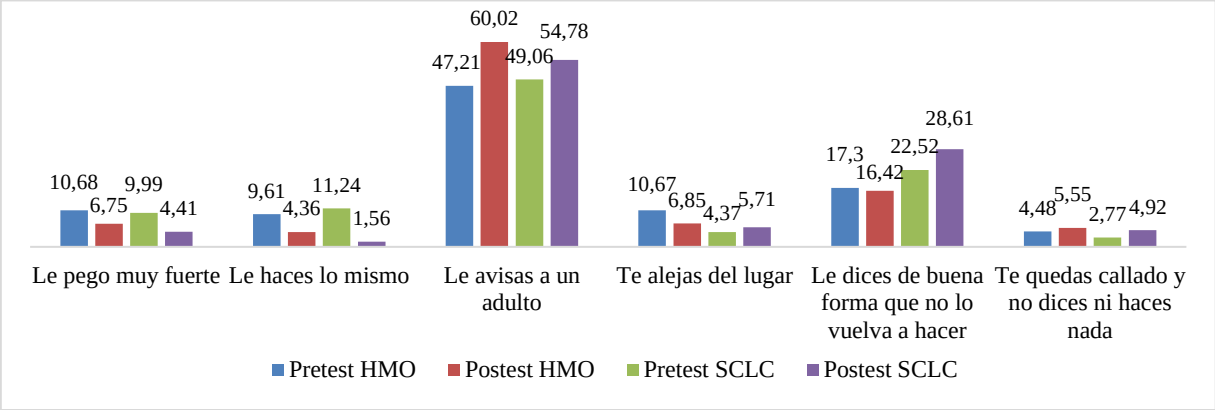
La gráfica también presenta la evaluación inicial y final de la variable prosociabilidad. El índice pretest en Hermosillo fue de 2.50%, y el postest 2.62%; en SCLC el índice inicial fue 2.61%, y el final 2.77%. En ambos lugares aumentó el índice de prosociabilidad, en Hermosillo el aumento fue de 0.27 puntos porcentuales, en SCLC fue 0.16.

Todo lo anterior indica que el proyecto fue efectivo en la disminución de la violencia escolar, el aumento de la prosociabilidad y el número de amigos/as de los estudiantes. Es probable que las estrategias implementadas mediante los proyectos de EPP, las intervenciones universales y focalizadas, o los talleres desarrollados en las aulas tuvieran alguna influencia en el cambio en las conductas de los estudiantes. Algunos profesores comentaron:

> *"Los niños han cambiado su conducta, las actividades les gusta, tengo alumnos que han mejorado sus calificaciones, porque se sienten más a gusto en el salón" (M2-SCLC).*
>
> *"Los avances se han visto, han sido palpables, tenemos poco implementando esto y ya se han visto avances en los niños. Yo ahorita no puedo decir un porcentaje de cómo ha subido el clima escolar, pero ya hemos visto casos específicos de niños que prácticamente ya no representan un problema de violencia en la escuela, y eso para nosotros es mucho, mucho avance" (M1-Hmo).*

El cuestionario aplicado a estudiantes indagó algunas situaciones que podían incitar a una respuesta violenta; se preguntó ¿cómo reaccionarían si alguien les tratara mal, les golpeara o les hiciera llorar diciéndoles cosas feas?; ¿qué harían cuando un niño/a inventara un chisme para reírse de ellos/as, les dijera apodos feos, les quitara o dañara sus útiles escolares? Los estudiantes debían señalar sus reacciones frente a estas situaciones, respondiendo a través de golpes, de la misma manera, avisando a algún adulto, alejándose del lugar, decir de buena forma que no lo vuelvan a hacer o quedarse callado y no hacer ni decir nada. Se realizó un análisis de medias (antes y después) de esta serie de situaciones.

Gráfica 2. Análisis pretest y postest de las actitudes estudiantiles frente a situaciones de violencia escolar en Hermosillo y SCLC.



La gráfica 2 presenta un aumento significativo en los estudiantes de ambas ciudades que señalaron *le avisarían a un adulto* cuando alguien les hace algo, daña sus cosas o les agrede. Para esta respuesta el índice inicial de los estudiantes de Hermosillo fue de 47.21%, y en la evaluación final 60.02%. En SCLC el pretest fue de 49.06% y el postest de 54.78%.

Este cuestionario evaluaba también la capacidad del estudiante de enfrentar a sus compañeros cuando le golpeaban, inventaban chismes, dañaban sus cosas o se burlaban de ellos/as. En SCLC el índice pretest fue de 22.52%, y en el postest 28.61%. El resultado indica que cada vez hay más estudiantes que intervienen situaciones de violencia preguntando directamente el motivo de tal comportamiento para con sus compañeros/as.

En otras preguntas disminuyeron las respuestas en aquellas conductas violentas o reactivas como devolver el golpe, la burla, o la amenaza. Hay variaciones en las respuestas de actitudes más pasivas frente a la violencia como quedarse callado o alejarse del lugar. Estas informaciones indican cambios de actitud, por un lado, aumento de comportamientos prosociales y disminución de actitudes que promueven la violencia.

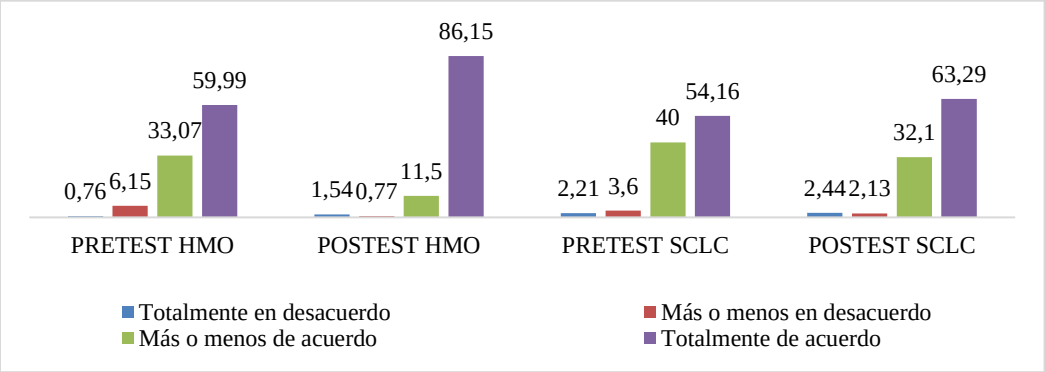
4.2. Principales hallazgos en docentes

Se reporta en docentes y directivos hallazgos cualitativos y cuantitativos, formativos y sumativos de gran valor. Se identifican cambios en los estilos de enseñanza y liderazgo, de

autoritarios a asertivos-democráticos. Los participantes señalaron que en los espacios de formación aprendieron estrategias, técnicas y actividades concretas e innovadoras para promover la prosociabilidad en los estudiantes y las familias; experimentaron formas de mediar conflictos, lo que se traduce en la mejora de su práctica pedagógica y del clima escolar.

Al finalizar la intervención algunos profesores se consideran capaces de prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica; construyen normas claras y concretas, es decir, se establecen sistemas de consecuencias lógicas que remplazan las sanciones; expresan lo que sienten sin agredir; promueven el trabajo en equipos; mejoró la relación con sus estudiantes, con las familias y sus compañeros/as, la experiencia impactó en sus propias relaciones personales y familiares.

Gráfica 3. Percepciones docentes (pretest y postest) en Hermosillo y SCLC sobre su capacidad para promover la convivencia pacífica en la escuela.



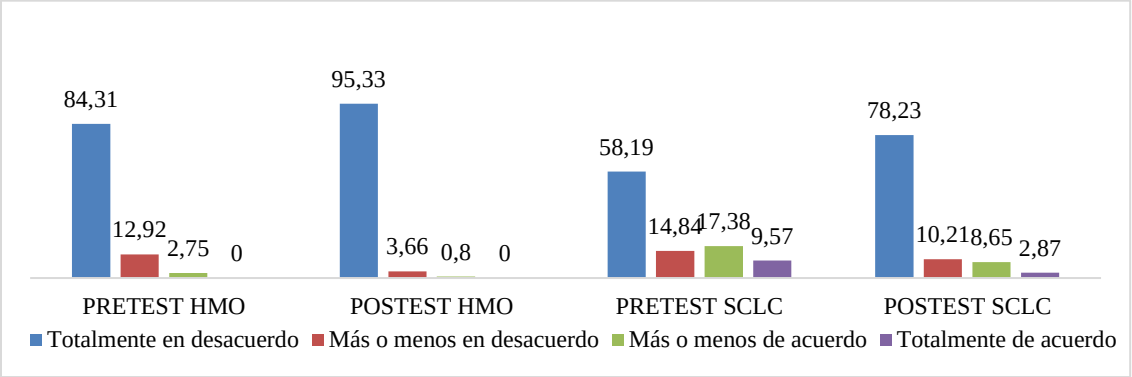
La gráfica 3 muestra cambios en las percepciones docentes sobre su capacidad para promover la convivencia pacífica en el aula. En Hermosillo, el 59.99% de profesores señalaron inicialmente estar totalmente de acuerdo con tener la capacidad de promover la convivencia pacífica, 33.07% está más o menos de acuerdo; 6.15% más o menos en desacuerdo y 0.76% en total desacuerdo. En el postest, 86.15% de ellos señaló estar totalmente de acuerdo, 11.5% más o menos de acuerdo; 0.77% más o menos en desacuerdo y 1.54% señaló estar en total desacuerdo.

Los docentes de SCLC señalaron al principio estar totalmente de acuerdo 54.16%, más o menos de acuerdo 40%, más o menos en desacuerdo 3.6% y totalmente en desacuerdo 2.21%. En el postest 63.29% dijeron estar totalmente de acuerdo, 32.1% más o menos de acuerdo; 2.13% más o menos en desacuerdo y 2.44% totalmente en desacuerdo. Al finalizar la intervención, los docentes de Hermosillo tienen mayor convencimiento de sus capacidades para promover la prosociabilidad en las escuelas que los profesores de SCLC.

Hubo un aumento en las percepciones sobre la capacidad para promover la convivencia escolar; se aprecia un descenso porcentual en docentes que creen no estar capacitados. Probablemente estos cambios se deban a una mayor sensibilización respecto a la importancia de generar espacios para la convivencia pacífica. Durante las sesiones del diplomado se modelaron diversas actividades, técnicas y metodologías tendientes a ayudar en la promoción de ambientes escolares que fortalecieran y desarrollaran la prosociabilidad.

Para la categoría que midió percepciones sobre actitudes frente a la violencia, los docentes valoraron si estaban o no de acuerdo con la posibilidad de resolver los conflictos por las malas, si está bien golpear primero, vengarse de quien les haga algo malo, responder violentamente cuando les tratan igual, si está bien agredir a quienes les hablan mal, amenazarles para conseguir algo, entre otras actitudes.

Gráfica 4. Percepciones (pretest y postest) de los docentes de Hermosillo y SCLC sobre algunas actitudes a favor de la violencia.



Los profesores de Hermosillo señalaron en el pretest estar totalmente en desacuerdo en un 84.31% con diversas actitudes a favor de la violencia; 12.92% está más o menos en desacuerdo y 2.75% más o menos de acuerdo. En el postest, 95.33% de ellos indicó estar totalmente en desacuerdo; 3.66% más o menos en desacuerdo y 0.8% más o menos de acuerdo.

En el pretest el 58.19% de los docentes de SCLC señaló estar totalmente en desacuerdo; 14.84% más o menos en desacuerdo; 17.38% más o menos de acuerdo y 9.57% está de acuerdo con estas actitudes. En el postest 78.23% señaló estar en total desacuerdo; 10.21% más o menos en desacuerdo; 8.65% más o menos de acuerdo y 2.87% totalmente de acuerdo.

El análisis muestra que la mayoría de los profesores cambió sus percepciones sobre las actitudes a favor de la violencia, algunos señalaron que los temas tratados en las sesiones de formación sobre el daño que ocasiona la violencia, las consecuencias a corto, mediano y largo plazo que tiene en las víctimas, observadores y en quienes ejecutan el acto violento,

así como las actividades realizadas en los proyectos de educación para la paz (como las campañas, concursos, ferias por la paz, etcétera), ayudaron a cambiar sus actitudes y pensamientos. Un docente expresó:

> *"En lo personal me ha cambiado mucho, siento que cada vez soy mejor persona, mejor maestra. Antes yo gritaba mucho en mi salón, ahora empiezo a contar de 1 a 10 como me enseñaron, empiezo a respirar y calmarme. Los niños han notado estos cambios y ya no se escucha de mi parte gritos, ni ellos tampoco lo hacen. ¡Yo pienso que ellos están más contentos y yo también! (M3-Hmo.).*

Algunos profesores de SCLC indicaron en el postest que siguen más o menos de acuerdo y totalmente de acuerdo con algunas actitudes violentas. Esta información sugiere que el trabajo de formación en competencias prosociales debe ser continuo y sistemático. Otros comentaron que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las formas violentas que utilizan en el aula y lo negativo que esto puede llegar a ser en su práctica. Hubo docentes que señalaron que este proyecto les impactó a nivel personal, familiar y profesional, lo que ha mejorado el ambiente laboral y las relaciones interpersonales:

> *"yo aprendí porque yo me considero una persona que me enojo mucho, pierdo muy rápido la paciencia, soy algo antisocial, casi no convivo con amigos en mi escuela, sí me llevo muy bien con todos… y pues aprendí que eso no es bueno que hay que ser una persona tranquila, ser tolerante hacia las personas, caminar hacia ser mejores cada día…" (2M-SCLC).*
> *"Este proyecto nos ha ayudado a reencontrarnos con nosotros mismos y empezar a cambiar. Yo estoy mejorando como persona… Puedo decirte que la convivencia en la escuela es mejor, las maestras se llevan mejor y esto es un gran logro" (D2-Hmo.).*

4.3. Principales hallazgos en el componente familiar

Los padres y madres de familia tuvieron participación en varios componentes del modelo. En cada escuela se implementaron sesiones de formación parental, talleres y conferencias en los que se abordaron temas de prevención de la violencia, promoción de la convivencia, manejo de emociones y de conflictos, desarrollo de la prosociabilidad y disciplina familiar.

Los promotores de la paz desarrollaron 10-12 sesiones de trabajo y actividades lúdicas con los "grupos estudiantiles para la paz", para este trabajo contaron con guías autoinstructivas que les sirvieron de apoyo. Algunas dimensiones de análisis y discursos de algunos promotores se presentan a continuación:

Cuadro 3. Dimensiones analíticas y discursos de promotores de la paz participantes en el proyecto.

Dimensiones analíticas	Discursos
Satisfacción personal	*"a mí me encanta trabajar con los niños, entonces, me gustó que los niños agarraran esa confianza y que incluso llegaran ¡maestra, maestra!, ¿cómo le puedo hacer?, pedían ayuda, yo me doy por bien satisfecha en mi trabajo con*

	ellos" (M1-2-SCLC). *"el cambio de los niños eso para mí es lo más importante, saber que lo que estoy haciendo está sirviendo, estoy poniendo mi granito de arena muy chico, pero de algo sirve" (M6-Hmo.).*
Cambios en poco tiempo	*"sí ha cambiado bastante el niño, sus mismos amigos me dicen, su misma maestra me ha dicho que está más integrado y concentrado en clases" (M1-5-SCLC).* *"en pocos meses hemos visto grandes cambios en los niños (M5-Hmo.).*
Autoreflexión sobre rol parental	"*a mí me sirve, porque como yo también a veces me exalto y requiero un poquito de paciencia…, y esto me está ayudando a mí y ya mi niña me dice: ¡mamá ya no nos regañas tanto! (M2-Hermosillo).* *"me ayudó personalmente, pues, porque nadie este… nace sabiendo ser padre, pero vamos aprendiendo poco a poco, entonces este curso a mí me pareció muy bonito, me enfoqué más en mí ser como madre y entonces también aprendí a ser más paciente, más tolerante…" (M1-2-SCLC).*
Aprendizajes	*"fue un crecimiento para como madre, porque aprendí muchas cosas, aprendí le digo la paciencia, la tranquilidad, muchas y cosas que yo no sabía y pues lo estoy practicando con mi hijo, entonces sí es algo que a mí me sirvió mucho" (M1-2-SCLC).* *"A mí me quedó la experiencia de primero escuchar, eso era algo que yo no hacía con mis hijos" (M3-6-SCLC).*
Mejora en la autoestima	*"Se siente bonito, agradable, importante, la verdad si nos sentimos importantes, aunque no somos maestras" (M-1-Hmo.).* *"puedo decir que sí me ayudó muchísimo, porque pues yo carezco a lo mejor de estudio, no sé qué tanto pueda hacer, pero con mi falta de estudio me ha gustado ahora sí que involucrarme en cosas que yo voy aprender un poco más y un poco más, e ir adentrándome a cosas nuevas" (M-3-SCLC).*
Integración familiar	*"yo tengo un niño de 7 años y siento que eso le ha dado mucha seguridad…, siento que lo motiva demasiado y eso mismo hace que mi esposo se dé cuenta y se integre con nosotros" (M-3-SCLC).* *"aprendimos mucho, también mi esposo me ayudaba a hacer el material, entonces como que se unió también, sirvió como unión, como lazo familiar" (M1-2-SCLC).*
Empatía con docentes	*"pues ahí me puse un poco en los zapatos de los maestros también los maestros, ellos a diario practican con eso" (M1-2-SCLC).*

El trabajo con padres y madres de familia reflejó cambios cualitativos como el desarrollo de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica, mejor manejo de disciplina con los hijos/as, mayor conciencia del daño que ocasiona la violencia familiar y la disciplina autoritaria, participan más y se involucran apoyando proactivamente en las escuelas. Los

promotores indicaron sentirse más integrados en las escuelas. El proyecto impactó al interior de las familias, muchos participantes señalaron que utilizaron los materiales aprendidos en los talleres con sus hijos/as, pareja y otros familiares, comentaron que reflexionaron sobre su rol de padre/madre; que en general aprendieron mucho y les agradó formar parte del proyecto.

5. Conclusiones y reflexiones finales

Cualquier tipo de violencia ejercida hacia un niño o niña tiene efectos negativos significativos en su aprovechamiento académico, en su salud física, emocional y su calidad de vida; tienden a estar deprimidos, ansiosos, solitarios y tener baja autoestima.

La prevención de la violencia debe empezar en la primera infancia, en esta etapa los niños y niñas suelen estar expuestos y es allí cuando tiene efectos más destructivos y duraderos en su desarrollo que pueden perdurar en la edad adulta (ONU, 2018). Es muy peligroso que ellos/as asuman que la violencia es algo normal, incluso que es la forma adecuada para resolver sus conflictos en la cotidianidad. Las secuelas de la violencia perduran con el tiempo y puede extenderse hacia otras generaciones (UNICEF, 2014).

Actualmente se han formado alianzas, fijado nuevas normas internacionales de protección de la infancia contra la violencia, varios países han elaborado planes y programas para prevenir y enfrentar los abusos contra la niñez; se han promulgado leyes que apoyan a los menores; realizado campañas de sensibilización sobre las prácticas positivas de prevención y se han emprendido iniciativas mundiales para hacer frente al acoso y toda forma de prejuicio contra la infancia (ONU, 2018:3).

La Agenda 2030 reconoce la importancia de crear sociedades pacíficas que promuevan la prevención y erradicación de la violencia en niños y niñas; por ello, las escuelas deben generar ambientes propicios para que sus estudiantes desarrollen y practiquen las competencias necesarias para establecer relaciones armónicas con los otros.

Los modelos efectivos para la reducción de la violencia en las escuelas se basan en el desarrollo, fortalecimiento y promoción de un conjunto de competencias prosociales para aprender a convivir. Estas estrategias ponen en práctica intervenciones universales, focalizadas y especializadas con docentes, estudiantes y familias. Incluyen el diseño e implementación de proyectos de educación para la paz inclusivos y permanentes; el desarrollo de una serie de habilidades fundamentales para la consecución y mantenimiento de la paz como la empatía, asertividad, escucha activa, reconocimiento y autorregulación de las emociones, pensamiento crítico, entre otras (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Las escuelas deben ser espacios para la promoción de la paz y la prosociabilidad, donde los estudiantes y familias participen activamente, se valore y respete la diversidad; donde se comprenda que la comunicación es la base para la resolución y mediación pacífica de los conflictos; donde los profesores promuevan y practiquen las competencias prosociales para convivir pacíficamente; participen en cursos de formación sobre temas de prevención de la violencia; planifiquen actividades, proyectos y programas innovadores de manera colaborativa, pensando en el bienestar común; y donde se establezcan ambientes de convivencia pacífica. Otras acciones incluyen la sensibilización y formación de padres y madres de familia sobre los efectos negativos y las consecuencias de la violencia en la infancia.

Referencias bibliográficas

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(1), 223-243. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf

Arias S., L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica EDUCARE*, *13*(1), 41-51. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114416004

Auné, S. y Attorresi, H. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, *17*(1), 29-37. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072/16703

Auné, S.; Abal, F. y Attorresi, H. (2015). Conducta prosocial y estereotipos de género. *Praxis, Revista de Psicología*, *17*(27), 7-19. http://www.praxis.udp.cl/index.php/praxis/article/view/15/9

Auné, S.; Blum, D.; Abal, F.; Lozzia, G. y Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, *11*(2), 21-33. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45115/CONICET_Digital_Nro.c77bde6d-b458-45eb-a940-0dcafde7a7e5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, *4*(7-8), 59-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.

Batson, C. & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En T. Millon & M. J. Lerner (eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463–484). John Wiley y Sons, Inc. XIX.

Bijou, W. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez temprana.* Vol. 3. Editorial Trillas.

Caprara, G.; Steca, P.; Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 77-89. https://www.researchgate.net/publication/240218660_A_New_Scale_for_Measuring_Adults'_Prosocialness

Castillo, R.; Pérez-Salas, C.; Bravo, C.; Cancino, M.; Catalán, J. y Acosta, H. (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Terapia Psicológica, 26*(2), 173-180. https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v26n2/art03.pdf

Centerwall, B. (1989). Exposure to television as a risk factor for violence. *American Journal of Epidemiology, 129*(4), 643-652. https://academic.oup.com/aje/article-abstract/129/4/643/87857

Chacón, F. (1986). Generalización de una clasificación cognitivo-dimensional de la conducta de ayuda a una muestra española. *Revista de Psicología Social, 1*(1), 7-22. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02134748.1986.10821540

Chaux, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar.* Taurus.

Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Nieto, A.; Rodríguez, G.; Blair, R.; Molano, A; Ramos, C. y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia, 1*(2), 123-145. http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas.* Universidad de los Andes.

Cicchetti, D. & Manly, J. (2001). Operationalizing child maltreatment: Developmental processes and outcomes. *Developmental and Psychopathology, 13*(4), 755-757. https://www.researchgate.net/publication/11585803_Operationalizing_child_maltreatment_Developmental_processes_and_outcomes

Cirera, M.; Escotorín, P. y Roche, R. (2008). *Diploma civismo, conductas sociales positivas y socialización. Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y*

educación de las actitudes y las conductas cívicas. Universidad Autónoma de Barcelona.

Consejo Nacional de Población. (2017). *Índice de marginación*. CONAPO. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones

Crabay, M. (2003). *Prevención y Educación II*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico.* (J. C. Pecina Hernández, trad.). PEARSON Educación.

Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Danesh, H. (2011). *Education for peace.* Reader. Education for peace curriculum. Series. EFP Press.

Duarte, J. y García, J. (2015). Modelo multicomponente para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en el ámbito escolar. En J. D. Vázquez Vázquez (coord.), *Migración y violencia, las dos caras del dolor social*, (pp. 97-115). Fomix/CONACYT/El Colegio de Tlaxcala, A. C.

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda.* Morata.

Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. En M. Bornstein & M. Lamb (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 461-495). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge University Press.

Eisenberg, N.; Miller, P.; Shell, R. & McNalley, S. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27*(5), 849-857. https://www.researchgate.net/publication/247405796_Prosocial_Development_in_Adolescence_A_Longitudinal_Study

Felitti, V.; Anda, R.; Nordenberg, D.; Williamson, D.; Spitz, A.; Edwards, V.; Koss, M. & Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The adverse childhood experiences study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245-258. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9635069

Finkelhor, D.; Turner, H.; Ormrod, R.; Hamby, S. & Kracke, K. (2009). *Children's exposure to violence: A comprehensive national survey.* Departamento de Justicia

EEUU, Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia, (pp. 5). https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/227744.pdf

Galtung, J. & Dietrich, F. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Springer. XII, pp.190.

Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación, 4*(11), 49-71. http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/psicoeducacion.PDF

(2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad.* Editorial Pirámide.

(2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia*. Editorial Pirámide.

(2014). Conducta prosocial: El papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6*(2), 146-157. http://www. revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/

García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(2), 9-38. https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf

Giménez-Pando, J.; Pérez-Arjona, E.; Dujovny, M. y Díaz, F. (2007). Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. *Revista Neurocirugía, 18*(2), 95-100. http://scielo.isciii.es/pdf/neuro/v18n2/investigacion1.pdf

Gómez, A. y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación social. *Perspectivas Psicológicas, 14*(2), 262-276. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982018000200263

González-Portal, M. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.

Grisales, I. M. (2016). Prosocialidad y producciones subjetivas en niños y niñas de tercer grado de primaria [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/6323/24372891.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guerra, N.; Huesmann, L. & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, *74*(5), 1507-1522. https://www.researchgate.net/publication/5479685_Community_Violence_Exposure_Social_Cognition_and_Aggression_Among_Urban_Elementary_School_Children

Hay, D. & Cook, K. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). The Guilford Press.

Hermosillo ¿Cómo Vamos? (2018). *Agenda ciudadana de políticas públicas 2018.* Observatorio para la Competitividad y el Desarrollo de Sonora, A.C. https://hermosillocomovamos.org/wp-content/uploads/2019/06/Agenda-Ciudadana-Hermosillo-Como-Vamos-HCV.pdf

Hoffman, M. & Saltzstein, H. (1967). Parent discipline and the child´s moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 5,* 45-57. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0024189

Inglés, C.; Benavides, G.; Redondo, J.; García-Fernández, J.; Ruiz-Esteban, C.; Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, *25*(1), 93-101. https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594011.pdf

Juárez, M. (2014). Prosocialidad en el contexto social actual: Esperanzas y desafíos de una propuesta psicosocial. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, *7*(1), 54-59. http://www.psiencia.org/psiencia/7/1/PSIENCIA_Revista-Latinoamericana-de-Ciencia-Psicol%C3%B3gica_7-1_Juarez.pdf

Kohlberg, L. (1984).*The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Essays on Moral Development.* Harper & Row Edition.

Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequén*, *2*(1), 1-20. http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/download/1831/1775/.

López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Verbo Divino.

López de Cózar, E.; Plá, A.; Esteban, C.; Calatayud, C. y Alamar, B. (2008). *Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial-antisocial en el ámbito vital y en el tráfico.* Universidad de Valencia.

Martínez, A.; Inglés, C.; Piqueras, J. y Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, *28*(1), 74-84. https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf

Megías M., Mª P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula.* Editorial ADICE. https://www.slideshare.net/mismicaelita/convivencia-escolar-violencia-en-el-aula

Mestre, M. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *6*(2), 115-134. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142b.pdf

Minici, A.; Rivadeneira, C. y Dahab, J. (2008). Distorsiones cognitivas, su relación con los paradigmas de condicionamiento clásico y operante. *Revista de terapia cognitivo conductual*, *15*, 1-9. http://cetecic.com.ar/revista/pdf/distorsiones-cognitivas.pdf

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Morata.

Organización Mundial de la Salud. (2019, 7 junio). Violencia contra los niños. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children

Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños.* OPS. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Report_in_Spanish.pdf

Organización de Naciones Unidas (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas.* https://www.unicef.org/Estudio_violencia_contra.pdf

(2018). *Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños.* Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5533_d_A_HRC_37_48_SP.pdf

Palomino, M. y Grisales, I. (2015). Prosocialidad y producciones subjetivas de niñas y niños colombianos. *Desbordes*, *6*(1), 13-17. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/1860/2075

Penner, L.; Dovidio, J.; Piliavin, J. & Schroeder, D. (2005). Prosocial Behavior: multilevel perspectives. *Annual Review Psychology*, *56*(1), 365-392. http://www3.psych.purdue.edu/~willia55/392F-'06/Prosocial%20AR.pdf

Perry, B. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. En D. Schetky & E. P. Benedek (eds). *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*, (pp.

221-238). American Psychiatric Press Inc. https://www.researchgate.net/publication/253039874_The_Neurodevelopmental_Impact_of_Violence_in_Childhood

Pinheiro, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas. https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(2).pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Índice de desarrollo humano en México para las entidades federativas.* PNUD. https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf

Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad.* Universidad Autónoma de Barcelona.

(1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention, 7*(3), 363-378. http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43319.pdf

Roche, R. y Escotorin, P. (2018). *Modelo PROT y responsabilidad social universitaria: prosocialidad y transferencia a la práctica*. Anuari de Psicologia, Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària, (pp. 109-132). http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/69732/109.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas.* Ascofade. https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Documento base. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf

Soler, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo.* Editorial Síntesis S.A.

Sorín, M. (2004). *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades.* Icaria.

Spinrad, T. & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman; E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119–129). Routledge. https://psycnet.apa.org/record/2009-10845-010

Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development, 42*(3), 805-816. https://www.jstor.org/stable/1127450?origin=crossref

Tarragona, M. (2016). Historia de la victimización materna y su impacto sobre la salud mental de los mentores en entornos de violencia de pareja [tesis de doctorado en psicología de niños, adolescentes y adultos. Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_367456/mjto1de1.pdf

Taylor, S. (2000). *Social psychology*. Prentice Hall.

Teti, D. y Ablard, K. (1989). Seguridad del apego y relaciones entre bebés y hermanos: un estudio de laboratorio. *Desarrollo infantil, 60*(6), 1519-1528. https://www.jstor.org/stable/1130940?item_view=read_online

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas.* UNICEF. https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf

(2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis estrategias para la acción*. UNICEF. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf

(2017). *Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes, una situación habitual. Datos fundamentales*. División de datos, investigación y políticas. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf

(2018a). *Informe anual México 2018*. UNICEF. https://www.unicef.org/mexico/media/1781/file/Informe%20anual%202018.pdf

(2018b). *La situación de los derechos de la niñez y la adolescencia en México*. UNICEF. https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf

(2019a). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México.* UNICEF. https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf

(2019b). *Sueño con la paz.* Colección de escritos y dibujos hechos por niños de la ex Yugoslavia, UNICEF. https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html

Vásquez, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente, 20*(38), 282-295. http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf

Villafuerte, D. y García, M. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. Red Internacional de Migración y Desarrollo. *Revista Migración y Desarrollo*, *1*(22), 3-37. http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a1.pdf

Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Elsevier*, *13*(9), 397-402. https://www.eva.mpg.de/documents/Elsevier/Warneken_Varieties_TrendsCogSci_2009_1554142.pdf

Young, S.; Fox, N. & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1189–1197. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.35.5.1189

ACERCA DEL AUTOR

José María Duarte Cruz, originario de la República de Panamá. Maestro de enseñanza primaria, Licenciado en Educación; Especialista en Trabajo Social con Familias; Profesor de Educación Media; Especialista en Docencia Superior; Maestría en Atención y Prevención de la Violencia Familiar por la Universidad de Panamá. Doctor en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León (2013), México. Ha laborado como profesor en la UANL, la UNISON, CRESON; El Colegio de la Frontera Sur y actualmente es Catedràtico CONACYT, comisionado en la UAM-Xochimilco, en la Ciudad de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Líneas de investigación son: Dimensiones del acoso escolar, Estudios de género y educación, Violencia Familiar, así como los estudios de Educación para la Paz.

Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire
Advantages of Paulo Freire's generating words method

Mª Luisa García Rodríguez[1]
Noemí García Díaz[2]

[1]Universidad de Salamanca, email: malugaro@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1490-8728
[2] Junta de Castilla y León, email: noemigardi@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0000-3135

Autor para correspondencia: malugaro@usal.es

Resumen: Con una indagación cualitativa se intenta averiguar si el método de palabras generatrices de Paulo Freire presenta ventajas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita castellana en la edad infantil. Se extraen los datos de la experiencia práctica acumulada por profesorado que lo ha aplicado en el segundo ciclo (3-6 años). Cinco maestras aportan informes escritos individuales y dos equipos docentes se constituyen en grupos de discusión. Tras la categorización y análisis de los datos, se concluye que el método tiene muchas ventajas. Entre las ventajas de tipo didáctico cabe resaltar el respeto al protagonismo del alumnado y a su pensamiento sincrético, ser muy motivador, conseguir la comprensión lectora desde el principio, desarrollar simultáneamente las conciencias léxica, silábica y fonológica; enriquecer el vocabulario, fijar una ortografía correcta, integrar todos los ámbitos de conocimiento, y desarrollar la capacidad simbólica y la creatividad. Como ventajas de tipo pedagógico: considerar los efectos de tipo actitudinal que actúan sobre los procesos cognoscitivos, adaptarse a los contextos, permitir al profesorado conocer mejor a su alumnado, propiciar el desarrollo de la dimensión afectivo-emocional, favorecer la socialización por trabajarse siempre en grupo y la ayuda entre iguales, el buen clima de aprendizaje y la colaboración familiar.
Palabras clave: Lengua escrita; método de aprendizaje; ventaja comparativa; comprensión; comunidad.

Abstract: This article tries to find out if Paulo Freire's method based on generating words has advantages for the teaching-learning of written Spanish in childhood through a qualitative research. Data is extracted from the practical experience accumulated by teachers who have applied it in the second cycle of kinder garden (3-6 years-old). Five teachers provide individual written reports and two teaching teams are formed into discussion groups. After the categorization and analysis of the data, it is concluded that this method has many advantages. Among the didactic advantages are the respect for the role of students and their

syncretic thought, being highly motivating, achieving reading comprehension from the beginning, simultaneously developing lexical, syllabic and phonological awareness; enriching vocabulary, setting correct spelling, integrating all areas of knowledge, and developing symbolic capacity and creativity. The pedagogical advantages are as follows: consider the attitudinal effects that act on cognitive processes, adapt to the contexts, allow teachers to better understand their students, promote the development of the affective-emotional dimension, encouraging socialization by always working in group and peer support, a good learning climate and family collaboration.
Keywords: written language; learning method; comparative advantage; comprehension; community.

Recepción: 11 de octubre de 2020
Aceptación: 18 de diciembre de 2020

Forma de citar: García Rodríguez, Mª.L., & García Díaz, N. (2021). Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire. *Voces de la Educación*, *6*(11), p. 34-59.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire

Introducción

La enseñanza de la lengua escrita es una ocupación a la que, indudablemente, merece la pena dedicar esfuerzos, pues la competencia verbal es condición básica para captar las ideas procedentes de las ciencias, las artes y las letras y, en consecuencia, para el desarrollo de las capacidades personales y sociales.

El dominio de la lengua escrita se adquiere mediante un proceso que comporta entre sus beneficios el desarrollo de conexiones cerebrales. Pero, además, presenta otras ventajas: conduce a facilitar la comunicación y permite acceder a otros muchos estímulos y a la búsqueda autónoma de información, puesto que es necesario saber leer bien y saber escribir correctamente para ser capaz de orientar la propia vida de acuerdo con las personales opiniones e intereses.

1. Relación teoría-práctica en la intervención didáctica

> *Leer y escribir como instrumento y como objeto de conocimiento es un aprendizaje tan relevante en la educación de una persona que justifica cualquier esfuerzo para adecuar cada vez mejor los conocimientos teóricos que se van desarrollando con las aplicaciones prácticas en el aula*.(Fons, 2004, p. 278)

La cita de Fons (2004) induce la necesidad de acercar posturas entre teoría y práctica poniendo el foco sobre sus relaciones en el mundo educativo, a la vez que otras voces aluden a una importante función docente enérgicamente reivindicada a partir de las últimas décadas del siglo XX. En esa línea expresaba Gimeno (1986, p. 84) que“la comunicación teoría-práctica en educación tiene un eslabón intermedio que es el profesorado” uniéndose así a una corriente que retoma el concepto de *phrónesis* o sabiduría práctica ya establecido por Aristóteles.

Para Pérez Gómez, “el mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor (…). Además, el “conocimiento en la acción” sólo puede ser competente cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción” (1988 p. 10).

El continuo desarrollo del conocimiento propiamente profesional del docente le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla. Su carácter profesional requiere la compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica. La “práctica”, así concebida es un proceso de investigación en la acción más que un procedimiento de aplicación y requiere la formación del “pensamiento práctico” del docente.

Efectivamente, tras largo tiempo de visión tradicional en que la teoría era obtenida en las universidades por parte de personal investigador para ser posteriormente aplicada en las aulas por el personal docente, se empezó a reconocer al profesorado una función investigadora, centrada en la reflexión crítica sobre su práctica cotidiana, con la finalidad de transformarla positivamente.

2. Consideraciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje

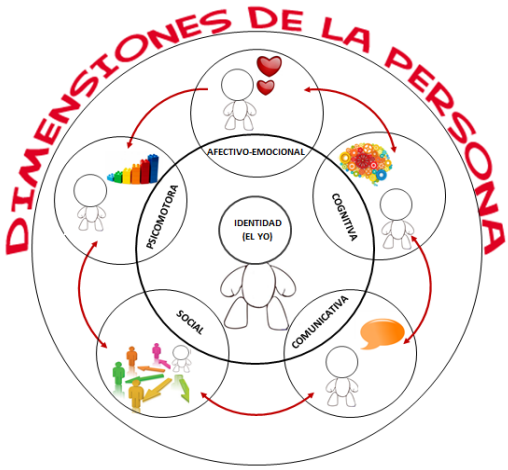
Recalcar que el protagonismo del proceso recae en el alumnado, revisar literatura especializada en relación a algunas teorías concernientes a dicho proceso, contemplar la oportuna normativa y estimar las demandas sociales en relación con el mismo, constituyen la finalidad de este apartado.

2. 1. *Protagonismo del alumnado*

La idea de que la razón de existir de la Escuela es la necesidad de educar y enseñar a los estudiantes invita a la revisión de ciertas evidencias, en lugar de correr el riesgo de dar por sabido lo que es obvio.

Una cuestión muy elemental es la necesidad de tomar como punto de partida el concepto de persona. ¿Cómo es considerada la persona en el mundo de la educación? La respuesta se capta más fácilmente mediante una comparación: así como en el mundo de la salud se trabaja básicamente sobre la anatomía y la fisiología, conceptualizando el cuerpo humano como un conjunto de millones de células, muy bien estructuradas en los distintos sistemas y aparatos, que funcionan al unísono; en educación nos ocupamos de las numerosísimas capacidades humanas entendidas como "aptitudes para hacer, conocer y sentir" (MEC, 1992, p.80).

En la pretensión de sistematizar y facilitar la tarea educativa, las capacidades son clasificadas en dimensiones, o ámbitos de desarrollo madurativo, que varían ligeramente en función de las diferentes fuentes consultadas.



En el centro de la imagen anexa se presenta la dimensión que se considera más básica: la referida a la afectividad y emocionalidad, junto a cuatro más. Otras fuentes aluden, igualmente a la dimensión físico-biológica, la autonomía o el equilibrio personal.

Figura 1. García, M. L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. Revista Pediatría Integral, XX (16), p.41

La dimensión físico-biológica por su parte, requiere asimismo su importante cuota de consideración, ya que, "la existencia humana se concreta a las condiciones de posibilidad de

su ontología corporal" (Lledó, 1998, p. 20). En este sentido hemos de aceptar que somos "una biología que aprende".

Nuestro alumnado se encuentra en fase de crecimiento -aumento de tamaño- y, por tanto de cambios, que cada organismo ejecuta a su propio ritmo, conllevando incluso la posibilidad de ciertos estancamientos.

Por otra parte, la suficiente maduración del sistema nervioso es condición necesaria para dar soporte adecuado a los aprendizajes. Se conceptualiza actualmente la neuroeducación como la ciencia que tiene por objeto profundizar en el estudio de la fisiología del sistema nervioso para descubrir estrategias y metodologías orientadas a trabajar el esencial equilibrio entre emoción y cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los aprendizajes de la lectura y la escritura, siguiendo a Kovacs (2000), las conexiones que enlazan los hemisferios cerebrales están formadas por grupos de prolongaciones neuronales, la más importante de las cuales es el cuerpo calloso. Para funcionar debidamente precisan rodearse de una capa aislante de mielina con el fin de poder transmitir la información entre neuronas. La mielinización del cuerpo calloso se completa hacia los diez años de edad.

Consecuentemente, las conclusiones de la neuroeducación advierten de que: "el calendario de maduración debe ser la guía para definir los estímulos que se aportan a cada edad para establecer la pauta educativa" (Kovacs, 2000, p. 35) teniendo conciencia de que "aprender y memorizar conllevan cambios en el "cableado sináptico" del cerebro" (Mora, 2015, p. 40). Los complejos procesos que entrelazan lenguaje y lectura son descritos detalladamente por este mismo autor en su obra "Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras" (Mora, 2020).

Por último, tras el crecimiento físico y la maduración neurológica, es primordial enfatizar que nuestro alumnado se encuentra en fase de desarrollo, entendido como la manifestación de las potencialidades o capacidades encerradas en cada persona, que, para facilitar la función educativa, como ya se indicó, se categorizan en determinadas dimensiones.

Mientras que crecimiento y maduración son procesos ajenos al proceso educativo, aunque lo condicionan, la esfera del desarrollo constituye la materia nuclear del campo de intervención que corresponde específicamente a la educación.

2. 2. *Fundamentación teórica*

La filosofía educativa de Paulo Freire, las aportaciones de la Psicología Cognitiva y las propuestas pedagógicas de Decroly, forman parte del entramado que configura la base firme en la que se apoya el método de palabras generatrices.

Las ideas fundamentantes de la pedagogía de Freire (1984, 2002, 2006), pueden ser sintetizadas de la forma siguiente:

- ✓ Toda acción educativa ha de inscribirse en una determinada concepción de ser humano, lo que conlleva una reflexión sobre el mismo.
- ✓ Para planificar una intervención educativa concreta es necesario previamente llevar a cabo un análisis crítico del contexto y modo de vida de la persona a quien se desea "ayudar a que se eduque", en expresión del propio Paulo Freire.
- ✓ Cada cual ha de llegar a ser protagonista de su vida y a decidir sobre su propio proyecto vital, a partir de una toma de conciencia sobre su situación particular en su ambiente concreto.
- ✓ En lugar de procurar el ajuste de la persona a la sociedad en la que se encuentra inmersa – lo que sucede en determinados tiempos y lugares – que corresponde al estilo de educación "domesticadora" criticado por Freire, se buscará desarrollar las capacidades humanas, a la vez que promover la capacidad de observación del entorno y una actitud crítica sobre el mismo orientadas a acrecentar la capacidad de elegir.
- ✓ En la medida en que la persona, de forma consciente, se compromete con su contexto y la promoción de la comunidad a la que pertenece, se perfecciona a sí misma y avanza en su proceso de llegar a ser "hombre", en la acepción de "anthropos" ("ser humano").
- ✓ Es preciso que la educación esté - en sus contenidos y en sus programas- en coherencia con la intención de su finalidad: que cada cual tenga opciones para construirse como persona y llegar a ser "anthropos", para entablar con sus congéneres relaciones de cooperación y reciprocidad, llegando por esta vía a transformar positivamente la realidad del mundo.
- ✓ Consecuentemente, la toma de conciencia sobre la realidad circundante y la actitud de reflexión crítica, orientadas a la toma de conciencia sobre la propia capacidad de compromiso y de acción, han de constituir el primer objetivo de todo proceso educativo.

Tras las bases filosóficas, pasemos a considerar brevemente algunas conclusiones de investigaciones del ámbito de la Psicología Cognitiva porque aportan las bases psicológicas que nos ilustran sobre cómo aprendemos las personas, obtenidas del estudio de las leyes de funcionamiento del cerebro infantil.

En otras palabras, contienen notables indicaciones que han de ser acatadas en la enseñanza. Específicamente, en relación al contenido que nos ocupa "nadie discute hoy en día la relación existente entre la comunicación, el lenguaje y los procesos cognitivos, temática de vital importancia desde la psicología" (Girbau, 2002, p. 14).

La exhortación de Ausubel, sintetizada con elocuencia en su obra “Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo advierte: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1976, p.18). Es decir, las experiencias previas forman parte de la estructura cognitiva de los escolares, razón por la cual han de ser identificadas para servir como infraestructura inicial que permita enlazar en ellas las nuevas enseñanzas.

Otro de los grandes psicólogos cognitivos que apoya la propuesta de Ausubel sobre la importancia de identificar los conocimientos previos de quienes han de aprender, es Vygotsky. En su teoría dichos conocimientos se sitúan en la denominada zona de desarrollo real (ZDR), a partir de los cuales se establecería el recorrido hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, la zona que se va alcanzar seguidamente, definida por Vygotsky (1979) como:

> La distancia entre el nivel actual 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 (p. 133).

Esa persona adulta “más capaz”, representa la figura docente que ofrece los apoyos necesarios, función a la que Vygotsky denominó “andamiaje”.

Por su parte Piaget (1975), a comienzos del siglo XX, identificó la característica del pensamiento infantil denominada global o sincrética, en virtud de la cual se perciben los objetos como totalidades. Esa “visión general” precede a la capacidad de apreciar los detalles.

Para completar esta concisa fundamentación, teniendo presente que “Psicología y Pedagogía históricamente han ido siempre de la mano, apoyándose y estimulándose mutuamente” (Cabezas, 1984, p.8), pasamos a recoger una pincelada de esta última ciencia.

La insaciable curiosidad infantil y las experiencias sobre el mundo que rodea a la persona en sus primeros años de vida constituyen el motor del aprendizaje. Así lo defiende el pedagogo belga Decroly (1932), quien llama la atención sobre la función que cumple, en dicho proceso, el interés, originado, según sus aportaciones, por las necesidades.

Partir del interés de cada estudiante contribuirá a hacer fructificar la motivación inicial y a mantener la oportuna atención. Este autor, en coherencia con Piaget, apoya también el respeto al principio de globalización. Además defiende que la escuela se adapte al escolar – no al contrario – y contempla la observación activa del entorno próximo como fase inicial de su método de enseñanza.

2. 3.*Normativa legal vigente*

Las imprescindibles consideraciones anteriores ante la necesaria justificación de una determinada intervención pedagógico-didáctica han de ser completadas con las finalidades que se declaran en la normativa legal vigente en España.

En este caso procede referirse a las que están planteadas para la Educación Infantil actualmente en España. Así, la LOE señala que "los objetivos de la Educación Infantil son desarrollar en las niñas y niños ciertas capacidades" (Título I, Capítulo I, artículo 13), y, de acuerdo con el Real Decreto 1630/2006, que recoge el currículum del segundo ciclo (3-6 años) "la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas" (artículo 2.1).

Más concretamente, en cuanto a la lengua, la trayectoria seguida ha conducido a que actualmente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil se orienten preferentemente hacia las destrezas relacionadas con las habilidades orales. A través de la estimulación en interacciones fuertemente personalizadas, se va consiguiendo la adquisición de la competencia lingüística imprescindible para permitir la comunicación oral con el medio, propiciada por la relación con los iguales y con personas adultas diferentes de las familiares.

El Real Decreto 1630/2006, presenta el contenido del área tercera –Lenguajes: Comunicación y representación – en el que la "Aproximación a la lengua escrita", constituye uno de los apartados del bloque de contenido denominado Lenguaje Verbal. Esta normativa detalla que:

> En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria (Anexo del Real Decreto).

2. 4. *Demandas sociales*

Las sociedades culturalmente más avanzadas persiguen actualmente la adquisición del status de lector en la denominada era de la "lecturización". Presiones familiares y políticas demandan personas cuya competencia lectora permita ampliar y mejorar las funciones tradicionales, además de aceptar los nuevos retos: un grado de dominio de la lectura tal que permita que sea utilizada como medio de formación, captación de mensajes e información en general y de disfrute, lo que constituye una finalidad extraordinariamente exigente.

"Leer es un trabajo duro", advierte Moreno (2011, p. 188). Ciertamente, leer para aprender requiere niveles de lecturización complejos y ambiciosos. Al mismo tiempo, la gran disponibilidad de textos a nuestro alcance plantea la nueva necesidad de desarrollar también la habilidad para seleccionarlos.

Parece una pretensión social desproporcionada aspirar a que la lecturización sea alcanzada de forma generalizada -a pesar de que, en muchos casos, pueden coexistir limitaciones de todo tipo – sin contemplar reducciones en el nivel de calidad –, es decir, "no se valora adecuadamente el reto que supone alfabetizar a toda la población" (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 22).

3. La lengua escrita

"La lectura y la escritura, son constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura", señala Gimeno (1999, p. 38). Surgieron como respuesta a la necesidad humana de comunicarse con personas ausentes. Para Bruner (1984), la utilidad fundamental de la lengua escrita se halla en su condición de perpetuadora de textos y pensamiento de autores, tanto en espacio como en tiempo.

Desde una mirada a la relación entre Lengua y Educación, se abordan seguidamente breves consideraciones sobre el proceso de su aprendizaje para culminar con cuestiones relativas a propuestas metodológicas.

3. 1. *Lengua y Educación*

La tarea de la Educación es la palanca de la sociedad para formar personas buenas, felices, cultas y libres. Existe cierta relación entre la praxis pedagógica y la ética. Corresponde a la Escuela el decisivo papel de enseñar los valores que la sociedad no practica. Para conseguir ese objetivo, nuestra Lengua es nuestra mayor riqueza colectiva personal porque nos permite pensar para poder llegar a ser quienes queremos ser. En este sentido es muy importante comprender la importancia de la lengua en la transmisión de los valores: abnegación, tolerancia…

Así, un nivel lingüístico de excelencia es un requisito imprescindible para una educación de excelencia: "El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna", respalda Gimeno (1999, p. 38).

Si importante es la Lengua para trabajar la faceta educativa, igualmente resulta primordial en el caso de la faceta didáctica, puesto que "en todas las áreas se pone a prueba la competencia lectora del alumnado, porque en todas ellas se le obliga a recordar, interpretar, valorar y organizar lo que lee" (Moreno, 2011, p.18).

3.2. *Aprendizaje de la lengua escrita: un difícil proceso*

Diversas fuentes coinciden en destacar que el aprendizaje de la lengua escrita es muy complejo.

"Un lector competente es una persona que comprende e interpreta lo que lee", indica Moreno (2011, p. 54), lo que erige a la comprensión lectora en uno de los principales retos

docentes. Profundizando en el acercamiento a la competencia lectora y acudiendo a fuentes especializadas, se halla la información aportada por Sánchez, García y Rosales (2010):

- La competencia lectora debe sustentarse en un amplio número de competencias específicas, de entre las que destacan los conocimientos poseídos, la habilidad para reconocer las palabras escritas con precisión y rapidez, la competencia retórica, la memoria de trabajo y las habilidades metacognitivas.
- La adquisición de cada competencia, por separado, lleva tiempo, por lo que no es de extrañar que el todo (la comprensión lectora) lleve aún mucho más.
- Las diferencias en el grado de adquisición de cada una de las competencias tienen efectos sobre la comprensión a lo largo de, al menos, toda la escolarización obligatoria.
- Para adquirir las competencias específicas de la competencia lectora hay que leer mucho con algún grado de éxito, y no es posible tener éxito sin dichas competencias, por lo que las ayudas del profesorado son un elemento clave (p. 86).

Continúan advirtiendo estos autores que lograr la ambiciosísima meta de adquirir el dominio suficiente de las habilidades que permiten utilizarla convenientemente, requiere muchos años de escolaridad con buenas prácticas cotidianas, intensas y sistemáticas: al menos hasta los doce años de vida aproximadamente -subrayan-edad que coincide con la finalización de la etapa de Educación Primaria en el actual sistema educativo español.

Kovacs (2000) insiste en la conveniencia de comprobar que se dan los necesarios prerrequisitos para iniciar los aprendizajes de la lectura y la escritura, advirtiendo que, en el caso de que haya que diferirlos, nadie debe preocuparse por eso. Este autor recuerda que el aprendizaje de la lectura demanda el trabajo coordinado de varias áreas cerebrales: la que ve, la que interpreta, la que oye, la que enlaza con un significado, la que organiza la dicción, etc. y para que todas las áreas actúen coordinadamente es necesario que funcionen adecuadamente las conexiones cerebrales que las unen.

Y, en cuanto a la escritura a mano – detalla – se requiere un control muy preciso de la musculatura de la muñeca y de la propia mano, así como la coordinada motricidad de todas las partes del cuerpo implicadas en dominar los instrumentos de escritura, por lo que suele ser muy lento y costoso adquirir destreza suficiente para realizar correctamente los trazos. A esta dificultad se une el hecho de que “el dominio de la lengua escrita requiere componer un puzle de competencias” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 22).

Relevante también es tener en cuenta las dimensiones de una enseñanza integral de la lengua escrita. Clemente (2008) establece las siguientes: sistemas de representación, funciones de la lengua escrita, aprendizaje del código y comprensión lectora.

Todas las consideraciones anteriores confluyen en la necesidad de dedicar mucho tiempo a la enseñanza de la lengua escrita.

3. 3. *Propuestas metodológicas*

> En la base de cualquier método hay una relación afectiva que tiene un peso muy importante y que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cela, 1999, p. 18).

Defendiendo la trascendencia de considerar primeramente la dimensión afectivo-emocional de los aprendices, como bien advierte Cela, junto a otras circunstancias: "Es necesario considerar los efectos secundarios de tipo actitudinal que se producen en torno a procesos de tipo cognoscitivo y que pueden ser los responsables del éxito o fracaso de la enseñanza a largo plazo" (Gimeno, 1981, p. 481), nos centramos en el método que aborda el presente trabajo.

El método de aprendizaje de la lengua escrita denominado de Palabras Generatrices o Palabras Generadoras fue ideado por el gran pedagogo del siglo XX Paulo Freire, con la finalidad de alfabetizar, en su Brasil natal, a personas adultas.

En su libro "Pedagogía del Oprimido" advierte Freire (1984) que el Método de Palabras Generatrices, como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje, pues un educador progresista no puede vivir de forma mecánica la tarea docente. Se enfatiza así su principal característica: aplicarse personalizadamente, con gran observancia de los estilos y ritmos de aprendizaje e intereses de unos aprendices determinados.

Las adaptaciones del método de Freire tienen como finalidad ajustarse, con la mayor precisión posible, a las necesidades y circunstancias reales de quienes integran las colectividades que necesitan aprender una determinada lengua para utilizarla.

En este método es esencial la selección de las palabras. Dicho criterio resulta acorde con importantes advertencias procedentes de investigaciones psicológicas y neurológicas, entre las que se encuentra, nuevamente, Kovacs (2000):

> El aprendizaje de la lectura debe iniciarse con las palabras y no con las letras porque el objetivo es relacionar lo conocido con lo desconocido y lo concreto con lo abstracto. Posteriormente es posible distinguir unidades comunes y repetidas en distintas palabras (pp. 63-64).

Cada versión del método presenta un número diferente de ellas y gran diversidad de palabras generatrices. El artículo titulado "Cincuenta palabras generatrices para el aprendizaje del código escrito de la lengua española. Adaptación del método de Paulo Freire a la edad infantil" (autoras, 2017), recoge una de las propuestas de este método, cuyas palabras han sido recientemente seleccionadas del universo vocabular de la infancia de hasta siete años de edad, en Salamanca capital. Expone igualmente el proceso seguido en la

recolección de las palabras, con la finalidad de servir de pauta a quienes deseen realizar la selección más adecuada para su comunidad.

En este método resulta destacable su característica de gran significatividad, pues alude continuamente a las vivencias y sensaciones más importantes de los escolares, ya que "La vida es un tejido de conexiones significativas. Se trata de verlas o no. Es una capacidad (…) poner la antena versus radio vida", como señalara Carmen Martín Gaite (2003, p. 576).

Al tomar como punto de partida la palabra, trabaja inicialmente la conciencia léxica, para descender posteriormente a la conciencia silábica y a la conciencia fonológica e iniciar posteriormente un recorrido de vuelta hacia la elaboración de frases y textos. De esta forma enfoca las dos vías o rutas de acceso a la lectura: fonológica, que atiende a la correspondencia fonema-grafema y léxica u ortográfica, que contempla el reconocimiento visual global de las palabras.

Esta última característica del método incide muy favorablemente, también, en la adquisición de una impecable ortografía por garantizar que se conocen las palabras correctamente, sin que haya opción a errores, muy costosos de corregir porque la huella cerebral errónea es dificilísima de borrar.

4. Parte empírica

La investigación educativa requiere de un proceso de actuación que debe someterse a la lógica y a un esquema de trabajo metódico, con pasos precisos y ordenados que conduzcan a unas conclusiones y resultados fiables (Nieto Martín, 2010).

La parte empírica se organiza en tres apartados: diseño de la investigación, desarrollo y resultados obtenidos.

4. 1. *Diseño de la investigación*

Como punto de partida y premisa básica de la metodología cualitativa se formulan una pregunta de investigación, un objetivo general y varios objetivos específicos.

Este artículo trata de dar respuesta a la pregunta: ***¿Tiene ventajas el método de palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita castellana en la edad infantil?*** Coherentemente se formulan los siguientes objetivos de investigación:

El **objetivo general** pretende

- Extraer la sabiduría práctica acumulada por docentes que han enseñado lengua escrita en las primeras edades con el método de palabras generatrices.

Dicho objetivo se desglosa en dos **objetivos específicos**:

- Explorar las ventajas didácticas del método de palabras generatrices.
- Rastrear las cualidades pedagógicas que presenta el método de palabras generatrices.

A partir de los objetivos marcados se selecciona para la investigación la metodología cualitativa, con el fin de "comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados" (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p. 259).

4. 2. *Desarrollo de la investigación*

Esta segunda parte de la investigación consta de trabajo de campo (población objeto de estudio, procedimiento de acceso al campo y técnicas para llevar a cabo la recogida de datos) y fase analítica.

4.2.1. *Trabajo de campo*

Forman parte de la población estudiada cinco maestras (tres de ellas de escuelas de titularidad pública en España y dos de colegios concertados de Salamanca capital) y dos equipos docentes de colegios concertados, igualmente de Salamanca capital (uno de ellos de una línea educativa y el otro de dos líneas). Todas las informantes tienen experiencia en la práctica del método con escolares de segundo ciclo de Educación Infantil y aportan las ventajas observadas según su experiencia. Se accede al campo gracias a la relación personal de una de las investigadoras, lo que genera la confianza suficiente para que aporten información clave orientada a la consecución de los objetivos marcados.

Al tratarse de una investigación cualitativa, la recogida de datos es diversa y textual. Las técnicas utilizadas han sido informes escritos en el caso de las informantes individuales.

En los colegios (que emplean desde hace varios años el método de Freire) se establecen grupos de discusión coordinados por la investigadora que conoce el contexto, pues como señala Goig (2004, p. 28): "solo la interacción social permite acariciar aquella información que se construye en la mediación colectiva". Este autor continúa advirtiendo que los mini-grupos de pocas personas, "permiten obtener una información más profunda, habida cuenta de que cada participante puede intervenir más tiempo en la dinámica grupal" (p. 32). En este caso las sesiones son grabadas con el debido consentimiento.

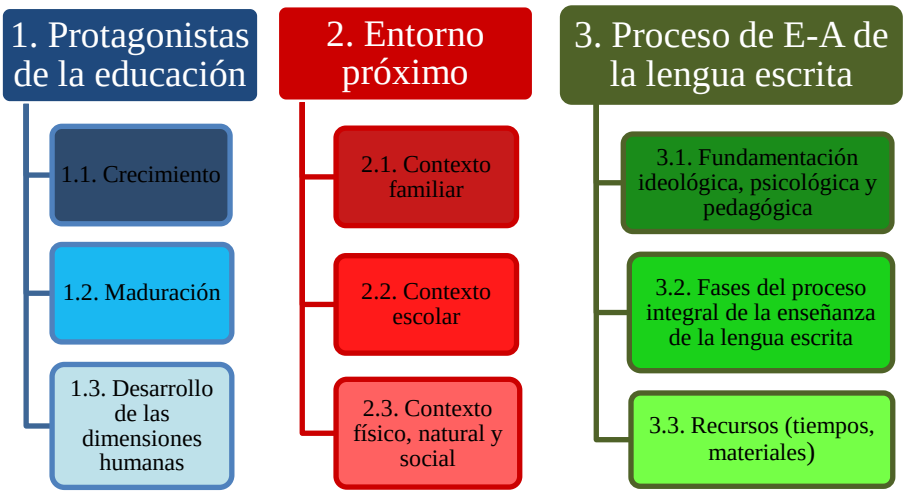
4.2.2. *Fase analítica*

Esta fase consiste en el tratamiento, categorización y codificación de los datos obtenidos orientados a extraer resultados y conclusiones de la investigación. A la hora de tratar los datos se cumple el criterio ético de respeto a la confidencialidad e ideología de las maestras informantes y los colegios participantes.

Se comienza con la transcripción de los datos obtenidos en los grupos de discusión. Seguidamente se lleva a cabo la categorización de los datos, que consiste en clasificar conceptualmente las unidades que forman parte de un mismo tema (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996) empleando la línea como unidad textual (u.t.) y elaborando un árbol de indización para ser utilizado como instrumento de análisis.

Posteriormente, se codifican los datos recogidos asignando a cada unidad textual un código numérico y se analizan en base al árbol de indización, asignando a cada categoría y subcategoría una gama de colores diferente para clasificar y organizar la información recopilada.

Figura 2 *Árbol de indización: gamas cromáticas para cada subcategoría*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

A continuación se presenta la definición de cada categoría y subcategoría utilizada para la reducción y codificación de los datos:

1. **PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN:** se parte de la premisa básica del niño-a como centro del proceso educativo, reconociéndole protagonista que construye su propio aprendizaje. De ahí de la necesidad de basarnos en sus intereses y necesidades para estimular su motivación y participación.
   - **1.1. CRECIMIENTO:** proceso de incremento de la masa de un ser vivo, en este caso el niño-a, que se produce por el aumento del número de células o de la masa celular (Organización Panamericana de la Salud, 1993). Este crecimiento infantil puede ser medido a través de la longitud de su cuerpo o por el peso, es decir, se refiere a la dimensión física, al aumento de tamaño según va cumpliendo años.
   - **1.2. MADURACIÓN:** "proceso de adquisición progresiva de nuevas funciones y características" (OPS, 1993, p. 13). Tanto las habilidades físicas como las

cognitivas requieren maduración, cada niño tiene un conjunto único de experiencias y una velocidad de maduración individual (Berger, 2007).

1.3. **DESARROLLO:** conjunto de estados sucesivos por los que pasa un organismo hasta alcanzar su estado adulto definitivo (Moliner, 1981). Es un proceso dinámico mediante el cual las dimensiones humanas del niño: cognitivas, afectivo-sociales, comunicativo-lingüísticas y motrices evolucionan gradualmente para desenvolverse satisfactoriamente en su entorno.

2. ENTORNO PRÓXIMO: el niño-a nace dentro de una comunidad, marcada por un origen, una lengua, una región geográfica, unos valores, cierta manera de sentir, pensar y actuar en el mundo; vivencia y construye los aprendizajes de un modo particular (Ministerio de Educación, 2012). "El desarrollo humano se debe a la interacción dinámica entre cada persona y las fuerzas sociales y culturales de su entorno" (Berger, 2007, p. 49).

2.1. **CONTEXTO FAMILIAR:** representa el primer contexto social donde el/la niño-a se desenvuelve. Está formado fundamentalmente por sus progenitores, hermanos o personas unidas a ellos por parentesco que comparten un hogar común y se interrelacionan diariamente (Moliner, 1981).

2.2. **CONTEXTO ESCOLAR:** todo aquello que rodea la escuela y la influencia que ejerce sobre el niño-a: rutinas y valores del aula, interacción con iguales, maestros y otros miembros de la comunidad educativa, marco legislativo que regula la enseñanza-aprendizaje en los centros públicos de España, etc.

2.3. **CONTEXTO FÍSICO, NATURAL Y SOCIAL:** conjunto de circunstancias y factores que rodean e influyen al niño-a, factores como la localización geográfica, ambiente físico y natural, nivel económico de los habitantes, servicios con los que cuentan, costumbres y tradiciones culturales de la comunidad… (Berger, 2007).

3. PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: conjunto de acciones didácticas llevadas a cabo por el educador en el aula para enseñar la lengua escrita castellana a los niños.

3.1. **FUNDAMENTACIÓN:** base teórica que respalda la acción educativa docente. Está integrada por los autores y teorías de la Psicología, Pedagogía, Neurociencia… que fundamentan los principios educativos y pedagógicos del sistema educativo vigente.

3.2. **FASES DEL PROCESO INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA:** conjunto de acciones didácticas que implican la enseñanza de la lengua escrita castellana: simbolización, funcionalidad de la lengua, código lingüístico, comprensión lectora… y reflejan el progreso o evolución del aprendizaje de la lengua escrita por parte del escolar.

3.3. **RECURSOS:** medios para conseguir algo (Moliner, 1981), es decir, materiales utilizados por el educador para la enseñanza de la lengua escrita y, en concreto, el método de las palabras generatrices; la organización del tiempo en las sesiones de aprendizaje de la lengua escrita con dicho método y el tiempo que requiere su adquisición.

La validez interna del estudio es máxima y la validez externa es mínima debido a que los resultados y conclusiones son aplicables únicamente al contexto escolar estudiado.

4. 3. *Resultados*

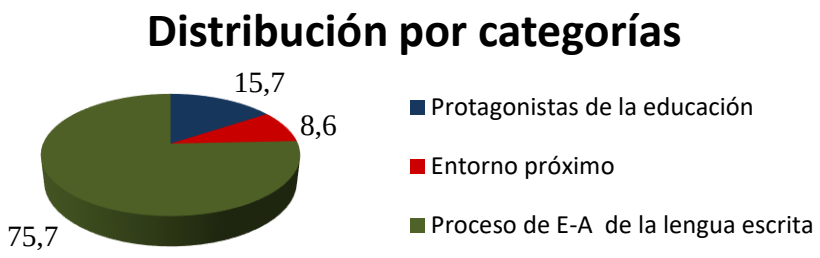
Se presentan los resultados obtenidos a través de una tabla y un ciclograma donde se muestran las frecuencias y porcentajes de las categorías y subcategorías.

Tabla 1 *Frecuencias y porcentajes por categorías y subcategorías*

Categorías y subcategorías	**Σ u.t.**	**%**
Protagonistas de la educación	**156**	**15,7**
Crecimiento	0	0
Maduración	63	6,3
Desarrollo de las dimensiones humanas	93	9,3
Entorno próximo	**86**	**8,6**
Contexto familiar	29	2,9
Contexto escolar	35	3,5
Contexto físico, natural y social	22	2,2
Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita	**755**	**75,7**
Fundamentación ideológica, psicológica y pedagógica	311	31,2
Fases del proceso integral de la enseñanza de la lengua escrita	161	16,2
Recursos	283	28,4
TOTAL	997	100

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura 3 *Distribución total por porcentajes de las categorías*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

En el ciclograma puede observarse la importancia que los datos otorgan a cada categoría. La mayor parte corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, con un 75,7%.Se subrayan como ventajas del método de palabras generatrices el fomento de la comprensión lectora y un aprendizaje funcional y significativo desde el principio, respetando el ritmo de desarrollo y aprendizaje infantil; "porque el método éste de la palabra generatriz, lo bueno que tiene es que llegamos enseguida a la lectura comprensiva, porque van comprendiendo el significado de las palabras" (u.t. 1288 a 1290).

En segundo lugar, se encuentra la categoría "protagonistas de la educación" con un 15,7%, "al ser los propios niños los descubridores de su propio método de lectura" (u.t. 155). Se considera fundamental partir del niño-a como eje del proceso educativo, teniendo en cuenta su desarrollo y maduración para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita: "buena capacidad de atención" (u.t. 82 a 84), "adquisición completada de los trazos grafomotores correspondientes a los giros, bucles necesarios para una buena escritura" (u.t. 88 a 90), "necesitamos unos requisitos madurativos, que tengan una adecuada lateralidad" (u.t. 891 a 894).

Por último, los factores del entorno próximo se tienen en cuenta para la selección de las palabras generatrices pertenecientes a su mundo familiar y social: "las palabras generatrices son vocablos muy significativos al pertenecer al mundo psicosocial del niño" (u.t. 143-144). Durante el proceso educativo del método también preocupa el contexto familiar en cuanto a la necesaria colaboración para favorecer el aprendizaje: "también depende de la ayuda que tengas en casa, de los padres, porque hace mucho que los padres se impliquen, hace muchísimo" (u.t. 1119 a 1122) y la precocidad con la que creen que deben aprender a leer y escribir en el segundo ciclo de Educación Infantil, lo que lleva a algunas familias a iniciar la enseñanza-aprendizaje:

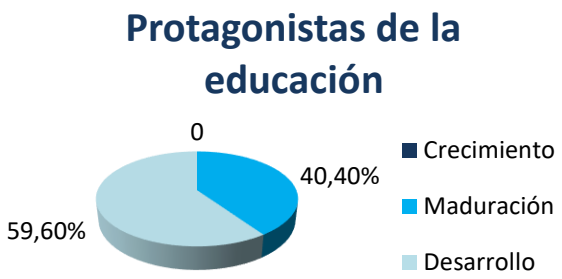
> En el verano los padres les enseñan a leer, luego a veces te vienen aquí y te dicen /elea/, porque los papás le enseñan la /ele/ y la /a/, /la/, como antiguamente pasó, entonces, me he encontrado

> con niños que me dicen /aelea/, ahí no pone /aelea/ pone /ala/, entonces ahí claro, la complicidad de los padres en casa y nosotros, pues hay muchas veces que se bloquean, y luego niños que les decimos que no les enseñen nada en casa porque se te aburren y es complicado para ti ver cómo los estimulas (u.t. 1241 a 1248).

Para presentar un análisis más detallado de los datos recogidos y la importancia que se concede a cada subcategoría, a continuación se muestran tablas y ciclogramas de cada categoría, con las frecuencias y porcentajes de las subcategorías que integran cada una.

Figura 4 *Distribución total por frecuencias y porcentajes de la primera categoría*

Categoría 1. Protagonistas de la educación		
Subcategorías	***Σ u.t.***	***%***
1.1. Crecimiento	0	0
1.2. Maduración	63	40,4
1.3. Desarrollo	93	59,6
TOTAL	156	100



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Como se observa en el ciclograma el desarrollo y la maduración se consideran aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de comenzar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Los datos subrayan la necesidad de respetar el ritmo de maduración y desarrollo infantil y se incide en que deben desarrollar unos prerrequisitos previos antes de comenzar el aprendizaje de la lengua escrita: "pues hablamos de motricidad, de conceptos básicos, la lateralidad, una destreza psicomotora" (u.t. 331-332). El método de las palabras generatrices "permite adaptar el proceso educativo al ritmo de aprendizaje de cada niño" (u.t. 217-218).

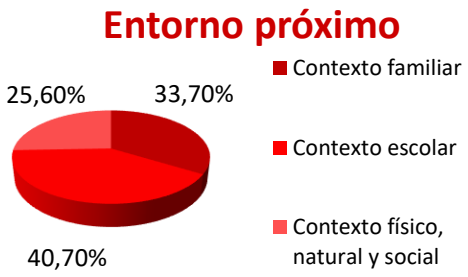
El ritmo de trabajo con este método también depende del nivel de maduración y desarrollo de los niños-as, de forma que a medida que van madurando sus habilidades motrices finas y desarrollando sus capacidades lingüísticas, ganan agilidad y habilidad a la hora de inventar, dialogar y escribir nuevas palabras a partir de las palabras generatrices trabajadas.

> "Al comienzo del trabajo con el método se sigue un ritmo muy lento para ir afianzando las bases del éxito futuro, sin embargo, una vez que los niños adquieren las rutinas y modos de aprendizaje del mismo evolucionan muy rápido llegando a soltarse en la lectura de manera definitiva y con cualquier formato de letra" (u.t. 130 a 135).

Por último, la subcategoría de crecimiento no se menciona en los datos, de lo que se puede deducir que el crecimiento físico es poco importante para el aprendizaje de la lengua escrita.

Figura 5 *Distribución total por frecuencias y porcentajes de la segunda categoría*

Categoría 2. Entorno próximo		
Subcategorías	***Σ u.t.***	***%***
2.1. Familiar	29	33,7
2.2. Escolar	35	40,7
2.3. Físico, natural y social	22	25,6
TOTAL	86	100



Fuente: Elaboración propia, 2020

En esta segunda categoría relativa a la importancia del entorno próximo en el aprendizaje de la lengua escrita, puede apreciarse una gran equidad entre los porcentajes resultantes.

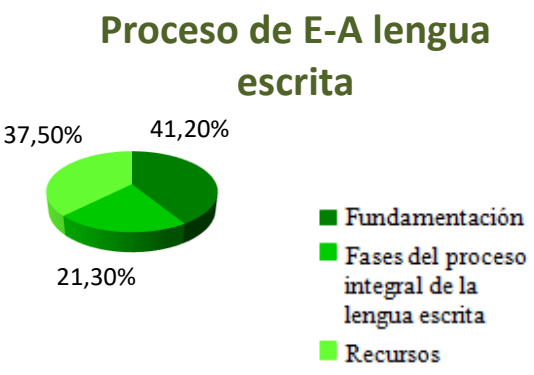
En primer lugar, se encuentra el entorno escolar con un 40,7%. En este contexto se enmarca el trabajo con el método de las palabras generatrices que cumple los principios psicopedagógicos establecidos en el currículo que regula el segundo ciclo de Educación Infantil: "es globalizado, parte de la experiencia que tiene el niño acerca de esa palabra, es un método muy motivador, porque él construye su propio vocabulario" (u.t. 294 a 296), se resalta el carácter dialógico: "fomenta el diálogo y la participación del alumnado asegura la consecución de aprendizajes significativos" (u.t. 212 a 216) y desarrolla las habilidades sociales y emocionales del grupo consolidando el vínculo afectivo entre iguales: "la ayuda entre iguales para superar obstáculos trabaja unos valores personales importantes así como fomenta todavía más el trabajo cooperativo" (u.t. 108 a 110).

En segundo lugar, a tan solo siete puntos del contexto escolar, se enfatiza la importancia del contexto familiar para motivar y respaldar el proceso educativo de la lengua escrita; "precisa de una colaboración familiar para traer el objeto que representa la palabra a aprender; fomenta la comunicación entre los miembros de la familia y hace a todos partícipes de su trabajo" (u.t. 115 a 119). Además el método de las palabras generatrices favorece la inclusión y la igualdad: "es inclusivo también porque económicamente resulta accesible para familias con bajos ingresos" (u.t. 16-17), "requiere de escasa inversión económica para las familias por lo que garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado" (u.t. 229 a 231).

En tercer lugar, con 25,6%, los datos aluden a la importancia de partir del entorno físico, natural y social del escolar a la hora de seleccionar el conjunto de palabras generatrices con el que se va a trabajar, que indudablemente debe ser diferente para cada contexto, de forma que se ajuste a cada entorno particular de aprendizaje: "búsqueda de un conjunto de palabras generatrices que tengan interés y significado para los niños" (u.t. 192-193). Con ello se estimula la motivación, la participación y la interacción de cada miembro del grupo, colaborando y afianzando el sentimiento de pertenencia al grupo-clase: "también se refuerza el trabajo en grupo, esa es la metodología que utiliza, es un método que desarrolla mucho el lenguaje y estimula la creatividad" (u.t. 953 a 956).

Figura 6*Distribución total por frecuencias y porcentajes de la tercera categoría*

Categoría 3. Proceso de E-A de la lengua escrita		
Subcategorías	***Σ u.t.***	***%***
3.1. Fundamentación	311	41,2
3.2. Fases del proceso integral de la lengua escrita	161	21,3
3.3. Recursos	283	37,5
TOTAL	755	100



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Finalmente, la tercera categoría en importancia, presenta una distribución bastante proporcionada en cuanto a la relevancia de las subcategorías que la integran.

Como base de la práctica con el método de las palabras generatrices se encuentra la fundamentación psicopedagógica que sustenta todo proceso educativo. En los datos se menciona constantemente la relevancia de promover la motivación e implicación de los aprendices: "de lo que se trata es de que ellos se motiven para la recepción de esa palabra" (u.t. 590-591). Otros pilares fundamentales son el aprendizaje sin error: "es más fácil que ellos se queden con la imagen buena, desde el principio, porque como fijen la mala, eso ya…" (u.t. 454 a 456) y el papel docente como figura que acompaña a los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo personal y ofreciéndoles la ayuda que necesitan en cada momento para ir, progresivamente, desenvolviéndose por sí mismos, textualmente "el maestro tiene la función coordinadora y estimuladora" (u.t. 956). Poco a poco van siendo capaces de crear nuevas palabras:

> Tardan en leer las tres primeras palabras y luego ya se sueltan… te sorprenden y ¡se han soltado!" (u.t. 1268 a 1270) y realizan aprendizajes funcionales, pues están leyendo y escribiendo desde el principio: "porque es que con el método nuestro en cinco, empiezan directamente a leer y a escribir (u.t. 883-884).

En segundo lugar, se encuentran los recursos, que engloban las consideraciones sobre el largo periodo de tiempo que supone el aprendizaje de la lengua escrita: "es preferible a las tres o cuatro primeras palabras, dedicarle el tiempo necesario para fijarlo bien y ya una vez, porque una vez que cojan la dinámica, luego ya… para todos los lados" (u.t. 552 a 554), el escaso material necesario para llevarlo a cabo: "tiene la ventaja de que los niños no tienen que venir sobrecargados de material" (u.t. 722-723) "y sin haber invertido nada de dinero las familias en comprar un material que luego no va a ser lo que más necesitan los niños" (u.t. 727-728) y su flexibilidad: "los recursos materiales son infinitos para realizar las actividades ya que en cada palabra se generan multitud de palabras nuevas así como la posibilidad de actividades múltiples" (u.t. 11 a 113).En cuanto al tiempo de la sesión de trabajo con el método, "dos horas, prácticamente, entre hora y media y dos horas" (u.t. 777).

En último lugar, pero con un porcentaje de 21,30%, se da gran importancia a las fases del proceso integral de la enseñanza de la lengua escrita. Se sigue la misma secuencia de enseñanza de la lengua escrita castellana: comenzando con el aprendizaje y dominio de las vocales antes de iniciar la práctica del método de las palabras generatrices: "aprendizaje finalizado de todas las vocales en cualquier contexto o situación requerida" (u.t. 91-92) y comenzarlo trabajando todas las sílabas directas. Coinciden que es un proceso largo y lento, que debe comenzarse recomendablemente a los cinco años para que los educandos hayan adquirido los prerrequisitos necesarios: "los niños requieren de una madurez intelectual correspondiente a una edad cronológica de aproximadamente 5-6 años en adelante" (u.t. 81-82); y destacando una gran ventaja "se elimina el deletreo y el silabeo, ya que el niño ve la palabra como un todo y no pasa a descomponerla en sílabas hasta que no la ha comprendido y escrito" (u.t. 163 a 165). No obstante, a medida que el escolar automatiza el mecanismo combinatorio y desarrolla conciencia silábica se agiliza el proceso educativo y se tarda mucho menos "merece la pena esperar en las primeras (…) porque cogen luego ellos solos el ritmo" (u.t. 1145 a 1147).

Conclusiones

En este apartado se abordarán los objetivos específicos y el objetivo general para concluir dando respuesta, finalmente, a la pregunta de investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, **explorar las ventajas didácticas del método de palabras generatrices**, los datos resaltan el protagonismo de los aprendices durante todo el proceso, por lo que es acorde con el estilo de pensamiento sincrético infantil y asegura la

motivación necesaria para mantener una buena capacidad de atención por partir de los intereses infantiles.

Destacantambién el hecho de que se consiga la comprensión lectora desde el principio por favorecer el reconocimiento global de palabra como unidad léxica asociada a su significado, lo que evita el deletreo y el silabeo a la hora de leer, beneficiando así la velocidad lectora; la simultaneidad de los procesos lector y escritor; la significatividad de los aprendizajes (Ausubel, 1976) y su funcionalidad.

En el proceso de aprendizaje del código lingüístico, con este método, se desarrollan de manera simultánea la conciencia léxica, la conciencia silábica – a través del juego y la manipulación con las familias silábicas – y la conciencia fonológica al combinar los sonidos consonánticos con los vocálicos; se aprende y enriquece el vocabulario, tanto a nivel comprensivo como expresivo; constantemente se repasan las familias léxicas trabajadas por estar presentes en nuevas palabras o vocablos creados, fijando así una imagen mental ortográficamente correcta y ofreciendo modelos que evitan equívocos en el futuro. A partir de un determinado momento se comienzan a formar frases, de manera que los estudiantes asimilan de forma natural la estructuración sintáctica del lenguaje.

Integra todos los ámbitos de conocimiento, puesto que a la vez que la lengua escrita y oral, se trabaja el significado de palabras que pertenecen al entorno físico, natural y social, vinculados a distintas temáticas, consiguiendo de esa forma la globalización de los aprendizajes.

Desarrolla la capacidad simbólica al representar las palabras mediante dibujos y ser el dibujo otro de los sistemas de representación de la realidad y estimula la creatividad, al permitir crear palabras mediante la combinación de las familias léxicas de las palabras generatrices.

En relación al segundo objetivo específico, **rastrear las cualidades pedagógicas que presenta el método de palabras generatrices,** considera los efectos secundarios de tipo actitudinal que se producen en torno a procesos de tipo cognoscitivo y que pueden ser los responsables del éxito o fracaso de la enseñanza a largo plazo (Gimeno, 1981).

La puesta en práctica del método requiere de la búsqueda de un conjunto de palabras generatrices que tengan interés y significado para los escolares, lo que permite al profesorado conocer mejor a su alumnado, a través de la observación en sus actividades y juegos cotidianos; se adapta a cada contexto de enseñanza-aprendizaje; se trabaja siempre en grupo, lo que da pie a poder realizar actividades conjuntas; concede gran importancia al diálogo para desarrollar el proceso educativo, llevando a cabo aprendizajes contextualizados (se debate sobre el significado de cada palabra y la importancia que tienen para los estudiantes).

La dinámica de trabajo favorece la socialización, al conversar sobre sus experiencias vitales, lo que propicia el desarrollo de la dimensión afectiva y social, así como la cohesión del grupo-clase; al "dar la palabra" (expresión de Freire, 1984, 2002, 2006) a cada escolar en el seno del grupo-clase, se practican normas de buena convivencia, se desarrollan valores sociales y se crea un buen clima de aprendizaje con ayuda entre iguales para superar obstáculos, trabaja valores personales fundamentales y fomenta todavía más el trabajo cooperativo en equipo.

Precisa de colaboración familiar en el proceso de aprendizaje para llevar al colegio el objeto que representa la palabra a aprender, lo que da pie a debates en casa sobre la palabra y la selección del objeto, promoviendo la comunicación entre los miembros de la familia y haciéndoles partícipes del trabajo escolar, lo que conduce a crear un ambiente familiar muy positivo.

El objetivo general **extraer la sabiduría práctica acumulada por docentes que han enseñado lengua escrita en las primeras edades con el método de palabras generatrices** se considera ampliamente conseguido, habida cuenta de la riqueza y relevancia de los datos recopilados.

Por último, a la pregunta: ***¿Tiene ventajas el método de palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita castellana en la edad infantil?*** los datos recogidos responden categóricamente: "ventajas, el método tiene muchas, las cosas como son" (u.t. 293).

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

BERGER, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

BRUNER, J. (1999). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

CABEZAS SANDOVAL, J. A. (1999). *Las grandes Escuelas de la Psicología Moderna y sus implicaciones pedagógicas.* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

CELA, J. (1999). *Con letra pequeña. Reflexiones de un maestro.* Madrid: Celeste.

CLEMENTE LINUESA, M. (2008): Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Pirámide.

DECROLY, O. (1932). *La función de la globalización y la enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo).

ESPAÑA. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.* (BOE núm. 4, de 4 de enero).

FONS ESTEVE, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

AUTORA[1] (2016). Título. *Revista Pediatría Integral*, XX.

AUTORA[1] y AUTORA[2] (2017). Título. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29. Doi

GARCÍA, M. L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. Revista Pediatría Integral, XX (16), 40-42.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 83-89.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999).La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 29-52). Barcelona: Graó.

GIRBAU MASSANA, M. D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.

GOIG, R. L. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.

KOVACS, F. (2000): *Guía para una educación inteligente. Hijos mejores.* Barcelona: Martínez Roca.

LLEDÓ, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.

MARTÍN GAITE, C. (2003).*Cuadernos de todo*. Barcelona: Debolsillo.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma LOGSE (Educación Infantil)*. Madrid: MEC.

MEC (2012). Programas educativos para niños y niñas de 0 a 3 años: Guía para la implementación y el funcionamiento. Recuperado de: http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educa-inicial/Programas-educativos-para-ninos-de-0-a-3-anos.pdf

MOLINER, M. (1981). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

MORA, F. (2015). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

MORA, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras.* Madrid: Alianza.

MORENO, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Pamplona: Pamiela.

NIETO MARTÍN, S. (2010). Proceso general de investigación, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* (pp. 93-107). Madrid: Dykinson.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1993). Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Recuperado de: https://epifesz.files.wordpress.com/2016/08/5manual-de-crecimiento-y-desarrollo-del-ninio1.pdf

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

PIAGET, J. (1975). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ MIGUEL, E., GARCÍA PÉREZ, J.R. Y ROSALES PARDO, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede* hacer. Barcelona: Graó.

VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ACERCA DE LAS AUTORAS

María Luisa García Rodríguez, maestra de Educación Infantil y Primaria, doctora en Ciencias de la Educación, Ha trabajado como maestra de Educación Infantil y Primaria en diversos centros públicos de Salamanca y Madrid. Es especialista en Educación Infantil y en Guidismo (movimiento emancipatorio, originariamente femenino, de educación no formal). Miembro de Grupo de Investigación de Excelencia. Investiga sobre formación del profesorado y enseñanza inicial de la lengua española. Miembro del Consejo Editorial y del Consejo Evaluador Externo de revistas educativas. Participa en Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca. Coordinó las Prácticas Externas de la Facultad de Educación correspondientes a las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

Noemí García Díaz, graduada en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Salamanca y Grado de Maestro de Educación Primaria con mención en Inglés por la Universidad Pontificia de Salamanca. Actualmente trabaja como maestra de Educación Infantil y especialista de Inglés.

Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado
Assisted dialogue as a support for graduate teaching

José Jiménez Mora[1]
Yolanda González de la Torre[2]

[1]Universidad de Guadalajara , email: pepe_dw@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4120-8724
[2]Universidad de Guadalajara, email: ygtorre@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0110-0030

Autor para correspondencia: pepe_dw@hotmail.com

Resumen: En el documento se introduce el concepto de *interlocución asistida* como una herramienta de andamiaje para la gestión de la escritura académica compartida por formadores y estudiantes en el posgrado. Se caracteriza el concepto y se presentan ejemplos de este tipo de intervención orientada a la comprensión de cuestiones generales de la investigación educativa y de la producción de textos académicos.
Palabras clave: escritura en posgrado, andamiaje, interlocución asistida

Abstract: This paper introduces the concept of assisted dialogue as a scaffolding tool for academic writing management shared for teachers and postgraduate students. The concept is characterized and examples of this type of intervention aimed at understanding general questions of educational research and the production of academic texts are presented.
Keywords: postgraduate writing, scaffolding, assisted dialogue.

Recepción: 31 de marzo de 2020
Aceptación: 2 de agosto 2020
Forma de citar: Jiménez Mora, J. & González de la Torre, Y. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces de la Educación, 6(11),* p. 60-74.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado

Introducción

Una dificultad común experimentada por quienes se encuentran ante la necesidad de generar un producto escrito como una tesis o un artículo científico es comunicar sus ideas de manera extensa y clara en torno a determinado asunto de investigación o reflexión. En ese sentido, pensar, hablar y escribir son procesos indispensables, pero no ocurren en el mismo tiempo y forma. Incluso, para quienes colaboramos en tareas de formación para la investigación educativa parece quedar claro que *es mucho más fácil hablar que escribir*, lo cual se traduce en un nivel distinto de exigencia en la construcción del discurso oral y el discurso escrito, respectivamente. Si bien ambos son producto del pensamiento, el segundo está sujeto a reglas distintas para ser comunicado en contextos académicos.

En este sentido, quienes escribimos este documento hemos encontrado que al dialogar con los estudiantes que se encuentran escribiendo sobre algún tema éstos pueden evocar ideas gracias a la conversación y a la discusión. Durante ese diálogo pueden emerger nuevos planteamientos y preguntas – en el caso de este trabajo, sobre un objeto de investigación educativa – que no se dan de la misma forma cuando los estudiantes trabajan en solitario. De esta manera la presencia de otra persona representa una posibilidad de *interlocución* que enriquece y diversifica la reflexión.

Perspectivas, conceptos, argumentos e incluso aspectos de redacción son intercambiados en la conversación entre formador y estudiante, la cual sin embargo no admite posibilidades infinitas, sino que está limitada por la situación en la cual se desenvuelve sobre una temática académica particular. De este modo el proceso de hablar, escuchar y realimentar que se da entre estos dos actores al cual denominamos interlocución adquiere una connotación especial, porque también se dirige al desarrollo de habilidades para la investigación y la producción de textos académicos (Castro, Catebiel, Gutiérrez y Hernandez, 2005; Carrasco, Kent, Díaz y Palacios, 2018). Esa intencionalidad es la que da a la interlocución su carácter de *asistida*, pues no se trata de una conversación al azar ni completamente espontánea, sino guiada por el formador con base en el conocimiento de las características y necesidades del estudiante, así como en la apropiación recíproca de un objeto de reflexión que se debe materializar en un producto escrito.

Dicho de otra manera, esta interlocución asistida, la cual se supone es una práctica formativa extendida principalmente entre quienes fungen como tutores de tesis, constituye una actividad sujeta a condiciones específicas porque se realiza como ayuda para el estudiante mientras realiza tareas de escritura de un texto académico. El objetivo de este trabajo es

caracterizar ese proceso y aportar algunos ejemplos de la experiencia con estudiantes de posgrado.

El marco de referencia: lo que se espera que alcance el estudiante

En nuestra experiencia como formadores de posgrado quienes escribimos este trabajo hemos encontrado problemáticas que reflejan la falta de una interlocución útil al estudiante para comprender diversos aspectos teóricos, metodológicos y de escritura académica implicados en una investigación. Resulta crítico apreciar, por ejemplo, cómo tras varios semestres cursados en un doctorado, los textos logrados por varios estudiantes son calificados como desarticulados y faltos de coherencia por sus lectores académicos (Torres, 2013; Jiménez, Moreno y Torres, 2014). Como se ha discutido en trabajos como los de Britto (2003), Carlino (2005, 2006, y 2008), Jiménez (2009), Carlino (2012) y Colombo (2013) tales insuficiencias se explican en parte porque *la escritura de un texto académico implica el aprendizaje de un discurso especializado*, mismo con el cual los estudiantes se van familiarizando en distinto grado durante su formación.

La escritura académica, a su vez, corresponde a una tarea de orden cognitivo y social, en tanto implica procesos de pensamiento y la comunicación con miembros de comunidades científicas. (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1991; Barton, 1994 y Barton y Hamilton, 2000). Siguiendo la perspectiva de Vygotsky (1977), recuperada por Valery (2000) escribir textos académicos es una actividad en la cual se internaliza paulatinamente un sistema semiótico, compuesto de símbolos y significados, a través de un proceso autónomo, durante el cual la acción consciente del individuo se dirige hacia dos objetos de diferente nivel: uno, las ideas que se van a expresar; el otro, sus instrumentos de expresión, en particular el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas.

Escribir para una comunidad académica es un proceso que ha sido caracterizado entre otros por Carvajal y Ulloa (2011), como una actividad de cultura ubicada en un contexto con fines y configuración particular, que hace necesario un sistema de conocimientos básicos para el procesamiento, la apropiación y la producción de otros conocimientos especializados como los que forman parte del mundo académico universitario. Lograr esos conocimientos básicos implica entonces adquirir una mayor conciencia del lenguaje, del significado de las palabras y de los modos en que deben leerse y escribirse los textos.

Así, en el caso de estudiantes cuya formación incluye el aprendizaje de la escritura académica se vuelve necesaria una mediación del formador que *tome en cuenta las dudas de los estudiantes* con relación a conceptos y procedimientos que no entienden claramente (Arnoux et at., 2004; Carlino, 2008, 2008b). Ejemplo de esto son nociones como “estadísticamente significativo”, “saturación”, “correlación” o “categorización”, por señalar algunas de las que

forman parte del discurso común en investigación. Se trata de un asunto cuya comprensión no pasa por la mera enunciación, sino que requiere de acciones y productos en los cuales los estudiantes puedan distinguir, por un lado, el significado de determinado concepto o procedimiento, y por otro, las características que se esperan de su tratamiento en un campo disciplinar específico.

La posibilidad de que un estudiante comprenda mejor este tipo de condiciones permite concebir una zona de desarrollo próximo, representada por un desempeño que se acerca al del experto. Una evidencia de avance en esa zona en este caso estaría constituida por textos académicos cada vez mejor elaborados por el estudiante, de acuerdo con la valoración de la comunidad de práctica científica en la que se forma.

Esta zona de desarrollo es concebida con un carácter dinámico, en tanto representa la posibilidad de trabajar hacia una modificación de lo que se aprende, con base en tres supuestos concatenados (Rodríguez, 2001):

1. Las tareas en las cuales se determina esta zona tienen especificidad situacional y su ejecución o solución se realiza conforme a métodos de análisis e interpretación que puedan variar de acuerdo con las herramientas de que disponen las personas que las realizan y con el escenario en que eso ocurre.

2. El éxito en la realización de la tarea varía en función de los niveles de comprensión de las formas socialmente aceptadas de ejecución y de las expectativas y cultura del grupo en que se realiza, lo cual a su vez demanda que la persona internalice de manera adecuada los significados relacionados con esa cultura.

3. El pensamiento es una actividad que termina por ajustarse a las demandas de las situaciones, con mayor o menor éxito, dependiendo de lo anterior.

López y Hederich (2010) consideran que existe un desarrollo aceptable cuando se establece una interacción de trabajo cercana y de intervención individual mediante la cual se consigue que los estudiantes de alguna manera regulen su aprendizaje. De acuerdo con los autores citados, a partir de la interacción con los estudiantes en actividades que les ayudan a aprender contenidos clave de cierto tema, los resultados muestran no solo un mayor nivel de logro, sino de autorregulación. En otras palabras, trabajar con alguien experto ayuda a que poco a poco el estudiante se dé cuenta de aspectos particulares en los que debe mejorar a partir de revisar sus propias producciones. Si hay dificultades no percibidas, el formador aparece entonces como un monitor que se las hace notar (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011).

La interlocución asistida entre otras formas de mediación formador-estudiante

La reflexión de este trabajo asume que, como otros productos culturales, los textos académicos corresponden a elaboraciones que no siempre son creadas por una sola persona, sino por la interacción de varias (Cole, 1984). Esto sirve de base para señalar en adelante cómo ciertos textos, en particular los proyectos de investigación[1], de donde se desprenden productos parciales generalmente llamados "avances de tesis", proceden de la interacción y la conversación con actores que colaboran sobre todo como tutores o directores de tesis, pero que también incluye a otras figuras como los lectores e incluso los pares. Todos ellos junto permiten dar cuerpo a estos textos en su totalidad.

Frente a prácticas de formadores que se caracterizan por ser prescriptivas en cuanto al estilo y asincrónicas en cuanto a su temporalidad, una de las quejas recurrentes de los estudiantes es que no les aportan las mediaciones pertinentes para hacer avanzar sus proyectos de investigación, eventualmente llamados tesis de grado. No pretendemos una crítica a ese tipo de prácticas, en las cuales por ejemplo para que el estudiante entienda algún aspecto de la investigación se le asignan lecturas únicamente para que de ellas "saque lo que pueda", aunque a veces el lenguaje propio de los textos que se le recomienda leer sea altamente especializado y experimente dificultades para interpretarlo. Sí las ponemos de relieve es porque consideramos que evidencian lo que en otras ocasiones se ha señalado sobre la brecha entre ser un buen investigador y saber formar. En cuanto a la asincronía, entendida como la falta de correspondencia entre el tiempo que el estudiante necesita de su formador y los momentos en que espera su atención con las posibilidades de éste, tampoco se trata de una crítica. Comprendemos las múltiples funciones de los investigadores que ejercen tareas de formación y las dificultades que entraña para ellos la distribución de su tiempo.

No obstante, dentro de lo que entendemos por *interlocución asistida* sí hay un cambio de fondo en ese sentido. Primero, frente a prácticas prescritas al estudiantes del tipo "lee y entiende lo que puedas", la interlocución asistida se diferencia por constituir una conversación intencionada que se realiza con quienes tienen como encomienda generar un producto escrito de investigación, tengan o no materiales de lectura prescritos. Lo que se busca es detectar precisamente el nivel de asistencia o ayuda que requiere el estudiante para comprender a qué y cómo tiene que llegar en la producción de sus escritos académicos y en la comprensión de los procesos de pensamiento que les dan lugar (Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011).

Sin duda, esto implica una disposición diferente del formador en cuanto al tiempo que destina al estudiante y a la calidad de las mediaciones que emplea para resolver sus dudas en ese

[1] Aunque se toma como referente este tipo de producto de escritura académica, como las tesis, lo planteado se podría extender a otros productos, como artículos científicos, artículos de divulgación o libros.

sentido. No importa si tiene que recurrir a explicaciones “elementales”, siempre y cuando en el diálogo el estudiante lo necesite. Otras mediaciones que han resultado efectivas en nuestra experiencia son la ejemplificación, la analogía y la revisión de publicaciones académicas con énfasis en aspectos particulares como la forma que adquiere en ellas el estado de la cuestión o la discusión de los resultados, por mencionar algunos. Así se manifiesta el carácter *asistido* de la interlocución, y resulta gratificante que los estudiantes expresen y demuestren la comprensión de esos aspectos, con el impacto emocional positivo que ello tiene.

Finalmente, la interlocución asistida tiene el carácter dinámico de una conversación presencial, en la cual al platicar sobre los elementos construidos en la tesis o si se trata de la producción de un artículo académico, ambos actores pueden emitir comentarios y respuestas para aclarar lo que quieren comunicar. En un margen de libertad el estudiante puede plantear dudas, explicaciones sobre lo que ha hecho e incluso defender sus posturas ante el formador, sin dejar de reconocer que es este último quien tiene el rol de experto por su producción y trayectoria en el escenario académico, de donde le viene la autoridad para dar determinadas orientaciones al estudiante, quien a su vez no se espera que se muestre receptivo por una razón fundada en la posición de poder del formador en un escenario académico, sino por la convicción de que siempre tiene algo importante que aportarle.

En cuanto a los argumentos para considerar esta práctica como interlocución asistida, reiteramos que constituye **interlocución** porque implica un ciclo en el cual de manera recíproca una persona *escucha y pone atención* a las cuestiones de las que habla la otra, pero también es **asistida** porque no representa una simple conversación informal, sino que lleva cierta orientación de parte de quien tiene mayor experiencia en la escritura: ayudar al novato a consolidar sus conceptos y proposiciones en el texto que construye. Como consecuencia, la interlocución asistida admite la posibilidad de interrumpir a quien habla para señalar, cuestionar, aclarar o reformular partes clave de lo que intenta comunicar.

En sus formulaciones clásicas, la necesidad de asistencia según Wood, Bruner y Ross (1976) en esencia proviene de lo dicho por Vygostky (1996), cuando señala que a diferencia del lenguaje oral, el escrito requiere de una instrucción no natural (artificial). No obstante, puede haber ciertas resistencias, como señala Britto (2003) en contextos de formación donde ciertas prácticas culturales impiden el establecimiento de una auténtica interlocución, pues a los actores parece importarles más el cumplimiento de consignas de trabajo que el aprendizaje de conocimientos fundamentales como los que se refieren a la producción escrita. Con ello, los estudiantes pierden oportunidades de incorporarse satisfactoriamente a esta parte de la vida académica, y deficiencias tales como la falta de coherencia en lo que escriben no se pueden corregir.

Otros estudios conceden a la interlocución que aquí proponemos como asistida un papel dentro de las “buena prácticas” de enseñanza (Stracke y Kumar, 2010; Mayorga, García y

Torres, 2012), dado que a través de ella los estudiantes pueden aprender, entre otras cosas, a interpelar los textos que leen dentro de la revisión de literatura sobre un tema. Respecto a esa tarea, por ejemplo, mediante la interlocución asistida es posible guiar a los estudiantes para que no sólo reproduzcan lo que ciertos autores dicen, sino que *puedan ejercitar otras funciones de pensamiento como las de interpretar, interrogar y argumentar*.

Elementos empíricos de muestra

Para ejemplificar episodios de interlocución asistida se presentan algunas partes de diálogos sostenidos con tres estudiantes de posgrado en torno a cuestiones de las tesis que se encontraban realizando como parte de su proceso de formación, actualmente concluido. Dos de ellos lo hicieron en la Universidad de Guadalajara, México y uno más en la Universidad de Oviedo, España. En los episodios, que hemos denominado secuencias de interlocución asistida, se aprecian los siguientes elementos:

1) Momento de formación del estudiante;
2) Parte de la temática o fase del proceso de investigación en el que se encontraban y del cual tenían que comunicar algo por escrito;
3) La idea formativa que es posible distinguir en el interlocutor experto en ese fragmento;
4) Parte de las nociones que se aclaran en la interlocución con el fin de un producto escrito posterior.
5) Fragmentos de ese producto antes y después de la interlocución (solo en el primer caso[2]).

Como se podrá apreciar, un asunto clave es el hecho de que quien dirige la interlocución, el formador, muestra cierto grado de apropiación e interés del tema de investigación del estudiante. Incluso en una de las secuencias se nota cómo ambos traen a la memoria un concepto sobre el cual han dialogado anteriormente.

Secuencia 1

Pamela se encuentra en la construcción de su objeto de estudio, referido a los significados que los estudiantes de bachillerato asignan a la actividad de matemáticas en el aula. Básicamente solo tiene referentes teóricos con los que ha armado un pequeño estado de la

[2] La estudiante en turno de donde se obtuvieron fragmentos de texto fue la única de quien tuvimos consentimiento para poner en este documento parte de su producción. Sin embargo, en los otros casos también hubo reelaboraciones de los textos producto de la interlocución asistida.

cuestión. La intención formativa principal de esta parte de la interlocución es que escriba ideas personales para problematizar sobre su objeto de estudio.

Fragmento de texto previo construido por la estudiante:

"En este sentido, Groves y Welsh (2010) mencionan que los estilos de enseñanza, actitudes del profesor e incluso características personales de éste, influyen en el aprendizaje de los estudiantes y en sus experiencias escolares."

Segmento de interlocución asistida (F representa formador, E estudiante)

F: A ver, piensa en tu propia experiencia cuando eras estudiante y recibiste una calificación que te pareció injusta.
E: Bueno, creo que fue porque vi el esfuerzo que hice y las búsquedas, y cómo otros de mis compañeros sacaron mayor calificación que yo.
F: Entonces, utiliza este tipo de experiencia para hablar lo más abstracto posible sobre los elementos de la actividad del aula y las valoraciones del estudiante y del profesor. Por ejemplo, eso de lo que me estabas platicando, de que te pusieron baja calificación y te mandaron al grupo de los estudiantes más bajos. (Pamela comienza a escribir)

Fragmento de texto posterior a la interlocución elaborado por Pamela

"Parte de la experiencia de un estudiante sobre la escuela tiene que ver con los estilos de enseñanza, actitudes y características personales del profesor, como sostienen Groves y Welsh (2010). Con respecto, por ejemplo, a las calificaciones escolares y el juego de atribuciones de significados implícito, se desprenden problemas en asuntos como la relación entre esfuerzo y dedicación, la justicia con la que se evalúa, la asignación de una calificación desmerecida en comparación con otros estudiantes, por señalar algunos."

Secuencia 2

Esteban inicia un proyecto de tesis doctoral en torno a modificaciones socioculturales que pueden darse en una comunidad étnica específica mediante el empleo de tecnologías y otros recursos digitales de acceso a la información. Uno de sus objetivos específicos es mostrar si los procesos de toma de conciencia social y política se ven moldeados en esa población ante esta influencia de esos recursos.

F: Entonces ¿la tesis apunta hacia la utilización de las redes sociales como medio para percibir la realidad social y así como inculturarse?
E: Sí, es que los estudiantes sobre todo los de este espacio de la etnia sí tienen sus grupos y como un sentido de identidad propia.
F: Pero ellos, por ejemplo ¿utilizan las redes como medio de sensibilización y participación en los problemas políticos o nada más para el ocio?
E: Pues sí lo utilizan también para el ocio. Tienen su página de Facebook, y ponen allí fotos y mensajes, como los otros estudiantes.
F: Entonces imagino que tendrás que armar una especie de apartado contextual, para ver a quiénes incluyes y cómo son sus circunstancias.
E: Sí, yo creo que tengo que documentar toda esa parte.

Secuencia 3

La tesis doctoral de Carla se encuentra casi finalizada, y está referida a procesos de crianza en una comunidad de mujeres mexicanas, pero requiere apuntalar algunos aspectos básicos de metodología y redacción que al parecer no le han sido suficientemente aclarados por sus asesores remotos, dado que ella va a España un tiempo y regresa para continuar avanzando en su trabajo, y en torno a éste tiene afirmaciones, datos de campo y algunos procedimientos de análisis que no parecen integrarse.

F: Primero que nada, hay que ver cómo entiendes el concepto de correlación estadística.
E: Es una relación matemática, ¿no?
F: Sí, pero te debe quedar claro que no es una asociación de causa-efecto, es más bien como una coincidencia. Aquí es donde cabe plantear una hipótesis de investigación. ¿Recuerdas lo que te dije que es?
E: Sí, déjame ver, aquí lo apunté…
F: Es la respuesta que uno tentativamente tiene a la pregunta de investigación.
E: Ah, sí, ya me acordé.
F: ¿Pero qué le falta para ser hipótesis?
E: Mmm… ¿Qué diga lo del objetivo?
F: Me refiero a qué hace que una hipótesis sea de investigación. Yo puedo tener lo que decimos, "la teoría" de que algo pasa y se debe a cierta cosa. Por ejemplo, que mis alumnas "no me aceptan" y eso hace que no se involucren en mi clase. ¿Qué me faltaría hacer con esa posible explicación?
E: Comprobarla.

F: ¡Eso! Se trata de una respuesta posible a la pregunta de investigación que se va a poner a prueba.

Como se ha mostrado brevemente, el uso de la interlocución asistida logra intervenir en el cambio de ideas que hacen los estudiantes, proceso que incluye una lectura y escritura estratégica que da lugar a una "reformulación productiva" (Álvarez, García, y Qués (2010). La interlocución asistida revela así una lógica: *dejar hablar al estudiante y paralelamente ponerlo a escribir, al tiempo que se dialoga con él sobre su tema desde una perspectiva de construcción*.

Esta forma de mediación aporta evidencia de que los estudiantes comprenden mejor también ciertas condiciones tradicionalmente apreciadas en la formulación de textos académicos, como la problematización, el uso de la teoría, la argumentación y la articulación, por señalar algunas de los más importantes, aunque conseguir una escritura académica que se ajuste al campo de producción de conocimiento sigue siendo una consigna difícil, la cual solo se cumple mediante una práctica reiterada de este tipo de alternativas de formación, guiada por un compromiso didáctico.

Entre las prioridades a considerar en este tipo de prácticas, coincidimos en lo que ha señalado Difabio de Anglat (2011) – en su caso, respecto a la tutoría de tesis – al plantear la necesidad de que el estudiante adopte un enfoque hacia la literatura que revisa en el cual "gane confianza en su propia voz" a la hora de incorporar referentes a su trabajo. La autora citada propone para ello que el formador proporcione ayuda en la escritura al estudiante a fin de que éste pase de repetir la teoría a reelaborarla como parte de su escritura. De ser necesario, sostiene, incluso el formador puede escribir a su manera partes reducidas del texto del estudiante, como forma de mediación que le permite a éste apreciar *cómo produce un experto*, en cuestiones concretas como ciertas convenciones retóricas de un campo disciplinar.

De este modo, la interlocución asistida permite ampliar la "retroalimentación" convencional, en la cual muchas veces solamente se indica al estudiante de manera oral y/o escrita sobre cuestiones de su producto y de su proceso de construcción en las cuales se supone debe evolucionar, desde la visión y el discurso de los formadores, suponiendo que con eso basta para que mejore sus textos, pero al parecer, sin considerar la distancia que eso implica en términos de lo que el estudiante sabe y es capaz de hacer en comparación con los expertos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G.; García, M. y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q. Educación, comunicación, tecnología. 5 (9), 1-24.* Disponible en https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7786

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre. A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública, 2 (3), 1-16.* Disponible en https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencin-pedaggica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-postgradopdf-0jI9S-articulo.pdf

Ausubel, D. (1981). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Mc Graw-Hill.

Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En Ludo Verhoven (ed), FunctionalLiteracy. Theoretical issues and educational implications, Vol 1. Amsterdam /Philadelphia; John Benjamin Company.

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy parctices. En Barton, Hamilton e Ivanic, Situated literacies, Reading and writing context. New York: Routledge.

Britto, L. M. (2011). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, No. 3, 79-92.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. Educere, Revista Venezolana de Educación, 9(30), 415-420. Disponible en https://www.aacademica.org/paula.carlino/15.pdf

Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Disponible en: https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf

Carlino, P. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado (pp 227-246). En *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. Lectura y Vida, 29(2), 20-31. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf

Carlino, P. (2012). *Helping Education doctoral students face writing and emotional challenges towards identity change*. In Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.), University writing: Selves and Texts in Academic Societies (pp. 217-234). London: Emerald Group Publishing. Disponible en http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/carlino-helping-doctoral-students-12pdf-wo89G-articulo.pdf

Carrasco, A., Kent, R., Díaz, L. y Palacios, P. (2018). La escritura disciplinar en el doctorado científico. Aprendizaje social situado, roles e identidades. (pp133-150). En *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Castro, G., Catebiel, V., Gutiérrez, E., y Hernandez, U. (2005). La Red de Investigación Educativa: hacia una construcción curricular alternativa en procesos de formación avanzada. *Revista ieRed, I, 3*, 1-16. Disponible en http://www.iered.org/archivos/Grupo_GEC/Ponencias/2004- 11_ieRed_construccion-curricular_texto.pdf

Carvajal, G. y Ulloa, A. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: Mediaciones cognitivas en la formación universitaria, *Nexus*, No. 10. Disponible en http://poligramas.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/805

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se implican mutuamente, *Infancia y aprendizaje*, No. 25, 3-17.

Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. Revista Aula Universitaria 15, 61-68. Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/12283/CONICET_Digital_Nro.15314.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Difabio de Anglat, H. (2011). "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en Educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 50, 935-959.

Dueñas, J., y Jiménez, J. (2006). Algunas aportaciones del análisis de tarea al estudio del desarrollo cognitivo. El caso del aprendizaje de la matemática en el bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, *5*, 47-54. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Duenas.pdf

Flower, L. (1993). Problem solving strategies for writing. New York: Harcourt

Flower, L. & Hayes, J. (1981). CognitiveProcess. Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32,365-387*.

Jiménez, J. (2009). “Aprendizajes para la investigación educativa y su reflejo en la producción escrita”, en Moreno, M.G. y Valadez. M. (coords.) *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 157-177.

Jiménez, J., Moreno, M. y Torres, J. (2014). Aportaciones de lectores académicos a la formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica Educare,* Vol. 18 No. 2, 321-332.

Martínez-Díaz, E., Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, *14*(3). Disponible en http://www.redalyc.org/html/834/83422605006/

Mayorga, A., García, L. y Torres, C. (2012). El ejercicio de la investigación en la escuela. Interlocución entre el saber y la experiencia cotidiana. *Amazonia Investiga*, (1):106-118.

Morales O.A, Rincón, A.G y Romero, J.T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Venezuela, *EDUCERE-Foro Universitario*, No.29, 217-224.

Newell, A. y Simon, H. (1972). Human Problem Solving. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). “La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios”, en Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, cap. 119: 963-970.

Rodrigo, M. (1982). Las posibilidades del análisis de tareas como técnica para el estudio de los procesos mentales. *Infancia y aprendizaje*, *5*(19-20), 159-173. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rodrigo5/publication/28278659_Las_posibilidades_del_analisis_de_tareas_como_tecnica_para_el_estudio_de_los_procesos_mentales/links/0deec52a4c1e9aaed2000000/Las-posibilidades-del-analisis-de- tareas-como-tecnica-para-el-estudio-de-los-procesos-mentales.pdf

Rodríguez, W. (2001). La valoración de las funciones cognitivas en la zona de desarrollo próximo, *Educere*, No. 15, 261-269.

Silvestri, A. (1998). En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro.

Stracke, E. & Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors’ and PhD examiners’ reports, *Reflective Practice,* Vol. 11, No. 1, 19–32.

Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. Perfiles Educativos,

35(140), 8-27. Disponible en http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a2.pdf

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky, *Educere*, No. 9, 38-43.

Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky. L. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Acerca de los autores

José Jiménez Mora, maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefe de la Unidad de Investigación del Sistema de Educación Media Superior en esta universidad y formador de docentes en el posgrado. Actualmente participa como investigador invitado en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en la revista *Educación y desarrollo* de la Universidad de Guadalajara, en la revista *Perfiles educativos,* de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Es coautor de publicaciones de la Universidad de Guadalajara en el área de formación para la investigación educativa, y de la obra *Maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la escuela*, publicada por la editorial Novedades Educativas.

Yolanda González de la Torre, doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefa del Departamento de Fomento a la Lectura y, posteriormente, coordinadora operativa en la Red Estatal de Bibliotecas del Estado de Jalisco. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado de metodología de la investigación y seminarios sobre lectura. Temas de investigación que trabaja: Procesos de lectura y escritura, cognición y aprendizaje. Sus trabajos han sido publicados en: *Perfiles educativos,* revista de la Universidad Nacional Autónoma de México; *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*; y en las editoriales CUCSH/ U DE G, y Editorial Universitaria, autora de la obra *Prácticas de lectura y escritura en dos contextos*: *la escuela y el trabajo.*

Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas[1]
Teaching practice and knowledge of normalist student teachers

Zoila Rafael Ballestero[1]
Maricruz Aguilera Moreno[2]
Inés Lozano Andrade Lozano[3]

[1]Escuela Normal Superior de México, email: zolraf@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1623-9310
[2]Escuela Normal Superior de México, email: aguilera_maricruz@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6645-6938
[3]Escuela Normal Superior de México, email: jines2101@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5965-3220
Autor para correspondencia: zolraf@hotmail.com

Resumen: El presente artículo expone algunos hallazgos de una investigación cualitativa sobre los saberes que estudiantes normalistas configuran para atender las demandas del trabajo docente durante sus prácticas en escuelas secundarias. Estos se conciben como una construcción social a partir de la interexperiencia y en el centro de las tensiones entre los diferentes actuantes del proceso de formación inicial.
Palabras clave: saberes, formación de docentes, prácticas docentes, escuela secundaria.
Abstract: This article discloses the findings of a qualitative research on the teaching knowledge gained by normalist pre-service teachers during their teaching practice and how this helps them solve their practice problems in public secondary schools. This teaching knowledge is a social construction generated within the inter-experience and tensions shared with other school agents during their teacher education.
Key words: teaching knowledge**,** pre-service education, teaching practice, secondary school .

Recepción: 12 de marzo de 2020
Aceptación: 15 de junio de 2020
Forma de citar: Rafel Ballestero, Z., Aguilera Moreno, M. & Andrade Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Voces de la Educación, 6(11),* p. 75-93.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] En este artículo se empleará el término práctica docente en lugar de práctica pedagógica, ya que toma el nombre de las asignaturas que promueven el aprendizaje práctico y situado en las escuelas secundarias. Estas asignaturas se denominan Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente. Es así que para la comunidad normalista, las prácticas docentes llevan al profesorado en formación a experimentar su enseñanza y reflexionar sobre los resultados.

Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar parte de los hallazgos de un estudio más amplio realizado con profesorado en formación de origen normalista en el marco de las asignaturas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo, denominadas Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente (SEP, 2010). La finalidad de este estudio fue identificar los saberes que estos aprendices de maestro configuran desde las experiencias docentes en las escuelas secundarias y reconocer los que adquieren mayor significado para enfrentar los retos de la práctica docente en la escuela secundaria.

Por tanto, aquí se describe el papel de las prácticas docentes en la configuración de saberes y cómo los estudiantes normalistas viven a la vez tensiones derivadas de los conocimientos y saberes adquiridos en la escuela formadora. Este tema ha cobrado gran interés a partir de las políticas educativas recientes en México, que han pretendido impactar en los procesos de la formación inicial. Estudios al respecto analizan cómo el profesorado en formación intenta rescatar el conocimiento no sólo *para* su enseñanza sino también *en* y *desde* lo que aprenden durante las prácticas, a partir de ir dando respuesta sobre ¿qué conocen?, ¿cómo conocen?, ¿con quién construyen conocimiento? y ¿cómo se aplica?

Autores como Cochran-Smith y Lytle (1999), Tardif (2004), Schön (1992) y Wenger (2001), por mencionar algunos, concuerdan en que el conocimiento de la enseñanza proviene de la actividad práctica, de las experiencias y representaciones construidas con los otros, de aquí que las condiciones generadas durante "las prácticas" de docentes en formación inicial cobren cada vez más importancia, además de coincidir con Schön (1998) cuando aseveran que este es un proceso que apoya epistemológicamente la complejización del pensamiento y la acción.

Observamos entonces que este aprendizaje en las prácticas es diferente al conocimiento de las colectividades, al provenir de las subjetividades. Deviene de un choque entre la identidad y la experiencia situada. Para algunos teóricos como Levi-Strauss (1963), Giddens (1991) y Wenger (2001), situar a una persona en contexto ayuda no sólo a la constitución identitaria de individuos y grupos sino también al aprendizaje, el cual es vehículo para la evolución de las prácticas y para la configuración de saberes para la docencia.

En particular, estos saberes de las prácticas son insumo de la formación inicial del profesorado, y se han venido recuperando debido al ejercicio reflexivo y comprensivo que

se promueve en las escuelas normales[2]. Por casi dos décadas, la formación de docentes ha tenido lugar dentro de esta tradición reflexiva y, aún cuando se encuentra en un proceso de cambio hacia un modelo que pretende ser más crítico y de mayor transformación, la recuperación sistematizada de experiencias sigue vigente en estas instituciones.

Para alcanzar su propósito formativo, el dispositivo más importante del currículo ha sido los momentos de acercamiento a la práctica desde el tercer semestre de la carrera (SEP, 2010), así como los procesos de (re) significación a través de la reflexión, análisis e iteración, que permiten al normalista mejorar la comprensión y explicación de su acción educativa (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

En los espacios curriculares del Plan de Estudios 1999 denominados "*de acercamiento a la práctica*" y "*de práctica en condiciones reales de trabajo*" para la formación de docentes de nivel secundaria (SEP, 2010), el alumnado normalista enfrenta la experiencia de planificar el trabajo docente, aplicar sus secuencias didácticas y, posteriormente, reflexionar sobre sus experiencias con la intención de desarrollar un conjunto de destrezas, habilidades, competencias y actitudes que le permita enfrentar las complejidades de la enseñanza en el aula.

En estos mismos espacios, el profesorado que los forma juega un papel importante pues los guía antes, durante y después de la práctica, y los ayuda a repensar, reconstruir, recuperar y consolidar la misma. Estos formadores son los y las docentes de la escuela normal -que imparten las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente- y los profesores(as) de la escuela secundaria, que acompañan al alumnado en formación durante sus prácticas y reciben el nombre de tutor(a), ya que los acompañan y guían durante las jornadas de trabajo docente.

Referente teórico

Ha sido de gran interés para diversos investigadores lo que sucede en las prácticas docentes durante la formación inicial, donde hipotéticamente se activa el conocimiento teórico para convertirlo en práctico y después en saberes. Se coincide con algunos investigadores en que el profesorado en formación vive una serie de tensiones que inician en la escuela normal y se extienden hasta las escuelas de práctica durante este proceso (Aguilera, 2011; Ávalos, 2011; Gutiérrez, 2011; Rafael, 2011; Mercado, 2013), por lo que los aprendices de maestro encuentran formas de negociación para sortear las exigencias en ambos escenarios. De aquí la preocupación por conocer sobre la configuración de estos saberes y la forma como transitan de uno a otro escenario. En ambos espacios formativos,

[2] En México, la formación inicial de docentes para la educación básica se sitúa en las denominadas escuelas normales superiores, las cuales forman en las disciplinas o asignaturas propias de la secundaria: Biología, Química, Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética y otras más. El modelo curricular está orientado desde un enfoque de formación reflexivo.

el alumnado normalista recibe del profesorado formador y experimentado, información, encargos, prescripciones, consejos, entre otros, los cuales a menudo atiende, negocia, experimenta, y desde ahí toma decisiones.

Este trabajo se orienta entonces desde la perspectiva de saberes docentes, donde retomamos los discursos teóricos de Tardif (2004), Mercado Maldonado (2002) y Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998). Estos saberes, afirma Mercado Maldonado (2002), son procesos dialógicos donde se encuentran huellas de otras voces provenientes de diferentes contextos. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) destacan que los saberes son fuentes epistemológicas que nutren el conocimiento de los profesores y favorecen la integración y orden de organización de contenidos diferentes; el saber representa un conjunto de conocimientos que se construyen a lo largo de la vida profesional.

Tardif (2004) clasifica los saberes del profesorado en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos (también llamados prácticos) están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

Asimismo, se ha destacado que a menudo son resultado de las tensiones que vive el profesorado en la labor cotidiana y que lo obligan a buscar soluciones. Tratan de responder a la complejidad de la práctica educativa, por tanto se alimentan de una serie de referentes (disciplinares, científicos, experienciales, etc.) que cobran sentido en la práctica. El resultado de sus decisiones y acciones, acertadas o no, se configuran en saberes que se movilizan y socializan dialógicamente, se validan y resignifican para atender a las necesidades del contexto educativo y de sus agentes.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo durante el periodo 2016-2018 (dos ciclos escolares) en una escuela normal pública de la Ciudad de México que oferta la Licenciatura en Educación Secundaria en 11 diferentes especialidades. Como se mencionó al inicio de este artículo, el propósito estuvo centrado en identificar los saberes que configura el estudiantado normalista desde las experiencias docentes en las escuelas secundarias, cuando cursan las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente; al mismo tiempo, reconocer aquellos a los que atribuyen mayor significado para enfrentar los retos de sus prácticas en la escuela secundaria. Las preguntas centrales a responder fueron ¿qué tipo de saberes configura el estudiantado normalista para resolver las tensiones de sus prácticas docentes?, ¿cuáles son promovidos *desde* la escuela normal y cuáles desde la escuela secundaria?, ¿de qué manera son validados o resignificados por estos aprendices *en* y *para* la práctica?

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa-interpretativa que dio cuenta de los saberes de sujetos enmarcados en un contexto social específico. Para Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa "estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas" (1999, p. 32).

Dentro de este paradigma de investigación, consideramos que para este objeto de estudio la etnografía fue la opción metodológica más adecuada, ya que a decir de Rockwell "permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte lo que está en juego en la educación" (2009, p. 14).

El trabajo empírico se llevó a cabo dando seguimiento a estudiantes de cinco grupos de la Escuela Normal Superior de México de diferentes especialidades (Biología, Español, Matemáticas, Inglés y Pedagogía) en las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD I, II, III y IV y Trabajo Docente). Para la selección de los informantes se eligió al alumnado en formación que cursaban los semestres: tercero, quinto, sexto, séptimo y octavo. También se consideró la disposición de los formadores de la escuela normal, que nos permitieron ingresar a sus aulas para observar el trabajo realizado antes y después de las prácticas; así como la disposición del profesorado en servicio de las escuelas secundarias que también nos permitieron realizar las observaciones de los practicantes normalistas *in situ;* por lo mismo, el criterio de confidencialidad fue acordado con los participantes previamente.

Se determinó que en este estudio se observaría y cuestionaría al profesorado en formación sobre su interacción y experiencias en el aula, a la luz de las recomendaciones recibidas por quienes fungían como sus formadores (profesores de la normal y de la escuela secundaria). De aquí que los ejes de análisis fueron tres: los procesos de formación en la práctica, los saberes docentes adquiridos (curriculares, pedagógicos, disciplinares y experienciales) y las tensiones o problemas enfrentados.

Por ser un estudio etnográfico, se seleccionaron como técnicas de recolección de información la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada. La observación se llevó a cabo tanto en las aulas del profesorado de la escuela normal como de las aulas de la escuela secundaria (donde los estudiantes normalistas desarrollaron sus jornadas de trabajo docente), y estuvieron centradas en las recomendaciones que recibieron en tres momentos: *antes de la práctica* (en la escuela normal durante el proceso en el que elaboran su planificación didáctica y reciben recomendaciones sobre la atención que deben brindar al alumnado de la secundaria, el respeto a las normas de las escuelas de práctica y los niveles de participación en las mismas), *durante la práctica (*a través de sugerencias y

comentarios recibidos por parte de los formadores, sobre su actuación pedagógica en el salón de clases de la escuela secundaria) y *después de la práctica* (nuevamente cuando regeresan a la escuela normal, donde se promueven los procesos de reflexión docente y se dialogan las sugerencias y comentarios recibidos tanto de los formadores como de los tutores).

Las observaciones se realizaron para, primero, poder contar con elementos que permitieran profundizar en las entrevistas y de tal manera el guion de entrevista lograra ahondar en diferentes tipos de tensiones en el aula, sobre todo que pudieran apreciarse a través de estas observaciones. Posteriormente, durante las entrevistas, se indagó en torno a las estrategias didácticas, el dominio de los contenidos disciplinares, el manejo de los contenidos de la disciplina, la relación con el profesorado en servicio de la escuela secundaria (particularmente los tutores), así como la resolución de problemas tanto en el proceso de enseñanza como en el grupo. Las entrevistas se realizaron a cinco estudiantes de 5 especialidades distintas, dando un total de 25 entrevistas, cada una con una duración de 30 minutos aproximadamente.

El archivo de campo se fue complementando con otros materiales, tales como secuencias didácticas -para comprender el trabajo docente realizado-, y diarios del estudiantado normalistas, en los cuales registraban sus experiencias y reflexiones sobre la práctica. Estos materiales fueron de gran ayuda en la triangulación de los datos pues a través de ellos se logró identificar la manera como objetivaban parte de las peticiones y recomendaciones hechas por el profesorado formador de la normal y escuela secundaria para enfrentar la práctica docente en la escuela secundaria.

Es importante señalar que tanto para las entrevistas como para las observaciones, se elaboraron guiones flexibles para orientar el trabajo de campo, pero siempre se estuvo consciente de otros elementos no considerados al inicio en dichos instrumentos. Como menciona Rockwell (2009), se trata de “reconocer lo que no conocemos” y “reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas” (p.56), para ir dando sentido a la experiencia de campo y, a la vez, guiar las decisiones y orientar la mirada.

Se empleó la técnica de análisis cualitativo de la información para encontrar “generalizaciones en la particularidad”, de tal manera que se fueron construyendo categorías sociales que dieron cuenta de la manera en que los sujetos construyen su realidad social y, en este sentido, de los saberes puestos en juego durante este proceso de formación inicial. Se analizaron los registros de observación y las entrevistas realizadas, se fueron identificando las tendencias en las tensiones, las formas de resolver los problemas de la práctica y las recomendaciones que daban los tutores de la escuela secundaria y los docentes de la escuela normal. Para la realización del análisis, se construyeron matrices en las que se concentró la información a partir de las categorías sociales construidas,

permitiendo así reconstruir los saberes docentes que el alumnado en formación iba configurando durante el trabajo docente.

La validación de la interpretación se realizó mediante la triangulación. En primera instancia, de técnicas como las ya mencionadas, en segundo lugar con materiales provenientes de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la interpretación del investigador. La intersubjetividad fue parte de este proceso en la medida en que la interpretación de primer orden (del informante) fue re interpretada por los investigadores (segundo orden) y esta a su vez fue conocida y validada o, en su caso, re interpretada nuevamente por los informantes (tercer orden), para darle mayor validez a este estudio. Es así que, a decir de Geertz (1997), arribamos a una descripción densa que permitiera reflejar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados. Así llegamos a los saberes de las prácticas que trastocan a nuestros sujetos en lo individual, al generar acumulaciones de apropiaciones intersubjetivas internalizadas en el proceso y provocan conocimiento expresado en sus formas de "conocer", "hacer" y "ser" docente.

Resultados

Se identificó que los saberes que construyen y ponen en juego los docentes en formación son resultado de las distintas tensiones enfrentadas en dos escenarios que resultan formativos. Por un lado la escuela normal, en donde adquieren los saberes profesionales (Tardif, 2004) transmitidos por sus profesores y a los que se suman una serie de recomendaciones que encierran una serie de saberes experienciales para desempeñar la docencia en un futuro inmediato, particularmente en sus prácticas en las escuelas secundarias, las cuales son el segundo escenario, donde ponen a prueba lo aprendido, viven la enseñanza y son acompañados por un profesor(a) que funge como su tutor(a) y del cual recibe también una serie de recomendaciones para sortear las dificultades de la práctica.

De esta manera, se clasificaron los resultados en categorías que corresponden a las tensiones que en cada uno de estos contextos, el de la Escuela Normal y el de la Escuela Secundaria, se dan lugar y se desprenden saberes de la prácticas, como se describe a continuación:

Tensiones entre la Escuela Normal y las prácticas

La panorámica desprendida de este estudio sobre los procesos de la formación inicial ha llevado a considerar que muchas de las tensiones y obstáculos que emergen provienen de la ausencia de una dinámica de consenso entre los formadores de la Escuela Normal, los profesores(as) en servicio y/o tutores(as) de la escuela secundaria y los estudiantes, por ello la importancia de no considerársele un tema rebasado. De aquí se desprenden las siguientes categorías sociales:

La insuficiencia del conocimiento disciplinario

Dominar la disciplina es una exigencia que no pueden evitar los estudiantes normalistas por parte de los docentes de la Normal como de sus tutores en la escuela de práctica; sin embargo, esta demanda suele cobrar sentido en los estudiantes hasta que experimentan la docencia en las prácticas.

Observamos que la investigación de los temas disciplinarios suele ser distinta según el semestre que se cursa en la escuela normal. Los formadores suelen recurrir a una serie de estrategias desde la escuela normal para garantizar que los alumnos tengan dominio del contenido que enseñarán en la secundaria y que forma parte de la planificación de la enseñanza entre las que se encuentran: la investigación de los temas que planificarán, la elaboración de fichas de resumen, el estudio y la comprensión de la información y, finalmente, la exposición de los temas frente a sus compañeros de grupo. No obstante, los estudiantes (particularmente en los primeros semestres) utilizan Internet como principal fuente de información, sin embargo, conforme van avanzando en su formación, comprenden que este medio no les es suficiente, por lo que recurren a la consulta de libros más especializados y comienzan a adquirir mayor autonomía y precisión en sus búsquedas.

Las experiencias que enfrentan en las prácticas suele ser un elemento clave que les permite reflexionar sobre la importancia de dominar el contenido disciplinario y no solo recitarlo; también entienden que el sentido común no les alcanza para atender las demandas de los adolescentes en la escuela secundaria, los informantes refieren que "el rollo se les acaba rápido" y no saben qué más decir o hacer el resto de la clase. Un normalista refiere:

> *Se me acabó rápido el rollo, la clase era de violencia y aunque según yo indagué, no sabía qué más decir, creo que muchas cosas fueron de lo que yo ya sabía. Estaba nerviosa pero también me di cuenta que realmente no estaba bien preparada, por ejemplo, les explicaba los tipos de violencia, les hice preguntas a los alumnos conforme explicaba y al final les pregunté si tenían alguna duda, hubo silencio en el grupo y pues decidí cerrar la sesión, me despedí del grupo y me salí del salón, mi sorpresa fue que me salí 15 minutos antes de que terminara la clase, mi tutor sólo se me quedó viendo, después habló conmigo y me llamó la atención.*

Estas tensiones que enfrentan los normalistas se convierten en justificación para las estrategias que implementan los formadores en la escuela normal, pues garantizar que sus estudiantes se desempeñen favorablemente en sus prácticas es uno de sus propósitos. Como se observó en una sesión de clase con un grupo de quinto semestre, en la cual la formadora que conducía el espacio de OPD, explicó a sus estudiantes que tendrían 10 minutos para exponer a sus compañeros alguno de los temas que planificaron en sus secuencias

didácticas, posteriormente se abriría un espacio para que emitieran comentarios sobre la participación del expositor. El tema fue elegido por la formadora quien tomaba el tiempo a cada estudiante; sin embargo, de un grupo de 8 estudiantes, sólo uno de ellos logró ocupar los 10 minutos asignados, el resto tomó de tres a cinco minutos argumentando lo siguiente:

> ***Normalista a:*** *¡Perdón! Aún no preparo bien este tema, estudié más el otro. ¿Cuánto tiempo me sobra?*
>
> ***Normalista b:*** *¿Todavía me queda mucho tiempo? Es que ya expliqué todo. ¡Perdón maestra, debo de estudiar más el tema!*

Las experiencias de los estudiantes en las prácticas se convierten en un insumo importante para la reflexión y la mejora. Los formadores, por su parte, promueven que los alumnos lleguen a nombrar los saberes que construyen. En este caso, el dar cuenta de la necesidad de un conocimiento más amplio y profundo de la disciplina, el cual si bien se promueve en la Normal, éste entra en tensión con lo que los docentes en formación consideran inicialmente como suficiente para la práctica.

La dificultad para la creación y empleo del conflicto cognitivo.

A partir del análisis de los registros de campo, se identificó que la planificación didáctica, como menciona Mercado (2013), es una moneda de cambio para que el estudiante pueda realizar sus prácticas docentes en las escuelas secundarias. Se observó que existe una tendencia en solicitar a los normalistas que esta planificación cuente con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El primer momento debe considerar actividades que recuperen los conocimientos previos de los adolescentes, o en su caso planteen conflictos cognitivos. El segundo, debe contener la explicación del tema y ejercicios de reforzamiento; finalmente, el tercer momento es el cierre, el cual debe contener la revisión de las actividades realizadas. Para los docentes en formación, esta forma de organizar una sesión está fundamentada, desde la impronta; es decir, desde su trayectoria como estudiantes en los diferentes niveles educativos. Ellos reconocen que particularmente cuando ponen en práctica sus secuencias didácticas y recuperan los conocimientos previos de los adolescentes, no tienen claro qué hacer con la información que obtienen, algunos informantes refieren los siguiente cuando su profesor de práctica les pregunta sobre ¿qué hacen con los conocimientos previos de los alumnos?

> ***Normalista b:*** *Yo les pregunté para saber qué tanto sabían del tema y lo anoté en el pizarrón, me di cuenta que sí sabían algo, pero después les expliqué el tema y luego les puse a realizar las actividades que tenía planificadas.*

> ***Normalista c:*** *Por lo que nos pregunta creo que no hicimos nada con los conocimientos previos de los alumnos, sólo preguntamos, pero después explicamos el tema.*

Ante las respuestas obtenidas, el formador cuestiona ¿por qué creen que sucedió eso? Las respuestas fueron las siguientes:

> ***Normalista a:*** *Usted nos pidió plantear un conflicto cognitivo, pero sólo preguntamos lo que sabían del tema y después lo explicamos, creo que así aprendimos qué son la clases.*

El formador pregunta dónde lo aprendieron y otro estudiante responde:

> ***Normalista d:*** *Pues en la escuela, así lo vivimos, pero ahorita que nos pregunta, yo ya me di cuenta de que no se trata sólo de preguntar si después vamos a explicar el tema, lo hicimos como un maestro tradicional, yo preguntaba, y trataba de recuperar algunas respuestas, pero no hice mucho con ellas.*

Lo anterior permite comprender que los procesos reflexivos que suceden después de la práctica suelen ser valiosos en el proceso de configuración de saberes docentes, pues como se observa en los testimonios presentados en esta categoría, los alumnos saben que no basta con preguntar, sino que hay que saber hacer algo con la información que obtienen de los adolescentes, que rebase una estructura tradicional de enseñanza. Con base en la reflexión recuperada, los estudiantes comprendieron que los saberes dialógicos o profesionales compartidos por sus formadores o tutores, cobran sentido hasta que se retoma la vivencia desde las prácticas.

Y ahora ¿qué hago con el tiempo de la clase?

Organizar el tiempo de las clases al momento de planificar las secuencias didácticas suele ser un factor que genera tensión en los normalistas. La dimensión y manejo de los tiempos es un saber construido en la práctica, es ahí donde experimenta qué hacer para cumplir con el tiempo de la clase cuando sobran minutos; o bien, cuando hacen falta para concluir las actividades planificadas. Algunos informantes que cursaban el tercer semestre refieren lo siguiente:

> ***Normalista c:*** *…Yo pensaba, cuando planificaba mis actividades, que los niños se iban a tardar más tiempo en realizarlas, pero no fue así, me sobraron 10 minutos y dije ¿qué hago? comencé a hacerles preguntas sobre el tema, sólo ocupé cinco minutos y después dicté la tarea y me despedí, mi tutor me dijo que debemos tener ocupados a los alumnos los 50 minutos.*

Normalista d: *Me sobraron 15 minutos, los alumnos ya no preguntaban nada, no supe qué hacer, me puse nerviosa, me despedí del grupo y me salí, mi profesor me dijo que no volviera a hacer eso, no puedo irme y dejar al grupo aunque ahí estaba su maestro.*

Normalista h: *A mí me tocó la primera hora y hubo ceremonia…sólo tuve 30 minutos, no me alcanzó el tiempo, tuve que hacer ajustes, no terminé lo qué tenía planeado. Mi tutor me dijo que debo de considerar eso en la planeación.*

Normalista i: *Creo que es importante tener un plan B o C, porque algo que aprendimos esta jornada es que debemos de tener más cuidado con los tiempos, como que no sabíamos cómo medirlos. Ahora sabemos que debemos considerar no sólo actividades que ocupen los 50 minutos, sino también tener un plan B o C, siempre hay imprevistos.*

La planificación de tiempos y movimientos siempre ha sido una exigencia en la nueva lógica y administración escolar que permite a la secundaria el logro del orden áulico. Las escuelas normales promueven en sus estudiantes ese saber, que les permite tener un "control" del tiempo y de las actividades. La realidad de la experiencia escolar les demuestra que no es fácil lograr ser precisos con respecto a ello y que deben aprender a tener actividades extras que les permitan "llenar" el tiempo en un afán de mantener ocupados a los alumnos durante los 50 minutos que dura la clase.

Cruce de intereses entre la Normal, la Secundaria y las experiencias de la práctica

Si bien en la Normal el profesorado en formación recibe de sus maestros(as) cierta información plasmada en consejos, conocimientos, saberes, etc., cuando asisten a las prácticas en la escuela secundaria, especialmente en el último año, se les asigna a un o una docente tutor(a) que a la vez les informa y requiere del uso de ciertas habilidades o conocimientos, que a su decir son importantes de desarrollar y ejercer en el contexto de la escuela secundaria. Es entonces que todo este conocimiento de la práctica se contrasta o es corroborado con las propias experiencias del profesorado en formación, dándose un proceso dinámico, intersubjetivo y contextualizado para la construcción de saberes. Podemos mencionar como principales detonadores los siguientes:

Los secretos de la dominación: Aprender a ser "enérgico" pero no impositivo.

En los grupos sociales humanos existe la necesidad de contar con reglas y normas claras que permitan una convivencia para el logro de fines. Esto implica la existencia de autoridades que ejercen el poder que además deben ser aceptados por los miembros del grupo (Morris, 1970). Los líderes o autoridades desarrollan y ejecutan elaborados rituales simbólicos que permiten esto.

De acuerdo con los formadores (as) de docentes, en secundaria una de las "reglas de oro" que todo maestro (a) de adolescentes debe seguir es el actuar enérgicamente[3] frente al grupo, al menos en los primeros minutos de la clase. Después, inicia una especie de negociación, pero esto permite mantener "a raya" a los adolescentes que suelen aprovechar cualquier momento, frase o situación para hacer una broma sobre sí u otros. Para el docente en formación este saber tarda en conformarse ya que, como refieren, es difícil aprender a "oler el peligro".

> *Yo tenía un alumno muy inteligente, pero era muy agresivo. Yo formé equipos para una actividad y lo puse con un compañero con el que no se llevaba, entonces dijo que no quería trabajar con él y pues lo obligué. Comenzó a aventar la banca, patear la mochila y a decir groserías. Dije ¿qué hago?, le llamé la atención y no resultó, se enojó más y entendí lo que me decían mis maestros de la Normal, creo que no debí imponerle que trabajara con quien no quería…*

Cómo se puede analizar en el registro anterior, los saberes dialógicos, cobran sentido en los normalistas hasta que llegan a experimentar alguna situación que los pone en tensión y que no saben cómo atenderla, de tal forma que las recomendaciones, prescripciones o información que recibieron de sus profesores o tutores, fueron pasadas por alto hasta el momento en que surgió alguna tensión que les hizo reflexionar y re direccionar sus prácticas.

Cubrirse la espalda: Aprender a usar evidencias de la acción educativa

Otro de los saberes que emanan en las prácticas está relacionado con el trabajo en el aula, la evaluación y la rendición de cuentas. A partir de un saber que una tutora había construido desde su experiencia docente, un estudiante normalista también desarrolló conocimiento práctico sobre la forma de evaluación continua, los padres de familia y el estudiantado de secundaria. En este caso, la tutora había solicitado al profesor en formación (su tutorado) registrar de manera muy rigurosa todas las actividades que realizaba en clase mediante la elaboración de un cuaderno de notas similar a la de sus alumnos y alumnas de secundaria, donde también llevara un control y evidencia del trabajo asignado, del producto o actividad esperada, y de los problemas que pudo haber enfrentado durante el desarrollo de la actividad de enseñanza con el grupo.

Esta acción que el tutorado consideraba poco importante fue en una ocasión de gran apoyo, cuando un padre de familia reclamó la reprobación de su hijo. Con este cuaderno "clon", como le llamaba la tutora, el profesor en formación pudo no solo dar respuesta y la evidencia requerida del aprovechamiento sino también argumentar y justificar una

[3] Podemos decir que ser "enérgico" consiste en la capacidad que se muestra para lograr el orden del grupo, a través de una actitud del docente que implica mostrar en las diferentes formas del lenguaje, una autoridad rígida.

calificación. Asimismo, el saber de la tutora se convirtió para el tutorado en no solo una estrategia de vigilancia del trabajo de los estudiantes, sino también de reflexión sobre los logros y retos de aprendizaje de sus alumnos.

> *Eso es algo que tengo que reconocer de mi tutora. Es bastante organizada con sus listas y registros de trabajo; anota lo que debe traer el alumno. Para ella es indispensable que traigan su material y puedo entenderlo porque es difícil trabajar con un alumno que no trae material, porque pues yo les digo "sabes que, cópialo en tu libreta" y es como me he sacado poquito esta problemática, no que tres niños de cada clase me faltan de libreta "Oye pero si te toca Inglés por qué no traes tu libreta" "Se me olvidó" "Por qué no traes tu libro" "Se me olvidó", entonces no les sello una actividad hasta que me lo traigan en su libreta.*

Parte de esta concreción en los saberes para la acción la observamos en la manera como los y las tutorados(as) van cambiando sus gestos, discursos, conductas y actividades, aunque no necesariamente porque crean en ellas sino porque las encuentran efectivas para la realidad que enfrentan. Como aseveran Connelly y Clandinin (1988) "el conocimiento práctico no sólo se encuentra en la mente, también está en el cuerpo" por lo que muchos de los saberes provienen del conocimiento profesional y personal dominante de los y las profesores que se ve a su vez condicionado por la cultura escolar. Es así que aprehenden del tutor (a) algunos de sus saberes experienciales en torno a un conocimiento implícito, resultado de su experiencia ya sea sobre el control de la disciplina y organización de las aulas, procesos de enseñanza, y/o la atención hacia los y las alumnas adolescentes de secundaria y sus padres.

La dialéctica de la relación tutoral: los saberes desde la acción

Como se ha venido leyendo, hay múltiples saberes encapsulados en la subjetividad y racionalidad de las prácticas, así como en los discursos de los y las tutoras que sin duda influyen en la formación del estudiantado normalista, pero no necesariamente todos estos saberes se instalan en una tradición funcionalista; más bien, dicho conocimiento se abreva desde la interexperiencia y se puede elevar a una posición más reflexiva e interpretativa de la realidad con la dialogización.

Por ello, de la relación tutoral y experiencia docente en las aulas durante las prácticas, también se desprenden condiciones desestructurantes al desvelarse algunas visiones teóricas y prácticas que ayudan a movilizar los saberes y conocimiento existente sobre la enseñanza. Para algunos(as) tutorados(as), llevar a cabo sus prácticas en contextos escolares donde las condiciones de rigidez y de limitación se privilegian en aras de mantener una "buena" disciplina o trabajo docente, les resulta particularmente desgastante y conflictivo como se expone a continuación.

Toda mi práctica era muy ambigua. Una vez me causó más conflicto cuando la tutora me dio el tema y me dijo que debía enseñar todos los verbos irregulares. Yo comenté que eran muchos y no podía verlos todos en una clase. Ella respondió que sí se podía. En realidad, el objetivo de mi tutora era que les pusiera a repasar la tabla de verbos en el cuaderno cinco veces; entonces, yo no le veía objetivo…"

Como se lee, esta profesora en formación no coincidía con su tutora. Reconocía que había factores que en conjunto se habían convertido en un obstáculo para su práctica y el aprendizaje del alumnado de secundaria. Reflexionó que había algunos aspectos que estaban implícitos en esta tensión; tales como, el método de enseñanza, la actitud de la tutora, la falta de motivación del alumnado y la rutina de las clases. Señalaba que el efecto de estos elementos era negativo pues al final de cada periodo de evaluación había más de 10 reprobados por grupo, en consecuencia esta asignatura era una de las de más rezago en toda la escuela.

La tutorada tuvo que mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de estos grupos y para ello sugirió a su tutora otra forma de evaluar. Al principio, ésta se negó argumentando que este alumnado estaba así acostumbrado y que, seguramente, con el cambio, la conducta de los grupos se relajaría, lo cual terminaría de cualquier forma afectando su calificación. No obstante, para el cuarto bimestre, después de la constante insistencia, la tutora accedió. Los resultados de evaluación de ese bimestre fueron gratamente sorpresivos y concedió entonces que las actividades nuevas de enseñanza y evaluación sugeridas habían funcionado.

Como en el caso de esta estudiante en formación, la construcción de saberes *desde* las prácticas se encuentra a menudo generado por las situaciones de conflicto y tensión que viven, como la anterior. Se distingue que tanto los y las tutoras así como los y las tutoradas son personas con criterios y puntos de vista propios que sirven de referentes para el discernimiento de la aplicación o no de ciertas prácticas.

El reto de la tutorada fue demostrarle a su tutora que tenía el conocimiento y la capacidad didáctica y pedagógica para mejorar el aprendizaje y desempeño del alumnado, sin herir su ego o afectar la credibilidad de ésta ante sus grupos de secundaria. Por su lado, la tutora concedía el valor de las actividades pues veía resultados, pero insistía en mantener las formas de evaluación que consideraba adecuados. La tutorada se preocupaba por todos sus alumnos, pero en particular su mirada estaba puesta en los más débiles y resultado de ello fue una intervención pedagógica centrada en la evaluación.

En esta relación ninguna cedió y en su esfuerzo por cambiar al otro ambas ganaron, pues alcanzaron a ver que había una fuerza dialéctica en la misma, donde el desacuerdo, la negociación y la recapitulación eran constantes y productivas. Aprendieron que podían

llegar a acuerdos después de ciertas resistencias. Las tensiones eran los cruces o puntos a donde ambas querían llegar y las discrepancias que las alejaban pero que, contrariamente, en lugar de alejarlas las acercaba más. En lo particular, los enfoques de enseñanza las hacían ser antagónicas pero el propio estilo de la relación estuvo movilizado por la negociación y recapitulación, lo que generó otros saberes desde las prácticas.

En resumen, en esta relación hubo fuerzas que originalmente se opusieron, pero que en la medida de las negociaciones, donde ambas concedieron aún dentro de sus divergencias y recapitulaciones, se lograron nuevas experiencias. En este caso, los saberes intersubjetivados y la negociación de ambas permitió trascender las condiciones existentes y saberes de estas prácticas. El nuevo conocimiento fue finalmente incorporado a partir del desanudamiento de las tensiones y de la reflexión sobre las experiencias negativas y las ambigüedades que daban una perspectiva diferente al conocimiento disciplinar, pedagógico o experiencial de estas agentes. Estos momentos de reflexión y procesos de negociación lograron elevar los saberes a la consciencia mediante el análisis de los elementos enfocados dialécticamente.

Conclusiones

Hasta aquí hemos analizado cómo los diferentes problemas y tensiones que experimentan los normalistas en las jornadas de práctica docente en la escuela secundaria los coloca en situaciones que los obliga a tomar decisiones para su actuación futura. Tales determinaciones están basadas en conocimiento que se genera en las prácticas y que se convierte en saber al momento que puede objetivarse con la vivencia. A decir de Lozano (2018), en estos espacios existen intercambios simbólicos entre la cultura escolar y los procesos de formación de docentes, de los cuales los alumnos abrevan para generar un sentido común y formas de actuación en las aulas. Los resultados demuestran que tales intercambios, una vez que se logran nombrar, describir y analizar en la escuela normal, van dando cuenta de los saberes que construyen y los procesos por lo que transitan para su construcción.

Una principal característica en torno a los saberes que se configuran durante y después del acompañamiento de las prácticas docentes por parte del profesorado experimentado que funge como formador(a) y/o tutor(a) de docentes en formación es que se desprenden del proceso de encuentro y evolución de la interexperiencia y de su relación intersubjetiva; es decir, la construcción de los objetos de sentido emergen del vaivén constante que observamos en los patrones o acciones subjetivas –formas individuales de pensar y percibir las cosas– y se reconfiguran en la interexperiencia –compartir con otros experiencias subjetivadas-, dando como resultado interpretaciones y significados de las acciones educativas y trabajo docente influidos por las condiciones materiales, contextuales o elementos históricos de las escuelas. Además de su origen intersubjetivo, estos saberes

comparten cosas del sentido común que prevalece en las escuelas, por lo mismo adquirirlos ayuda a los aprendices de maestro a legitimar las prácticas sociales de las escuelas de hoy, construidas en el ayer, pero además mutables para el mañana.

Lo saberes construidos son dinámicos. Algunos se van afinando y consolidando a medida que van avanzando en su formación, otros se van resignificando y algunos conservan voces que provienen de los tutores de la escuela secundaria o de los formadores de la escuela normal. Todos ellos fundamentan y fortalecen sus acciones y se vuelven una medida de éxito o fracaso en la formación.

Se presentan entonces en el estudiantado normalista saberes que se socializan y se construyen intersubjetivamente, moldeando su pensamiento y actuación para la acción (Schön, 1998), y se convierten por tanto en objetos de sentido para las prácticas que puede movilizar o generar otro tipo de prácticas; es decir, ayudan a incorporar un "armazón" de técnicas y estrategias del "saber ser" y "hacer" (Tardif, 2004) sobre la enseñanza y formación profesional. La reflexión después de la práctica también es un elemento clave para develar parte de los procesos de aprendizaje que experimentan los aprendices de maestro y que están a la base también de la construcción de sus saberes docentes**.**

Con base en estos hallazgos, concluimos que los saberes trasmitidos por el profesorado formador tanto de la Normal como de las escuelas secundarias provienen de las concepciones teórico-metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como conocedores de la enseñanza y guías de las prácticas, no obstante cobran sentido en el profesorado en formación hasta que ellos viven la organización, puesta en acción, interacción y evaluación de las prácticas en dos espacios clave: la escuela normal y la escuela de práctica.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de trasmitir un oficio*. Argentina: Laborde.

Aguilera Moreno, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En Lozano Andrade, Inés. y Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92). México: Díaz de Santos.

Ávalos Rogel, A. (2011). Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas. En Lozano Andrade, Inés. y

Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 93-128). México: Díaz de Santos.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Chapter 8. Relationships of knowledge and practice: Learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Carnegie Cooperation.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas.* España: Gedisa.

Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.

Gutiérrez Álvarez, E. (2011). Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas. En Lozano Andrade, Inés. y Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 55-73). México: Díaz de Santos.

Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.) España: Ediciones Península.

Levi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. Nueva York: Basic Books.

Lozano González, E. O. (2018). Teacher formation and teaching culture in everyday school life at University: The area of health case. *The International Journal of Humanities Education*, 16 (1), 33-43. DOI: 10.18848/2327-0063/CGP/v16i01/33-43.

Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.* México: FCE.

Morris, D. (1970). *El zoo humano*. Barcelona, Plaza y Janés.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.

Rafael Ballesteros, Z. (2011). Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México. En Lozano Andrade, Inés. y

Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 129-153). México: Díaz de Santos.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos* (4ª. Reimpresión). México: Autor.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Acerca de las autoras

Zoila Rafael Ballestero, licenciada en Pedagogía, Maestra en Educación y Doctora en Educación. Tiene experiencia como docente en diversos niveles educativos (secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado). Ha sido autora y coautora de libros y artículos de libro sobre la escuela secundaria, la formación docente y los formadores de formadores. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con las mismas temáticas. Desde el 2009 es integrante del cuerpo académico: Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria. Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México, profesora con perfil PRODEP y Miembro de Sistema Nacional de Investigadores.

Maricruz Aguilera Moreno, licenciada en Traducción, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Actualmente, responsable del Centro de Lenguas de la Escuela Normal Superior de México y profesora-investigadora de tiempo completo en la misma institución. Es miembro del Cuerpo Académico "Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria" desde 2009 y cuenta con perfil PRODEP. Ha escrito diversos artículos de libro y presentado ponencias en Congresos Nacionales sobre la formación inicial de alumnos normalistas, la relación tutorial entre el maestro de secundaria y los estudiantes normalista en formación, formadores de docentes y la identidad docente.

Inés Lozano Andrade Lozano, licenciada en Sociología, Maestro en Ciencias de la Educación y Doctor en Pedagogía. Ha sido docente en instituciones de educación media y superior. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. Ha publicado artículos y libros arbitrados nacionales e internacionales en torno a los procesos simbólicos construidos por alumnos y docente en las escuelas secundarias y sobre la formación de docentes para este nivel. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Profesor con perfil deseable para el Programa para el Desarrollo del Profesorado de la SEP. Coordinador del Cuerpo Académico en Consolidación "Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria" en la Escuela Normal Superior de México.

¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?)
What to do with the school so that what happens in the classrooms today makes some sense?

Cristina Rafaela Ricci[1]

[1]Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18.
Email: crcristinaricci@yahoo.com.ar
ORCID: 0000-0001-8092-5027

Resumen: ¿Qué hacer con la escuela para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? Esta pregunta evidencia cierta tensión entre la matriz escolar moderna y las nuevas subjetividades y modalidades, estilos, matrices de aprendizajes que los sujetos construyen. Aportamos elementos y claves para formular algunas respuestas y abordajes desde las perspectivas histórica, psicológico-social, pedagógica, didáctica y psicopedagógica.
Palabras clave: matriz escolar moderna, clases heterogéneas, estrategias de enseñanza, modalidades/estilos/matrices de aprendizajes, sujeto pedagógico, subjetividades.

Summary: What to do with the school so that what happens in the classrooms today makes some sense? This question shows a certain tension between the modern school matrix and the new subjectivities and modalities, styles, learning matrices that the subjects construct. We provide elements and keys to formulate some answers and approaches from the historical, psychological-social, pedagogical, didactic and psychopedagogical perspectives.
Keywords: modern school matrix, heterogeneous classes, teaching strategies, learning modalities/styles/arrays, pedagogical subject, subjectivities.

Recepción: 27 de septiembre de 2020
Aceptación: 6 de diciembre de 2020
Forma de citar: Ricci, C. (2021). ¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?). *Voces de la educación 6(11)*, pp. 94-112.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

“¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?) ”

La pandemia por Covid-19 mundializada del año 2020, ha dejado al descubierto muchas fragilidades y potencialidades, tanto de las sociedades como de los estados.

Una de estas fragilidades es la escolarización o, si se prefiere la fragilidad de algunos sistemas educativos, porque es bueno diferenciar educación de escolaridad. Ha develado, al pasar la lógica de la presencialidad física, topográfica, sincrónica, a la lógica de la presencialidad virtual, ubicua, sincrónica y/o asincrónica, mediada por tecnologías que la escuela, el aula, la clase hace tiempo han perdido su sentido fundacional moderno. Esto es así, por lo menos, cuando se transformó al proceso de enseñanza, en diseño y devolución de actividades y, a los procesos de aprendizajes en resolución y entrega de tareas, es decir, en un intercambio cuasi mercantil.

Otra fragilidad puesta de manifiesto son las profundas diferencias socio-educativas y de acceso a la escolaridad que afectan a un gran número de familias y sujetos vinculados en esta situación específica al acceso a la conectividad y con disponer de dispositivos adecuados para continuar el ciclo lectivo en la ubicuidad, entre otras diferencias.

Asimismo, el traslado del aula a la casa permite a muchos padres y/o adultos responsables de los niños, adolescentes y jóvenes involucrarse de otro modo en el proceso educativo-escolar lo que revela nuevas potencialidades en la construcción de otro vínculo escuela-familia y al interior de las mismas familias, aspecto positivo de este tiempo que vivimos.

Sin embargo, en el confinamiento, aislamiento y/o distanciamiento social, preventivo, obligatorio o sugerido, en sus distintas fases y/o modalidades según la localización y jurisdicción, se ha vivenciado detrás de las pantallas el estallido, como suele ocurrir en no pocas aulas, de quejas, reclamos de muchos, demasiados, niños, adolescentes, jóvenes y, porque no adultos, sintetizados en la pregunta: *‘¿para qué me sirve esto?’*.

Quejas que parecen indicar el agotamiento de la lógica de la escolarización masiva moderna propia del Estado-nación, de la escuela como dispositivo socio-político y de las subjetividades configuradas por ella. Reclamos legítimos que, traducidos en términos didácticos aluden a la pregunta por el sentido de los contenidos curriculares, de los ritos y rutinas naturalizados en las aulas, del quehacer áulico, entre otros muchos sentidos. Pregunta que muchas veces, demasiadas veces, recibe respuestas ‘sin sentido’ por parte de enseñantes, educadores, adultos: *‘Para la vida’, ‘no se sabe cuándo lo vas a necesitar*’, ‘*para seguir estudiando y tener un futuro*”…

En definitiva, la pandemia por Covid-19 en orden a la escolarización y a la educación nos lleva a preguntarnos: ¿Qué hacemos con la escuela para que cuando ´vuelvan las clases' presenciales en los edificios escolares algo de lo que ocurra en las aulas tenga algún sentido?

Una primera respuesta corresponde darla a las políticas públicas y a la sociedad. Sin embargo, también nos corresponde a los especialistas en enseñanza, en aprendizajes y en educación responder. Aquí presentaré algunas perspectivas que colaboren en la construcción de sentidos y algunas proposiciones en torno a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizajes.

Elementos y claves para algunas respuestas y abordajes posibles

Intentar responder a la pregunta, ¿qué hacer con la escuela para que algo de lo que ocurra en las aulas tenga algún sentido? nos remite a, por lo menos, cinco dimensiones o perspectivas de análisis. Dimensiones y perspectivas constitutivas del fenómeno de la escolaridad presencial moderna que permiten comprenderlo en sus orígenes y en su persistencia en el tiempo, al mismo tiempo que acercamos a algunas claves para su abordaje y posible transformación. Estas perspectivas son: la *histórica*, de la *psicología social*, *pedagógica*, *didáctica* y *psicopedagógica*. Dimensiones y perspectivas imbricadas, que aportan miradas simultáneas y complementarias y desarrollaremos sucesivamente por razones analíticas.

Perspectiva histórica

La perspectiva histórica nos permite comprender a la escuela, al aula y a la clase escolar como construcciones socio-políticas, culturales y epocales, no sustanciales, dadas de una vez y para siempre. Más aún, la escuela moderna no fue una opción inevitable en la historia occidental, su historia es la historia de opciones políticas y culturales, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario antes del siglo XIX. La escuela moderna nació como una 'máquina de educar', como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, afirma Pablo Pineau (2005). La idea del acceso a la cultura o a la educación para todos es propia de la modernidad, idea que se apoya en la concepción de un saber del hombre, de unas ciencias humanas que suponen una esencia humana cognoscible, como plantea Ignacio Lewkowicz (2004).

A partir de estos supuestos, el Estado-nación junto con las sociedades modernas realizan un contrato por medio del cual se instituyen los sistemas escolares (educativos) como la organización jerárquica de la escuela como institución socio-política. El fenómeno 'escuela' fue posibilitado por un profundo cambio pedagógico y social que acompañó el pasaje del siglo XIX al XX. La expansión y consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo occidental se debe a que fue capaz de hacerse cargo de la

definición moderna de educación: la escuela se transformó en símbolo y metáfora del progreso (Pineau, 2005).

La escolarización masiva como empresa moderna a cargo de la escuela, asumió una doble finalidad: formar al ciudadano e incorporarlo al mundo laboral mediante el disciplinamiento y la distribución homogénea de conocimientos y saberes bajo la forma didáctica de contenidos curriculares. Así, "la relación instrucción/disciplina (…) establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado" (Pineau, 2005, p. 41).

Desde esta perspectiva, la escuela moderna impuso nuevas reglas de juego reordenando el campo pedagógico ensamblando distintas piezas que la configuraron como organización cultural, social y política, configuración organizacional que le permitió cumplir con su mandato-contrato fundacional: homogenizar formando ciudadanía. Estas piezas son: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesiástica, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros (Pineau, 2005). Estos elementos estructuraron lo que se dio en llamar 'la matriz escolar moderna' que condensa un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y extendida en todo el mundo en el siglo XX, aún presente en los comienzos del siglo XXI. Matriz escolar moderna organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos (Rivas, 2017).

> La matriz escolar tradicional tuvo su correlato en pedagogías conductistas que enseñaron de forma directiva, expositiva y repetitiva. Se trataba de un modelo "bancario": los docentes eran dueños del saber y los alumnos se sentaban a recibirlo, copiarlo y memorizarlo (Freire, 1975). La mayoría de lo aprendido, con el tiempo, se convertía en un "conocimiento inerte", que permite aprobar exámenes pero que nunca se vuelve a ver en la vida real (Perkins, 2010). La institucionalización del aprendizaje separó lo aprendido de sus posibles aplicaciones prácticas (Fernández Enguita, 2016) (Rivas, 2017, pp. 24-25).

En definitiva, matriz en la que se articularon las distintas piezas descriptas por Pineau (2005) y consolidada como una organización histórica, cultural, social y política. Esto abona la hipótesis relativa a que

> la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución 'lógica' y 'natural' de la educación, sino que la escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su 'naturalización' (…) Sin dudas en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles (…), sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos…" (Pineau, 2005, pp.39; 49-50).

Por lo tanto, si la escuela no es un fenómeno natural y evolutivo sino histórico y contradictorio, pensar otra escuela y otras prácticas educativas es posible, a la vez que necesario.

Ahora bien, las resistencias y la subsistencia férrea de los formatos organizaciones de las escuelas, aulas y clases modernas junto con 'viejas prácticas y conceptualizaciones' en tensión con las subjetividades post-modernas que las habitan, ¿se deben sólo, como plantea el citado historiador de la educación a que las 'seguimos considerando las más eficaces'?

Algunas pistas explicativas las encontramos en la perspectiva psico-social desde la cual, en articulación con esta perspectiva histórica, podemos considerar que la persistencia de los dispositivos organizacionales y de las prácticas pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas de la escolaridad moderna podría deberse a su enraizamiento en ciertas Representaciones Sociales (RS) acerca de lo que 'es' la educación y acerca de lo que 'es' la escuela.

Perspectiva de la psicología social

La categoría RS aparece originalmente en la sociología clásica de Émile Durkheim y pasa por la psicología infantil con Jean Piaget, llegando finalmente a la psicología social cognitiva con Serge Moscovici.

Las RS constituyen modalidades de pensamiento social práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social sea material o ideal (simbólico). Se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, entre otros) que se relaciona con un fin, un trabajo a realizar. Pero también se definen como una relación entre sujetos: es la representación que se forma un sujeto de otro sujeto, representación que no es un duplicado de lo real o de lo ideal: es la relación del ser humano con las cosas y los demás seres humanos. Por lo tanto, se refieren a la imagen mental que tiene una persona acerca de alguna cosa, persona, situación, evento, acción o proceso que percibe. Pueden definirse como sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble

función: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social, material y simbólico, y dominarlos y permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal (Moscovici, 1986).

Las RS son construidas a partir de procesos de interacción y comunicación social, conversaciones de la vida diaria, recepción de los medios masivos, por citar algunos de esos proceso. Estos procesos comunicacionales a los que también los sujetos reconstruyen, se cristalizan en prácticas sociales en tanto construcciones simbólicas. En la naturaleza simbólica de las RS quedan plasmados los aspectos sociales, culturales e históricos. En este sentido, la representación es una construcción de la realidad que una vez que está construida existe casi independientemente de ese aspecto de la realidad que es representado, en nuestro caso la escuela. En palabras de Denise Jodelet (1986), son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, producen la actividad mental por la que individuos o grupos fijan su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Jean-Claude Abric (1994) sostiene que en una RS hay dos elementos de naturaleza disímil y dos componentes: un núcleo central y elementos periféricos y, el contenido y la organización de ese contenido que reposa sobre una jerarquía entre los elementos determinada por el núcleo central. El sistema central tiene dos funciones: generar el significado principal de la representación y determinar la organización de los otros elementos que no agotan el conjunto de la representación. El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre los individuos. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, contradicciones y heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este sistema es más sensible al contexto inmediato permitiendo la adaptación a prácticas sociales concretas y diferenciar el contenido de la RS protegiendo al sistema o núcleo central de una rápida transformación.

En cuanto a la génesis de las RS, esta puede ser descripta como una sociogénesis, una ontogénesis y una microgénesis (Duveen y Lloyd, 2003). En el primer caso, una comunidad produce representaciones de manera colectiva, mediante la interacción, y estas pueden ser captadas únicamente a través de una perspectiva diacrónica dado que se trata de un proceso histórico vinculado con la construcción y transformación de las RS de los grupos respecto de objetos o personas específicos. La ontogénesis hace referencia a la construcción de RS a lo largo de la vida de una persona conformando una identidad social concreta, aunque esto no signifique que se trate de una creación individual. Por lo tanto los

procesos de ontogénesis están relacionados con el desarrollo de los individuos en relación con las RS. Finalmente, la microgénesis es un concepto que pretende capturar el instante mismo en que los sujetos interactúan, debaten, charlan, resuelven conflictos y, de este modo, negocian identidades sociales y las representaciones en que se basan y establecen marcos de referencia compartidos. Por lo tanto, estos procesos están relacionados con la evocación de las RS en la interacción social. En este sentido, la sociogénesis y la ontogénesis implican siempre procesos de microgénesis como condición de posibilidad.

¿Cómo operan las RS para perpetuar el *ethos* de la escolaridad moderna? En principio operan a partir de la construcción epocal de un determinado sujeto pedagógico.

El concepto 'sujeto pedagógico' apunta a significar una relación específica, la pedagógica entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa mediada por un currículo, manifiesto u oculto: "Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de currículo (…) [como] síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar (Puiggrós, 1990, p. 237).

Por lo tanto, consideramos como plantea Adriana Puiggrós (1990) que la educación constituye un producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, internas y sus correspondientes relaciones con los factores externos como lo son los procesos sociales (sociogenénesis de las RS). Estos procesos son mediatizados a través del vínculo pedagógico, conformándose sujetos pedagógicos que en tanto sujetos políticos y sociales que devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas sobredeterminadas por los factores externos, sujetos que no actúan directamente en el proceso educativo sino a través de una relación pedagógica (ontogénesis de las RS), consolidando así la matriz escolar moderna puesta en acto por el sujeto pedagógico en las interacciones (microgénesis de las RS).

Al mismo tiempo, el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato a través del discurso alternativo, observa Puiggrós (1990).

Por lo tanto, la de-construcción de ciertas RS es difícil pero posible: así como en la modernidad se construyó un sujeto pedagógico instaurado en una relación en la que el educador era el portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el educando y, donde el estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes y la educación de la población, la post-modernidad puede emprender la empresa de construcción de otro sujeto pedagógico. Para ello, no hay que perder de vista que la reinvidicación de alternativas pedagógicas no implica desconocer la serie de significantes

que presenta la historia de la educación; por el contrario, se trata de que la misma sirva de referente y por lo tanto de discurso explícito al que hay que resignificar desde un discurso de espectro más amplio (Puiggrós, 1990).

Esto llama a profundizar en la concepción de educación de la modernidad sobre la que se estructuraron los sistemas educativos en occidente.

Perspectiva pedagógica

Teniendo presente en el horizonte comprensivo los procesos de configuración de RS y de construcción de un tipo específico de sujeto pedagógico propios de una episteme epocal representada por las condiciones de posibilidad para que unos discursos accedan al estatus de verdaderos en detrimento de otros (Foucault, 1975), podremos avanzar en la comprensión de la concepción de educación sobre la que se estructuraron los sistemas escolares modernos.

En términos educativos el siglo XX, se inició con el establecimiento del 'reinado' escolar y su notable expansión global, empresa que fue llevada a cabo sobre la definición de educación planteada desde la Sociología por Durkheim como

> la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim [1911], 1984, p. 70).

Como señala Pineau (2005), Durkheim despega la educación de cualquier definición trascendental y la limita a la esfera de lo social: la moral es la moral social. Por lo tanto, "De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim [quien] determina muy fuertemente el lugar del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social)" (Pineau, 2005, pp. 47-48).

La educación moderna se presenta como un proceso de 'completud' del sujeto, sujeto inacabado en lo individual y en lo social. Esta concepción de educación moderna nos sitúa en un tipo de cultura, la cultura post-figurativa en la que los niños y jóvenes aprenden primordialmente de los mayores. Este tipo cultural está alejado de la cultura co-figurativa, en la que tanto los niños y jóvenes como los adultos aprenden de sus pares y, de la cultura pre-figurativa en la que los adultos también aprenden de los niños y de los jóvenes, según las caracteriza Margaret Mead (1980).

En este contexto de cambio de época en el que coexisten estos tres tipos culturales una nueva definición de educación es necesaria. Otra definición de educación sobre la que establecer otro contrato entre la sociedad, el estado y la escuela (los sistemas escolares) basado en la

construcción de otro sujeto pedagógico y en la de-construcción de algunas RS. En la construcción de este nuevo pacto educativo y escolar, disciplinas como la Didáctica y la Psicopedagogía pueden aportar elementos innovadores, si por innovación entendemos

> una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (Rivas, 2017, p.20).

Sin embargo, no hay que olvidar que una concepción instrumental de la Didáctica fue funcional a la matriz escolar moderna cuando centró sus propuestas de enseñanza en el método único para enseñar a un alumno a-histórico, descontextualizado, Didáctica necesaria para consolidar los rasgos o piezas de la escuela moderna antes reseñados. Sin embargo, la Didáctica en las dos primeras décadas del siglo XXI en algunos países se redefinió como una disciplina situada, para quien los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes son contextualizados, históricos, sociales, culturales, políticos, intentando dejar atrás el método universal.

Por otra parte, es bueno recordar que la matriz escolar moderna generó nuevas patologías epocales: el problema de aprendizaje, los trastornos en los aprendizajes, las dificultades de aprendizaje (Ricci, 2003 a). Patologías que comienzan a instalarse en los sistemas escolares y a naturalizarse en las sociedades cuando algunos sujetos no pueden adecuarse a la regulación artificial de los tiempos, espacios y modos para enseñar y para aprender propuestos por la escuela moderna -dejando fuera de esta categoría aquellos sujetos con patología o disfunción en su estructura y/o fisiología orgánica, cognitiva y/o emocional-. Se construye así alumnos con ‘problemas’ de ‘aprendizaje’ y/o de ‘conducta’ que no pueden adaptarse a las prácticas escolares universales y uniformes, a un contenido escolar descontextualizado, a situaciones áulicas artificiales, a sistemas de acreditación, evaluación, sanción y disciplinamiento escolar ‘normales’, ‘normalizados’, ‘normalizadores’. En definitivas, generó el binomio normal/anormal, en función de formas de hacer con las que la escuela moderna estructuró y subjetivo sujetos pedagógicos y ciudadanos por décadas. Por lo tanto, instauró a muchos sujetos en el no-deseo por el conocimiento en el marco de instituciones escolares que se convirtieron en des-subjetivantes para muchos sujetos (Ricci, 2003b; 2003c, 2004).

Este fenómeno dio origen a una nueva disciplina y profesión: la Psicopedagogía.

La Psicopedagogía surge en principio como la profesión del ‘problema de aprendizaje’, profesión que interviene cuando un sujeto no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado por la escuela o en ámbitos laborales, o tiene dificultades para hacerlo. Sin embargo a poco de andar, comienza a advertir que en muchos casos, esos ‘problemas’, esas ‘dificultades’, esos ‘trastornos’, no son del sujeto, sino que, en gran

medida, son formas reactivas que el sujeto manifiesta como síntoma ante esa matriz escolar y/o laboral. A principios del siglo XXI, la Psicopedagogía como profesión amplía sus ámbitos de intervención y con disciplina científica reconfigura su objeto de estudio, a la par que el propio quehacer psicopedagógico. Hoy el objeto y el quehacer psicopedagógico están relacionados con los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida, al mismo tiempo que con las vicisitudes que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan y con las formas de subjetividad producidas en el acontecer de los mismos. Así, el objeto de estudio e intervención de la Psicopedagogía se presente como un objeto complejo y multidimensional por la índole de los procesos involucrados en su constitución. Procesos cada vez más asociados a modalidades de aprendizajes, estilos, matrices de aprendizajes heterogéneos y singulares (Ricci, 2020).

Estas consideraciones nos llevan a profundizar en algunos elementos presentes en las perspectivas didáctica y psicopedagógica como claves para la deconstrucción-construcción de otros sujetos pedagógicos.

Perspectiva didáctica

Enseñar es la dimensión central y constitutiva del quehacer docente, siendo la situación de enseñanza, la clase, el objeto de la Didáctica.

Enseñar implica la toma de decisiones en el desarrollo curricular, la planificación didáctica, el diseño y gestión de ambientes significativos, subjetivantes, relevantes, sugestivos que convoquen la puesta en acto de procesos de aprendizajes. Para esto la elaboración de materiales de enseñanza, el uso de medios y recursos, la creación de estrategias de enseñanza que superen la lógica aplicacionista instalándose en la lógica de la transposición didáctica en definitiva es parte de este quehacer. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza asumen el carácter de prácticas sociales históricamente condicionadas, situadas, por lo que resultan altamente complejas. En tanto prácticas sociales responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos y sólo pueden entenderse en el marco de los contextos sociales e institucionales del que forman parte (Chevallard, 1998; Camillioni, 2008; Stenhouse, 1999; Edelstein, 2013).

Desde esta visión, adherimos a los desarrollos de Frida Díaz Barriga (2005) que consideran que al conocimiento como situado

> producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición [que] puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (…) [Sin embargo,] en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad.

> Debido a lo anterior, lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos, y se concibe como poco comprensible y apenas útil (…) en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda (…) ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar (Díaz Barriga, 2005, pp. 20-21).

Por lo tanto puede decirse que lo propio y específico de la educación escolar es estar formada por un conjunto de actividades especialmente planificadas con el fin de suscitar y ayudar a que los estudiantes asimilen unas formas o saberes culturales que son consideradas por las sociedades como esenciales para su desarrollo y socialización -contenidos curriculares- y que difícilmente serían asimilados sin el concurso de una acción específica: la enseñanza (Coll, 1995).

Entre las claves didácticas que pueden colaborar en la construcción de un nuevo sujeto pedagógico la selección, jerarquización y organización de los contendidos a enseñar es central. En este proceso, el enseñante tiene que anticipar prospectivamente para cada grupo-clase y para cada sujeto el alcance de esos contenidos. Esto implica desarrollar la capacidad de establecer para cada sujeto el grado de especificidad del contenido considerando la estructura cognitiva del mismo estableciendo un cerco cognitivo específico, delimitando así el objeto de enseñanza y de aprendizaje. Esta delimitación posibilita que el sujeto del aprendizaje pueda construir significados, atribuir sentidos en su proceso de apropiación de contenidos como una puesta en acto del deseo.

Otra clave didáctica es la evaluación o, más precisamente, el proceso de evaluación.

Señala Edith Litwin (2008) que las buenas prácticas de evaluación son "prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase (…) [son prácticas] atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes" (Litwin, 2008, p.173). Entonces podemos considerar que

> la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá la información; definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017, pp. 21-22).

Estas claves implican promover el pasaje de aulas homogéneas a clases, aulas heterogéneas, en las que cada sujeto pone en juego sus propias matrices, estilos, modalidades, tiempos, ritmos de aprendizajes y en las que los contenidos y la evaluación se centran y focalizan en los logros personales que varían para y en cada sujeto (Ahumada, 2005).

Pensar la clase en clave de heterogénea implica reconocer la existencia de diferencias entre las personas, en sus experiencias anteriores, en sus estilos de aprendizaje, en sus intereses, en sus culturas, en los distintos tipos de inteligencia, entre otras consideraciones. También significa reconocer diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, en los estilo de gestión institucional, en las actividades que se proponen pasando por un nuevo diseño del espacio y del tiempo. Al mismo tiempo que implica la revisión de los modos de interacción social entre los actores de la institución educativa y con otras instituciones (Anijovich, 2014).

Finalmente, el pasaje de la homogeneidad a la heterogeneidad escolar nos remite a la perspectiva psicopedagógica que nos sitúa de lleno en la cuestión del sujeto de los aprendizajes.

Perspectiva psicopedagógica

Todo sujeto funda su estructura cognitiva y afectiva en la común a la condición humana poniendo en juego el complejo proceso de asimilación, acomodación, adaptación, descripto por la psicogénesis. Sin embargo, a partir de estas invariantes funcionales, cada sujeto construye a lo largo de su vida matrices o estilos de aprendizajes propios, según su bagaje singular en contextos particulares. Por tanto, cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje, es decir, un molde relacional que irá utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje (Fernández, 2000). Al mismo tiempo, el sujeto mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse con el objeto a conocer, consigo mismo como autor de sus aprendizajes y con el otro como enseñante (Reaño, 2011). Esta modalidad de aprendizaje se va estructurando en la interacción del sujeto con el medio y de esta manera se va conformando una ‘matriz de aprendizaje’,

> un modelo interno de aprendizaje con el que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo los aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo casos de extrema patología (…) partir de estas matrices la persona va constituyendo su identidad en un proceso de relaciones en el que aprende a aprender. Esta matriz subyacente no

> consiste solo en una forma de relación sino que incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro. Aporta una hipótesis sobre quienes somos nosotros aprendiendo, es decir, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro, qué es lo permitido en el acto del conocimiento, qué es lo posible, qué es trasgresión (Reaño, 2011, pp. 15-16).

Cada matriz de aprendizaje está multideterminada y surge por la interacción de varios factores y relaciones sociales. Sin embargo, una matriz se encuentra rigidizada cuando la misma pierde plasticidad y el sujeto muestra un detreimiento, una disminución o daño del desempeño habitual, ya sea en un área determinada de sus actividades, por ejemplo el área intelectual, como así también en la totalidad de sus actividades (Reaño, 2011).

En estas relaciones de las personas entre sí y con los objetos de conocimiento se observa algo que se repite, que se mantiene constante y, algo que cambia, que se modifica a lo largo de la vida. Aquello que se modifica es la modalidad de aprendizaje.

> Ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional (…) La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno" (Fernández, 2000, pp. 96; 108).

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola, de todos modos, la matriz sigue quedando estructural, si bien en su construcción participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al sujeto como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el grupo familiar de origen se le haya dado al conocer (Reaño, 2011).

Señala Alicia Fernández (2000) la importancia subjetivante del aprendizaje, porque al aprender el sujeto construye y transforma los conocimientos que incorpora, a la vez que transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante. Así identifica cuatro modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen dicho empobrecimiento: 1. Hipo-asimilación en la cual los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, así también la capacidad de coordinarlos. Por lo tanto, se puede observar un déficit lúdico y una disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora. 2. Hiper-asimilación, donde prevalece la internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento. 3. Hipo-acomodación que aparece cuando no se ha respetado el tiempo del sujeto ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia. Y, 4. Hiper-acomodación marcada por la sobreestimulación de la imitación. El sujeto puede

cumplir con las consignas actuales pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa. Estas modalidades, si se 'congelan' en una persona hacen que siempre y en cualquier situación la utilice de manera rígida, a diferencia de una persona con un tipo de modalidad de aprendizaje saludable (Ciancaglini, 2016).

En síntesis, la modalidad de aprendizaje supone un modo particular de organización entre una serie de elementos heterogéneos: (a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; (b) un reconocimiento de sí mismo como autor; (c) un tipo de 'relación con el saber'; (d) la facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria; y (e) experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido (Ventura, 2015).

Dese otro enfoque teórico complementario al de las modalidades de aprendizaje, basado en los estilos cognitivos, Ana Ventura (2015) considera que se podría desarrollar una perspectiva estilística educativa como una versión alternativa al enfoque de las 'dificultades de aprendizaje' concebidas en un sentido restringido. Así, describe los estilos cognitivos como aquellos que: (1) definen un rasgo bipolar estable representado a lo largo de un continuo; (2) están relacionados con dimensiones cognitivas y no cognitivas de la persona; (3) intentan describir formas o modos de procesamiento de la información, estrategias a la hora de enfrentarse a la resolución de una tarea determinada, más que el resultado de la ejecución en esa tarea y, (4) son adquiridos en la primera infancia y son susceptibles de modificación.

En el término estilo de aprendizaje confluyen una variedad de diferencias que distinguen a una persona de otra. Existen cuatro funciones que todos los sujetos realizan cuando interactúan con una situación, persona, información o idea: Primero, observa, a continuación, piensa sobre lo que ha observado, reacciona y, en último lugar, actúa. Estas funciones básicas de todo estilo de aprendizaje determinan cuatro relaciones: está relacionado con la cognición, con la formación de conceptos, con el afecto y los sentimientos y con el comportamiento. Por lo tanto, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje:

1. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.

2. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.

3. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices: estilo planificado y estilo espontáneo. 4. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

En suma, la estilística educativa se propone diseñar procesos de aprendizaje y enseñanza ajustables y tratamientos orientados a incrementar el desempeño de los alumnos, por una parte y la efectividad de los esfuerzos de los docentes, por otra, lo que implica la configuración de situaciones de enseñanza o clases, heterogéneas.

Por lo que, uno de los desafíos que enfrenta la educación hoy es reconocer la diversidad inherente al ser humano y fomentar un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de cada institución y de cada aula. Trabajar con la diversidad socio-cultural y psicopedagógica interpela en primer lugar a los Profesionales de la enseñanza y de la educación invitándolos a pensar de qué manera pueden ofrecer a los estudiantes una variedad de caminos y desempeños que les permitan aprender mejor.

Cuando sentimos que en la escuela y en el aula algo se rompe y se desmoronan nuestras certezas, es el momento de instituir algo nuevo

Las necesidades, inquietudes, intereses propios de cada sujeto inciden fuertemente en el proceso de subjetivización del saber, así como en las prácticas de conocimiento desarrolladas por los mismos. Por lo que, sostenemos que los procesos de subjetivación hoy tienen que ser problematizados y así promover nuevos vínculos con el conocimiento y nuevas formas de interacción en la escuela y en el aula. Para ello es central conocer y aceptar otras formas de conocer, formas personales, formas propias de libidinización de los objetos de conocimiento, es decir, modalidades personales que hagan del contenido curricular un objeto de deseo, tanto para el sujeto que enseña como para el sujeto que aprende. Esta condición de época entra en tensión con los modelos de conocimiento más propios de la modernidad que implican posiciones subjetivas pasivas, receptivas, disciplinables y de carácter universal. En su lugar, “la subjetivización del conocimiento pone en juego la propia actividad del sujeto, sus intereses, sus particularidades y las capacidades individuales con que cuenta para acceder al saber, producirlo o apropiarse” (Da Porta, 2015, p. 3).

Sin embargo, un mismo individuo puede ser sede de múltiples procesos de subjetivación según los dispositivos con los que interactúe (Agamben, 2007).

Por lo tanto, dispositivos distintos a los de la matriz escolar moderna. Para ello un actor clave es el enseñante, un enseñante propositivo, proactivo cuya vocación, opción, elección, esté dirigida hacia la acción pedagógico-didáctica. Una acción no precipitada o por inercia, sino una acción que surja de la necesaria reflexión para llegar a propuestas de valor, que den lugar a procesos de cambio en orden al bien común, apoyadas en modalidades, estilos, modos de aprender propios del sujeto y subjetivantes.

Un educador propositivo, en líneas generales, es aquel capaz de desnaturalizar lo existente haciendo un ejercicio de extrañamiento, es decir, de distanciamiento comprometido con la realidad, con el fenómenos que analiza y quiere comprender para trasformar.

Un educador propositivo es aquel capaz de configurar y reconfigurar el aula como espacio del encuentro y la clase como situaciones de interacción entre subjetividades, valores, contenidos curriculares (conocimiento y saberes), proyectos compartidos y cooperativos, realizaciones colaborativas instituyendo otra gramática escolar. Por lo tanto, es aquel capaz de promover procesos de de-construcción de RS en sí mismo y en la institución escolar y de construcción de otras.

Un educador propositivo es aquel que no busca mejorar la escuela, el aula, las clases sino que es aquel que pasa de la lógica de los proyectos de mejora educativa a la lógica de proyectos de innovación educativa.

Por lo tanto, ante el desfondamiento de las instituciones no se trata de ir 'más allá' de lo instituido, se trata, más bien, de instituir algo nuevo, es decir, se trata de instituir otra escuela, otro sujeto pedagógico.

Referencias bibliográficas

Abric, J-C. (1994) *Practiques sociales et representatios*. Presses univertiaires de France.

Agamben, G. (2007) "¿Qué es un dispositivo?" En Biblioweb Caosmosis. Disponible en: http://caosmosis.acracia.net/?p=700.

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (45), pp. 11-24*.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con Aulas Heterogéneas*. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.

Camilloni, A. et al., (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Ciancaglini, M. (2016). *Modalidad de aprendizaje y comunicación familiar*. [Trabajo final Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad FASTA Facultad de Ciencias de la Educación, Mar del Plata, Argentina].

Coll, C. (2003). *Psicología y currículum*. Aique.

Da Porta, E. (2015). Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, (9), *pp. 1-17*.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

Durkheim, E. [1911] (1984). *Educación y Sociología*. Colofón.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (compilador). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medi*os. Nueva Visión.

Foucault, M. (1975). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno.

Jodelet, D. (1986) La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social*. Paidós.

Lewkowicz, I. (2004) Escuela y ciudadanía. En C. Corea y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Mead, M. (1980). *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa.

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Paidós.

Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'yo me ocupo'. En P. Pineau, et al. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación.

Puiggros. A. (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna.

Reaño, A. (2011). *El desarrollo de matrices de aprendizajes en contextos familiares violentos*. [Tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Investigación y desarrollo educativo de la Universidad Abierta Interamericana].

Ricci, C. (2003 a). Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica. *Perspectivas metodológicas, (3), pp. 81-89* y En *Aprendizaje hoy, 2004 (57), pp. 7-20*.

Ricci, C. (2003 b). Algunas dimensiones de la desubjetivación en la institución escolar. *Psicoanálisis y el Hospital, (23), pp. 63-67*.

Ricci, C. (2003 c). El no-aprender: ¿patología de época o síntoma de la época del no-deseo? *Psicoanálisis y el Hospital, (24), pp. 32-36* y En *Aprendizaje hoy, (57), pp. 59-63*.

Ricci, C. (2004). La institución escolar, ámbito estructurante y subjetivante. *Psicoanálisis y el Hospital, (25), pp. 171- 177*.

Ricci, C. (2020). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy, XL (101/102), pp. 75-116*.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Stenhouse, L. (1999). Enseñanza y filosofías de la enseñanza. En S. Gvirtz y M. Palamidessi, (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.

Ventura, A. (2015). Dificultades de aprendizaje y psicopedagogía: una perspectiva estilística. *Revista Construção psicopedagógica, 23 (24), pp. 6-19*.

Acerca de la autora

Cristina Rafaela Ricci es Doctoranda en Psicopedagogía (UCA), Licenciada en Psicopedagogía (UNLZ), Psicopedagoga (UNLZ), Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Profesora en Ciencias de la Educación (UNLZ), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), maestra Normal Superior (ISFD N° 11). Investigadora independiente. Autora de artículos, ensayos y co-autora de capítulos y libros vinculados con Formación Docente, Práctica Docente, Psicopedagogía, Epistemología y Metodología de la Investigación y Psicopedagoga clínica, entre los más relevantes.

Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México
A panoramic view on large-scale, standardized academic achievement evaluations in Mexico

Jesús S. Rodríguez-Cristerna[1]
Guadalupe Ruiz Cuéllar[2]

[1]Universidad Autónoma de Aguascalientes, email: jscristerna@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0606-1130
[2] Universidad Autónoma de Aguascalientes, email: gruiz@correo.uaa.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2187-1756
Autor para correspondencia: jscristerna@hotmail.com

Resumen: Este artículo desarrolla un panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala, aplicadas en la educación mexicana. Mediante una investigación documental, se analizan los inicios, expansión, consolidación y situación actual de este tipo de pruebas. Se concluye destacando la relevancia de contar con evaluaciones confiables del logro académico, que contribuyan al desarrollo educativo nacional.
Palabras clave: logro académico, pruebas de aprovechamiento, evaluación a gran escala, política educativa, historia de México.

Abstract: This article provides a panoramic view on standardized, large scale academic achievement evaluations, used on elementary education in Mexico. As the result of a documentary research, the beginnings, expansion, consolidation, and current situation are analyzed. It concludes by highlighting the relevance of having reliable evaluations of academic achievement, which contributes to national educational development.
Keywords: academic achievement, achievement evaluation, large-scale evaluation, educational policy, history of Mexico.

Recepción: 14 de junio de 2020
Aceptación: 21de noviembre 2020
Forma de citar: Rodríguez-Cristerna, J. & Ruiz Cuéllar, G. (2021). Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México. *Voces de la educación 6(11),* pp. 113-134.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, las evaluaciones de logro académico estandarizadas y a gran escala, se volvieron elementos comunes de la vida educativa, llevadas a cabo en diversos niveles escolares y por distintas instituciones. Alrededor de todo el mundo han tenido diversos usos, entre los que destacan: a) determinar los aprendizajes alcanzados en conjunto por un sistema escolar, b) calificar individualmente los conocimientos de cada alumno al final de cierto grado escolar, o c) estimar las habilidades de un estudiante que postula al siguiente nivel educativo.

En estas evaluaciones, el concepto de "logro académico" hace referencia al dominio conseguido por el alumno en relación con los propósitos del sistema escolar, que abarca desde el conocimiento logrado sobre una asignatura, hasta el desarrollo de habilidades cognitivas (Gordon y Lawton, 2005, p. 9). En cuanto al término "estandarizadas", indica que los parámetros para calificar las respuestas del sustentante no dependen del criterio del revisor, sino que se encuentran definidos con anterioridad por un grupo de expertos, y plasmados en un manual de procedimientos; con ello se busca que la prueba aporte evidencias válidas sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes (Lohithakshan, 2002, p. 379). Adicionalmente, la expresión "a gran escala" refiere que son instrumentos desarrollados en el contexto de un plan que involucra examinar una gran cantidad de alumnos.

En México, la aplicación de estas pruebas se ha incrementado en los últimos veinte años; sin embargo, el desarrollo y aplicación de algunas evaluaciones similares tuvo lugar desde la segunda mitad del siglo XX.

Objetivo

El objetivo de este artículo consistió en desarrollar un panorama histórico de las evaluaciones de logro académico estandarizadas y a gran escala, que se han aplicado en la educación mexicana básica y media superior, enfocadas en diagnosticar tanto el desempeño de los alumnos en algunas asignaturas como las habilidades desarrolladas al llegar a determinada edad.

Preguntas de investigación

Las interrogantes que guiaron este trabajo fueron las siguientes: ¿Qué evaluaciones de logro académico estandarizadas y a gran escala se han realizado en México? ¿Cuáles han sido sus principales usos? ¿Continúan vigentes o ya dejaron de aplicarse?

De forma complementaria para las evaluaciones más recientes: ¿En qué ejercicios internacionales de evaluación académica ha tomado parte México? ¿De qué manera se han encuadrado las evaluaciones de logro en los programas educativos sexenales? ¿Cuáles han sido los principales hallazgos tras analizar los resultados de las distintas pruebas?

Metodología

Para responder a las preguntas planteadas se realizó una revisión documental extensa, que incluyó entre otras fuentes: comunicados institucionales, decretos oficiales, planes educativos sexenales, leyes educativas, libros especializados y artículos de investigación. Tras la revisión se estableció la cronología de las evaluaciones, contextualizada con información sobre las instituciones que las crearon, su finalidad principal y el uso de sus resultados.

De esta manera se desarrolló un panorama que se despliega a lo largo de tres etapas históricas concretadas y una fase actual. La primera etapa muestra los inicios de las evaluaciones de logro en México desde la década de 1950, con instrumentos desarrollados por la autoridad educativa del país, y diseñados principalmente en el contexto de procesos administrativos. La segunda etapa abarca la expansión ocurrida con el surgimiento de nuevas pruebas, que tuvieron mejores características de diseño y aplicación; este segundo periodo inicia alrededor de 1993, cuando la evaluación de la educación comenzó a tener un papel relevante dentro de los objetivos de los programas educativos nacionales.

La tercera etapa se consolida hacia el año 2010, con la continuidad de las evaluaciones de logro académico tanto nacionales como internacionales; adicionalmente, en esta etapa se lograron articular dentro de un plan nacional de evaluación, los esfuerzos de autoridades educativas, organismos de investigación y personal escolar. Finalmente, la alternancia en el gobierno mexicano tras la elección del 2018 marcó el inicio de una nueva fase, caracterizada por un distanciamiento con las políticas educativas de sexenios anteriores, lo que ha alterado la continuidad de las evaluaciones de logro académico.

Al final de cada etapa se realiza una breve discusión sobre los principales rasgos de las evaluaciones y acontecimientos ocurridos en ese lapso. Tras las cuatro etapas se presentan las conclusiones, así como las referencias bibliográficas utilizadas en este artículo.

DESARROLLO

a) Inicios: primeros intentos de evaluar el logro académico en México

En el contexto internacional, el primer antecedente de una evaluación multinacional de logro académico data de 1958, cuando se fundó la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (abreviada IEA, por sus siglas en inglés), con el interés de determinar las variables que influían en el proceso educativo alrededor del mundo (IEA,

2020). Tras algunos años de preparación, esta evaluación inició en 1964 y ha continuado a lo largo de los años, enfocada en diagnosticar los conocimientos de alumnos de niveles primario y secundario, en asignaturas como matemáticas, lectura, ciencias y educación cívica (IEA, 2018). Cabe aclarar que el sistema educativo mexicano se integró a las pruebas internacionales del IEA hasta finales del siglo XX.

En México, los antecedentes sobre la evaluación educativa estandarizada se remontan a 1957, cuando la Secretaría de Educación Pública (abreviada SEP) creó el Instituto de Psicopedagogía, a cargo del Prof. Luis Herrera y Montes, normalista de formación y graduado de Psicología Educativa en Estados Unidos (Ochoa, 2016). Herrera y Montes, reconocido como el primer psicotécnico latinoamericano, importó los conocimientos psicométricos franceses y estadounidenses, lo que derivó en el desarrollo de instrumentos como el Inventario de Aptitudes e Intereses, que fue usado durante varias décadas en el contexto de la orientación vocacional de las escuelas secundarias, principalmente del Distrito Federal.

Posteriormente, la SEP creó en 1972 el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación, encargado de realizar al año siguiente el primer estudio para medir el aprendizaje logrado por los alumnos egresados de primaria, en la capital del país (SEP, 2002). En 1974, este departamento se convirtió en la Subsecretaría de Evaluación y Acreditación (por sus siglas SEA), continuando con la aplicación de evaluaciones al término de la primaria. De acuerdo con la SEP, los resultados no tuvieron una amplia difusión ni se utilizaron en la toma de decisiones, en gran medida porque durante esos años los esfuerzos educativos del gobierno estaban enfocados en la ampliación de la cobertura escolar y en la modernización de contenidos.

A principios de la década de los ochenta, la SEA expandió la evaluación que venía realizando a los alumnos de 6º de primaria para integrar a los de 4º y 5º grado; y en 1984, tras convertirse en la Dirección General de Evaluación (por sus siglas DGE), comenzó a realizar pruebas para evaluar grados de preescolar y secundaria. Sin embargo, la información generada en estas evaluaciones no fue aprovechada posteriormente. De acuerdo con un diagnóstico de la SEP (2002, p. 3), existía una gran indiferencia de las autoridades educativas de primer orden para utilizar los resultados, e incluso cierto temor para difundirlos públicamente.

La experiencia obtenida tras esa evaluación en escuelas primarias, fue retomada por la DGE para desarrollar el Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (abreviada IDANIS), aplicado a los estudiantes que finalizan la educación primaria y buscan ingresar a secundaria. Esta prueba comenzó su aplicación en 1989 dentro del sistema educativo del Distrito Federal, y ha continuado aplicándose allí por más de tres décadas, a la par que se ha extendido a otras entidades de la República Mexicana (Autoridad Educativa Federal en la CDMX, 2020). La prueba IDANIS fue diseñada para medir las aptitudes de aprendizaje del estudiante, atendiendo a las diversas formas de adquisición del conocimiento, ocurridas tanto en el entorno escolar, como en el seno familiar y otros contextos sociales

(SEP, 1999, p. 8). De acuerdo con Palafox, Prawda y Vélez (1994, p. 169), en algunas entidades el uso de esta prueba contribuyó a concentrar a los estudiantes avanzados en el turno matutino de las escuelas, y a los menos aventajados en el vespertino.

En 1992, la DGE comenzó la aplicación anual de la Evaluación del Aprovechamiento Escolar. Esta prueba se realizaba en el marco de Carrera Magisterial, un programa de estímulos para trabajadores de educación básica, que otorgaba incentivos económicos y promociones escalafonarias. Para acceder a estas recompensas, el desempeño del personal docente y directivo era evaluado mediante seis distintos factores de desempeño (aprovechamiento escolar, formación continua, actividades cocurriculares, preparación profesional, antigüedad y gestión escolar), entre los cuales se repartían un total de 100 puntos. La Evaluación del Aprovechamiento Escolar diagnosticaba el logro de aprendizaje obtenido por los alumnos atendidos en un grado escolar o asignatura específica (SEP, 2011, p. 29), y fue incrementando su relevancia con el paso del tiempo, pues de valer inicialmente 20% de los puntos totales, pasó a aportar el 50% en los últimos años de Carrera Magisterial. Gradualmente esta prueba fue sustituida por la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (abreviada ENLACE), que inició aplicaciones en 2006.

En esta etapa inicial, las evaluaciones de logro académico en México compartieron ciertas características. De entrada, fueron pruebas coordinadas por una sola institución, la Secretaría de Educación Pública. También fueron desarrolladas para cumplir con procedimientos administrativos, como la transición del nivel primario al secundario y la evaluación docente. En general estas evaluaciones no fueron adecuadas para examinar de forma válida el logro académico de los estudiantes, debido a fallas técnicas en su diseño (Martínez-Rizo, 2015, p. 26). Además, las aplicaciones no abarcaron una porción estadísticamente representativa de alumnos, por lo que no se pudieron realizar análisis posteriores del logro a nivel del sistema escolar.

b) Expansión: más y mejores evaluaciones de logro académico

Los cambios ocurridos en la estructura de la educación mexicana hacia finales del siglo pasado, pueden considerarse como antecedentes de esta segunda etapa de las evaluaciones de logro académico. El primero de ellos ocurrió en 1993, con la promulgación de la Ley General de Educación, derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En sus artículos 29 y 31, esta ley estableció a la SEP como el organismo responsable de evaluar al Sistema Educativo Nacional, así como dar a conocer los resultados a maestros, alumnos, padres de familia y sociedad en general (Ley General de Educación, 1993).

Otro antecedente de esta etapa ocurrió en 1995, con la primera participación de México en una evaluación internacional de logro académico. Esta consistió en la prueba Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS por sus siglas en inglés), realizada por el IEA en

más de 40 países, con la finalidad de examinar el conocimiento en Matemáticas y Ciencias. Con la coordinación de la SEP, se evaluó a 44 mil alumnos, que constituían una muestra representativa de los estudiantes mexicanos con 9 y 13 años de edad (Banegas y Blanco, 2005, p. 35). Sin embargo, el gobierno federal decidió cancelar la participación tras la aplicación de las pruebas, por lo que los resultados de México nunca fueron publicados; además, este país no volvió a participar en las evaluaciones subsecuentes de TIMSS.

Finalmente, un tercer antecedente se encuentra en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, propuesto por la SEP (1996, p. 1) para realizarse a nivel federal. En este programa se reconoció que las evaluaciones nacionales realizadas hasta el momento, no constituían instrumentos útiles y sistemáticos para el diagnóstico del logro académico. Por tal motivo, se resaltó la necesidad de definir una serie de estándares nacionales de desempeño por asignatura, que fueran utilizados para medir los aprendizajes logrados por los estudiantes de educación básica en todo el país.

Este renovado contexto educativo trajo consigo la aparición de nuevos organismos evaluadores, como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) donde se desarrolló en 1995 el Examen Nacional de Ingreso I (EXANI-I) cuyo cometido es evaluar las aptitudes académicas de los estudiantes que buscan ingresar a la educación media superior; este examen continúa vigente tras 25 años de aplicación (CENEVAL, 2017). Los EXANI suelen ser un requisito de ingreso impuesto por algunas instituciones educativas. Una vez que el aspirante cubre la cuota económica, el CENEVAL aplica el examen e informa los resultados de manera directa, tanto a la escuela como a cada estudiante. Se han dado algunas excepciones en su implementación, como en el estado de Aguascalientes, donde las autoridades educativas pagan la aplicación censal del EXANI-II, evitando el gasto económico a quienes quieren transitar al nivel educativo superior (Padilla et al., 2018, p. 691).

Por su parte, la DGE inició en 1996 la Evaluación de la Educación Primaria (EVEP). Esta prueba se enfocó en determinar el aprendizaje logrado en Matemáticas y Español, por los alumnos de 3º y 6º grados de primaria a nivel nacional. Este diagnóstico tuvo diferencias importantes con las evaluaciones realizadas anteriormente. Por ejemplo, se retomó la experiencia adquirida con TIMSS, para generar un diagnóstico exhaustivo en México, que involucrara a las entidades federativas en la construcción de una base de información educativa histórica, válida, confiable y precisa (Narro-Robles, Martuscelli y Barzana, 2012); por este motivo, se instalaron Áreas Estatales de Evaluación en todo el país, y se fortalecieron sus capacidades técnicas mediante talleres, seminarios, cursos y diplomados (Banegas y Blanco, 2005, p. 29). Este programa se mantuvo vigente hasta el año 2000, pero fuera de los resultados desglosados por distintas categorías, no se realizaron análisis más complejos de la información.

En 1997, México participó nuevamente de una evaluación internacional. Se trató del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), aplicado por el Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) a más de 55 mil alumnos de 3º y 4º grados de educación primaria, que constituyeron muestras representativas de 13 países de América Latina. Una de las fortalezas de este estudio fue que, además de administrar a los estudiantes las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, aplicó cuestionarios de contexto tanto a alumnos, padres de familia, docentes y directores. Estos cuestionarios recabaron información diversa sobre los factores personales, familiares, sociales y escolares que rodeaban a cada uno de los alumnos. De esta forma, los resultados del estudio no sólo mostraron el puntaje de los estudiantes en cada una de las pruebas, sino también la forma en que cada factor se asoció con el logro académico, tanto a nivel latinoamericano como a nivel país. Con ello, se pretendió generar información útil para que los gobiernos pudieran tomar decisiones adecuadas en materia de política educativa (Casassus et al., 2000).

En el ámbito nacional, la DGE continuó con el desarrollo de nuevas pruebas. En 1998, inició la aplicación de la Evaluación de Estándares Nacionales al interior de los seis grados de primaria, y dos años después las aplicó también en la educación secundaria. Cabe mencionar que se trató de la materialización de un proyecto que se había sido esbozado en el programa de desarrollo educativo de ese sexenio. Su objetivo fue determinar, mediante una evaluación censal, las habilidades desarrolladas por los estudiantes para la comprensión de Lectura y la resolución de problemas de Matemáticas, con referencia al criterio de conocimientos establecidos en los planes oficiales de estudio (SEP, 2002, p. 7). Buscando la validez de los instrumentos, la SEP integró a especialistas en el diseño de pruebas de logro académico, para desarrollar indicadores educativos válidos para cada asignatura, así como un cuestionario de contexto destinado a captar la situación familiar y escolar de cada alumno (Narro-Robles, Martuscelli y Barzana, 2012). Gracias a estas características las pruebas de Estándares pudieron recabar información de mayor calidad que sus antecesoras; estos resultados fueron utilizados posteriormente en investigaciones educativas de alto nivel, como las realizadas por Fernández (2003), así como Fernández y Blanco (2004), que abordaron la eficacia escolar en México. La Evaluación de Estándares Nacionales fue suspendida cinco años después de su inicio, para dar paso a la siguiente generación de pruebas.

México volvió a formar parte de una evaluación internacional en mayo del año 2000. En esta ocasión fue dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (respectivamente abreviados PISA y OECD, por sus siglas en inglés). A diferencia de otras pruebas que indagan el dominio curricular de las asignaturas, PISA se enfoca en diagnosticar la forma en que los jóvenes de 15 años de edad, pueden aplicar los conocimientos que aprendieron a lo largo de la educación básica; es decir, evalúa las habilidades que necesitarán aplicar en su vida diaria (Vidal y Díaz, 2004). PISA aún continúa vigente y se aplica cada tres años; en cada aplicación se enfatiza una asignatura, que puede ser Lectura, Matemáticas o Ciencias, mismas que se van alternando.

Como miembro de la OECD, México ha participado en las siete evaluaciones PISA que han tenido lugar. Cabe señalar que la mayoría de los países participantes poseen niveles de vida superiores, economías desarrolladas y mejores sistemas escolares (Willms, 2006, p. 36), por lo que sus puntajes de logro académico son mucho mayores que los de México. El hecho de quedar en los últimos lugares de la prueba ha sido utilizado por los medios de comunicación para generar noticias sensacionalistas, así como por grupos políticos y empresariales para juzgar al gobierno en turno; en ambos casos la crítica ha desvinculado al puntaje obtenido de las condiciones socioeconómicas del país. Al respecto, diversos análisis han mostrado que el resultado de México en PISA es equiparable al de otros países que tienen similares condiciones sociales, económicas y de desarrollo (Márquez, 2017).

La llegada del siglo XXI también trajo cambios en la vida política de México, dado que por primera vez en 70 años un partido de oposición llegó al poder. El nuevo gobierno emprendió acciones educativas relevantes; entre ellas decretó la obligatoriedad constitucional de la educación preescolar, y acercó la tecnología a las escuelas primarias mediante el programa Enciclomedia, dotándolas de un pizarrón electrónico, un proyector, y una computadora cargada con contenido didáctico multimedia.

Dentro del Programa Nacional de Educación planteado para el sexenio 2000-2006, la evaluación continuó teniendo un papel relevante, considerada como un mecanismo de seguimiento clave para saber si la educación era equitativa, de calidad, y avanzaba en la dirección correcta. Este programa proyectaba la creación de una entidad técnicamente autónoma, encargada de la evaluación del sistema educativo, y que asumiría parte de las funciones de la DGE (SEP, 2001, p. 92).

De esta forma, en agosto de 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (abreviado INEE), como un organismo público descentralizado, de carácter técnico, personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objetivo principal consistió en dotar a las autoridades educativas de los instrumentos adecuados para evaluar los diferentes componentes del sistema educativo, abarcando desde el nivel preescolar hasta el nivel de educación media superior (Presidencia de la República, 2002).

Al entrar en funciones, al INEE le fue transferida la Evaluación de Estándares Nacionales, y tras un análisis profundo se determinó cancelar su aplicación por una serie de fallas importantes, como la inconsistencia de sus escalas y la falta de pilotajes instrumentales (Banegas y Blanco, 2005, p. 30); estas fallas comprometían la calidad de la información obtenida. Para sustituir a la prueba de Estándares Nacionales, el INEE comenzó el desarrollo de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (por sus siglas EXCALE) en 2003, con una serie de características diferentes a los instrumentos desarrollados anteriormente por la DGE.

EXCALE fue una prueba alineada al currículo, pues evaluaba los aprendizajes específicos pretendidos por los programas oficiales; también fue una prueba referente a criterio, ya que determinaba el nivel de dominio de una asignatura, obtenido por un estudiante como

resultado del proceso escolar y necesario para seguir aprendiendo en los grados posteriores. Asimismo, EXCALE tuvo un diseño matricial; esto significa que fueron desarrolladas diferentes versiones del cuestionario, pero todas con la misma extensión y complejidad de preguntas. Así se diagnosticaba un mayor número de contenidos por asignatura, además de evitar la copia entre los estudiantes. Este instrumento no arrojaba información por escuela, salón o alumno específico, puesto que su intención era la evaluación del sistema educativo en su conjunto (Banegas y Blanco, 2005, p. 33).

Las pruebas EXCALE comenzaron a utilizarse en 2005, evaluando las asignaturas de Matemáticas y Español, en 6º grado de primaria y 3º de secundaria. Fueron aplicadas por personal capacitado y ajeno a las escuelas, a una muestra de alumnos representativa a nivel nacional, estatal y por modalidad educativa.

EXCALE evaluó a los diferentes grados escolares por ciclos, no anualmente. De esta forma, en 2006 diagnosticó a alumnos de 3º de primaria, y en 2007 a 3º de preescolar y 6º de primaria. Para 2008 se integró la evaluación de Ciencias Naturales y Sociales, y en 2010 la prueba se extendió al último grado de educación media superior. En todas las aplicaciones se integró un cuestionario de contexto para obtener la información del entorno familiar y escolar (INEE, 2005, p. 3).

Entre la comunidad de investigación educativa, EXCALE llegó a ser reconocida por el alto cuidado en su elaboración, aplicación y generación de información útil. Sin embargo, a pesar de la difusión de sus resultados, su impacto en las decisiones de las autoridades educativas fue limitado. Además, grupos empresariales y organizaciones civiles cuestionaron a EXCALE porque solamente examinaba a una muestra de estudiantes, y a partir de ella generalizaba los resultados; estos sectores consideraban que para incidir en el fenómeno educativo nacional, era más adecuado un diagnóstico censal que brindara el resultado de cada uno de los estudiantes. De esta forma, docentes y padres de familia conocerían el resultado de sus alumnos y el desempeño alcanzado por la escuela.

Estas inquietudes tuvieron cierta respuesta en 2006, cuando la SEP inició la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (por sus siglas ENLACE), una prueba aplicada a 3º, 4º, 5º y 6º grado de todas las escuelas primarias del país, para mostrar el nivel de conocimiento de cada alumno en diversas asignaturas (Martínez-Rizo, 2015, p. 28). En 2008 se extendió su aplicación a los tres grados de educación secundaria, y en 2011, al último semestre de educación media superior. Comprendía reactivos elaborados con base en los planes y programas de estudios vigentes de Español, Matemáticas y una tercera asignatura escolar que cambiaba cada año. Las pruebas de conocimientos fueron acompañadas de cuestionarios de contexto, dirigidos tanto a los alumnos, como a los docentes, directores y padres de familia.

Con este instrumento la SEP se propuso obtener información para la toma de decisiones escolares y la formulación de políticas educativas, además de rendir cuentas hacia los distintos sectores involucrados en la educación, ofreciéndoles información explícita, directa

y comprensible de las evaluaciones en que participaban (SEP, 2010, p. 9). Por ese motivo, los resultados de ENLACE eran presentados de forma desagregada, con la idea de conocer tanto el resultado de cada alumno, como el promedio por grupo y por escuela. La capacidad de ENLACE para generar puntajes directamente comparables, le llevó a ser considerado por las autoridades como un indicador del funcionamiento de los sistemas educativos estatales, y por los medios de comunicación como una fuente de información sobre la calidad escolar. Desafortunadamente, con el paso del tiempo la rigurosidad en la aplicación de esta prueba fue decayendo y sus resultados comenzaron a ser utilizados para fines no previstos inicialmente, cuestión que se abordará en el siguiente apartado.

Durante esta segunda etapa de las evaluaciones de logro académico en México, hubo tres sucesiones presidenciales con sus consecuentes cambios en materia de política educativa. Sin embargo, la relevancia de la evaluación en la educación nacional no sólo permaneció constante sino que aumentó con el tiempo, aspecto que fue evidente en el contenido de los distintos programas nacionales de educación. También se destaca el seguimiento de proyectos que fueron esbozados en esos programas, como la consolidación de la Evaluación de Estándares Nacionales, y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En esta etapa, México comenzó a tomar parte de evaluaciones internacionales de logro académico; resulta evidente que esos estudios generaron experiencia en los encargados de las evaluaciones nacionales, quienes replicaron lo aprendido en el desarrollo y aplicación de pruebas mexicanas. De igual forma se diversificaron las instituciones involucradas en la evaluación del logro académico, pues a la dependencia gubernamental (SEP), se sumaron un organismo público autónomo (INEE) y una asociación civil (CENEVAL).

c) Consolidación: la integración de un plan nacional de evaluación

Tras la puesta en marcha de EXCALE en 2004 y ENLACE en 2006, ambas pruebas se aplicaron durante los años siguientes sin grandes cambios. A nivel latinoamericano, México volvió a participar tanto en el Segundo como en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (realizados en 2006 y 2013 respectivamente), y a nivel internacional tomó parte de las pruebas PISA, aplicadas cada tres años a partir del 2000. Cabe destacar que en todas estas evaluaciones, junto al examen de las asignaturas se aplicó un cuestionario sobre el contexto familiar y escolar del estudiante. De esta manera, la continuidad y riqueza de la información obtenida permitió realizar investigaciones académicas que mostraron con mayor precisión el logro escolar de los alumnos mexicanos, como las que se mencionan a continuación.

En las primeras cuatro aplicaciones de PISA, realizadas entre 2000 y 2012, el logro académico general de los estudiantes mexicanos fue de 425 puntos en promedio. Con ello, en cada evaluación el país se ubicó muy por debajo de la media de la OECD , estimada en

500 puntos; asimismo, el puntaje logrado por México lo ubicó a la mitad de los países latinoamericanos. Detallando por asignaturas, la puntuación promedio de los alumnos mexicanos en la prueba PISA de Lectura fue prácticamente la misma a lo largo de esos 12 años; para la prueba de Matemáticas, los estudiantes registraron un aumento significativo de 33 puntos entre las pruebas de 2003 y 2009, lo que representa el mayor incremento de todos los países evaluados en esos años (OECD, 2012, p. 31).

En el entorno latinoamericano, la información generada por las tres aplicaciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, fue retomada para realizar investigaciones educativas relevantes. Destacaron los estudios de Cervini (2012) y Cervini, Dari y Quiroz (2016), donde se aportó evidencia sobre la elevada influencia de las variables socioeconómicas (bienes, servicios, libros en el hogar y estudios de los padres) en el logro académico de los alumnos mexicanos. En concreto, la investigación mostró que además de actuar en el contexto familiar de origen, el nivel socioeconómico permeó dentro de las escuelas, donde se combinó con el nivel de los compañeros para volver a generar efectos sobre el logro académico, que sobrepasaron los efectos de procesos y prácticas escolares. Partiendo de los mismos datos, también fueron relevantes los hallazgos de Murillo (2016), quien demostró que la desigualdad social existente en México, se ha traducido en una elevada segregación escolar; esto significa la concentración homogénea de los alumnos al interior de las escuelas de acuerdo con su nivel socioeconómico, situación que ha afectado principalmente a los estudiantes de contextos sociales más desfavorecidos, que tienden a agruparse en escuelas que operan en contextos de alta marginalidad.

Finalmente, en el ámbito nacional la continuidad de las pruebas también permitió el análisis de amplios conjuntos de datos. En mayor medida, las investigaciones retomaron la información de las pruebas EXCALE. Resaltan una serie de estudios institucionales realizados por Backhoff y colaboradores (2007, 2017), donde se evidenció la marcada correlación en México entre logro de aprendizaje y nivel socioeconómico de los estudiantes, y la estabilidad del nivel de logro nacional con el paso de los años, puesto que entre 2005 y 2013, el puntaje promedio en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas de educación básica fue prácticamente el mismo.

Si bien los resultados de ENLACE también fueron retomados por algunas investigaciones, esta prueba corrió con una suerte particular, ya que con el paso del tiempo se le utilizó para fines que no estaban contemplados a su inicio. De esta forma se desvirtuó el cometido original de ENLACE de enfocarse en la valoración del logro académico, una finalidad de bajo impacto dado que los resultados no influían en la toma de decisiones importantes con respecto a un alumno, un profesor o una escuela (Martínez-Rizo, 2009). Cabe señalar que los propósitos agregados fueron de alto impacto, es decir, de consecuencias relevantes para los participantes.

De acuerdo con Chuayffet (2014), ex Secretario de Educación Pública, los resultados de cada estudiante pasaron en 2007 de ser manejados al interior de las comunidades educativas, a

publicarse para premiar a los mejores alumnos de cada entidad. En 2008 comenzó a divulgarse el ranking de las escuelas, ordenándolas de acuerdo con el desempeño de sus estudiantes. Finalmente en 2012, el programa docente Carrera Magisterial, que otorgaba estímulos económicos y escalafonarios basado en puntajes, le confirió el 50% de los puntos totales de cada profesor al desempeño que sus alumnos tuvieran en ENLACE. Con una retribución económica en juego, la aplicación de esta prueba se pervirtió en diversas formas, por ejemplo evitando que los alumnos de bajo rendimiento asistieran el día de la evaluación, permitiendo la copia entre alumnos, e incluso indicando las respuestas correctas al grupo al momento del examen. La explicación de las diversas formas de corrupción y su consecuente efecto en la inflación de los puntajes finales fue documentada por Backhoff y Contreras (2014, p. 1267). El uso indebido de esta prueba hizo que se comenzara a pensar en la necesidad de desarrollar nuevos instrumentos.

A este proceso de renovación contribuyeron los resultados del diagnóstico multinacional realizado por la OECD sobre los sistemas de evaluación de la educación. Para México, se señalaron como fortalezas la creación del INEE y la aplicación anual de ENLACE y EXCALE a millones de estudiantes. Sin embargo, también se destacó la carencia de un marco de evaluación integral, que articulara los distintos componentes evaluativos (OECD, 2012, p. 203).

Tras la reforma educativa de 2013 y las consecuentes modificaciones al Art. 3º Constitucional, el INEE se convirtió en la institución encargada de evaluar el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional mediante las mediciones correspondientes (Presidencia de la República, 2013). A finales de ese año tanto el INEE como la SEP suspendieron las aplicaciones en educación básica de ENLACE y EXCALE. Además, se encargó a un grupo de expertos nacionales y extranjeros la realización de un estudio de validación de ambas pruebas, para obtener información que guiara el desarrollo de una nueva generación de instrumentos (Martínez-Rizo, 2015, p. 9).

En 2014 el INEE presentó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (abreviado PLANEA), para "conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria" (INEE, 2015a, p. 11), de una forma contextualizada, que oportunamente permitiera a las autoridades monitorear y operar los centros escolares, con la finalidad de contribuir a la mejora del sistema educativo. Todos los instrumentos utilizados en PLANEA fueron elaborados por el INEE, y comenzaron a aplicarse en 2015 en tres modalidades de evaluación diferentes, con la idea de abarcar distintas dimensiones del sistema educativo. Cabe señalar que la aplicación de cada modalidad tuvo una institución responsable distinta.

La primera modalidad fue la Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (abreviada PLANEA ELSEN). Administrada y aplicada directamente por el INEE, estaba destinada a monitorear el desempeño del sistema educativo mexicano en su conjunto (INEE, 2015a, p. 13). Su objetivo era recopilar información sobre el logro de aprendizaje de los

estudiantes, contextualizado por las condiciones del ámbito familiar y social, así como por las características del entorno escolar. Estos datos serían utilizados para planear, programar y operar las acciones educativas nacionales, mediante directrices enfocadas a la mejora continua.

La prueba PLANEA ELSEN evaluaba los conocimientos del estudiante en las asignaturas de Lenguaje-Comunicación y Matemáticas, además de recolectar información sobre su contexto familiar y escolar. Retomó diversas características de EXCALE como: a) el diseño matricial, con diversas versiones del cuestionario aplicadas a los estudiantes; b) el diagnóstico por medio de una muestra representativa de preescolar, primaria, secundaria y media superior; c) la evaluación de cada nivel en periodos de dos o tres años; y d) la publicación de bases de datos con los resultados a detalle de las respuestas, puntajes y características de contexto de cada participante de la prueba. Cabe aclarar que estas bases no contenían nombres de alumnos ni escuela de procedencia que pudieran usarse para identificarles (INEE, 2015b, p. 4).

La segunda modalidad fue la Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (abreviada PLANEA ELCE, y posteriormente conocida como PLANEA Escuelas). Este diagnóstico fue aplicado anualmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con las autoridades educativas de cada estado, en los grados terminales de todas las escuelas mexicanas primarias, secundarias y de media superior. Las pruebas eran similares a las de PLANEA ELSEN. Sin embargo, no brindaban un puntaje específico para cada estudiante (INEE, 2015a, p. 31). En su lugar, se informaba sobre el porcentaje de alumnos de cada centro educativo, ubicado en los cuatro niveles de logro de aprendizaje: I) Insuficiente, II) Indispensable, III) Satisfactorio, y IV) Sobresaliente. Cabe aclarar que en los resultados se guardaba el anonimato de los alumnos, pues la finalidad de esta prueba consistía en proveer a las autoridades educativas estatales y a las coordinaciones escolares, de información sobre el desempeño de cada centro escolar, para que pudieran actuar en consecuencia.

Finalmente, la tercera modalidad fue la Evaluación Diagnóstica Censal (abreviada PLANEA Diagnóstica), realizada anualmente a todos los alumnos que iniciaban el cuarto grado de educación primaria. Cada docente aplicaba directamente esta prueba en el grupo a su cargo y era el encargado de calificarla. La intención de este diagnóstico radicó en obtener información al interior de cada comunidad escolar para planificar y definir las acciones educativas concretas para un determinado conjunto de alumnos (INEE, 2015c, p. 5).

Los resultados obtenidos mediante PLANEA han sido empleados para generar un mayor conocimiento del sistema educativo mexicano; sin embargo, en su mayoría distan de ser alentadores, como es el caso de PLANEA ELSEN aplicado en 2015. Mediante esta prueba se detectó que 50% de los estudiantes de 6º de primaria y 30% de 3º secundaria, obtuvieron un conocimiento insuficiente en materia de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo con los aprendizajes esperados a ese nivel. La situación para Matemáticas fue más crítica, pues 60% de los alumnos de 6º de primaria y 65% de 3º de secundaria demostraron conocimientos

insuficientes en esta asignatura (INEE, 2015d, p. 26). Posteriormente, los resultados obtenidos por PLANEA en 2017 para Secundaria y 2018 para Primaria, confirmaron los porcentajes anteriores (INEE, 2018c, 2018b), aportando evidencia sobre la prevalencia a lo largo del tiempo, de las mismas carencias de aprendizaje en los estudiantes mexicanos.

El mismo INEE estableció en su diagnóstico de la educación que las autoridades federales, estatales y locales del Sistema Educativo Nacional, no habían "logrado construir estrategias que permitan de manera generalizada y sistemática observar cambios significativos a nivel nacional a fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje de las habilidades, competencias y conocimientos básicos de los estudiantes" (INEE, 2018a, p. 33), para así constituirles como ciudadanos plenos y participantes de la sociedad.

Esta etapa de consolidación se caracterizó por la aplicación continua de diversas evaluaciones durante varios años, recogiendo información válida sobre las asignaturas escolares además de datos familiares y escolares del alumno. De esta manera, los investigadores mexicanos pudieron contar con información de calidad para realizar análisis estadísticos avanzados que permitieron identificar los distintos efectos en el logro académico, de acuerdo con el origen escolar, familiar o las habilidades personales de los estudiantes.

De manera similar a la etapa de expansión, en la consolidación puede observarse nuevamente la relevancia otorgada dentro de las políticas públicas a la evaluación, al grado que la reforma educativa de 2013 consolidó al INEE como un organismo constitucionalmente autónomo, encargado de realizar las evaluaciones de los distintos elementos del sistema escolar. De esta forma el INEE pudo incidir para detener las malas prácticas en la aplicación de ENLACE, y tras suspender también la aplicación de EXCALE, transitar hacia una estructura integral de evaluación: el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

Las características propias de PLANEA corresponden a una prueba consolidada. Por ejemplo, en lugar de diagnosticar solamente las capacidades de codificación y memorización, le dio un lugar relevante a la evaluación de habilidades curriculares que implican una mayor demanda cognitiva de los alumnos: entender, comprender, descubrir y deducir (INEE, 2018a, p. 422).

Además, tomo en cuenta elementos de diseño y experiencias de las evaluaciones anteriores, para articular un diagnóstico del sistema educativo mexicano que ofreciera información por nivel educativo, por modalidad y por extensión (nacional, estatal, municipal, escolar y alumno). Para lograr este diagnóstico fue importante que el INEE mantuviera el diseño y coordinación de PLANEA, así como la evaluación del sistema educativo en su conjunto. Pero también fue relevante el involucramiento de la SEP y las secretarías de educación estatales en el examen a nivel entidad federativa, así como de directores y docentes en la prueba a nivel escuela. Además, se tomaron las precauciones necesarias al publicar los resultados para evitar la identificación de alumnos a nivel nacional y estatal, la comparativa entre escuelas, y la vinculación de resultados a decisiones de alto impacto, como la entrega de estímulos económicos.

d) Cambios políticos y educativos: precursores de una nueva etapa

En los apartados anteriores, se ha dado cuenta de una sucesión de etapas que enmarcan el inicio, la expansión y la consolidación de las evaluaciones de logro académico en México. En este apartado se integran los cambios políticos y educativos sucedidos en los últimos dos años, y la forma en que han incidido en las evaluaciones de logro académico.

En diciembre de 2018, el presidente López Obrador asumió la Presidencia de México. Desde 2013, él se había manifestado a favor de aquellos maestros que se sintieron agraviados por la reforma educativa de ese año, pues consideraba que dicho cambio no estaba enfocado en mejorar la calidad de la enseñanza, y por el contrario afectaba los derechos de los docentes. Este tema se volvió uno de sus estandartes políticos durante la campaña electoral, y al momento de su toma de posesión, la cancelación de reforma educativa realizada por el presidente Peña Nieto se convirtió en el número diez de sus 100 compromisos de gobierno (López-Obrador, 2018).

Este compromiso fue cumplido en mayo de 2019, con una serie de modificaciones al Art. 3º Constitucional, donde se estableció que los procesos docentes de admisión, promoción y reconocimiento, ya no afectarían la permanencia de los maestros en servicio. Adicionalmente, se modificó la fracción IX que sustentaba al INEE, sustituyéndolo por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (abreviada MEJOREDU), constituida como un organismo público descentralizado, encargado de realizar evaluaciones diagnósticas formativas e integrales.

Durante este proceso, la evaluación de logro académico realizada por el programa PLANEA sufrió afectaciones importantes, ya que desde 2018 se suspendió la modalidad ELSEN referida al sistema educativo nacional, toda vez que era responsabilidad del extinto instituto. También dejó de tener continuidad la modalidad Diagnóstica en su forma original (SEP, 2020a).

Aunque de manera oficial PLANEA ha seguido vigente, se trata de la modalidad ELCE, que desde 2015 ha sido aplicada por la SEP y las autoridades educativas de cada estado. Es conveniente recordar que por sus características, esta modalidad fue diseñada para ofrecer resultados para cada escuela, y por tanto no es válida para hacer comparaciones ni para usarse como diagnóstico nacional. Otro motivo para dudar de la validez de sus resultados, radica en que en años anteriores a 2018 se detectaron escuelas con baja tasa de sustentantes, y escuelas con alto porcentaje de copia entre alumnos (Instituto de Educación de Aguascalientes, 2018, p. 169)

Por su cuenta, la SEP comenzó en 2019 un par de evaluaciones en educación básica, coordinadas por la Dirección General de Evaluación de Políticas (por sus siglas DGEP). Ambas pruebas son aplicadas y calificadas por los profesores de cada grupo (SEP, 2020a). La primera de ellas se presenta como Evaluación Diagnóstica 4º y 5º grados de Educación Primaria, y tienen como finalidad identificar el nivel de aprendizaje de cada alumno al inicio

del ciclo escolar, para que el docente pueda planificar de mejor manera su práctica pedagógica. La segunda se denomina Evaluación Interna 6º Grado de Educación Primaria, y se realiza para conocer el nivel de logro académico de los alumnos al finalizar este nivel educativo.

En cuanto a la participación en evaluaciones internacionales, el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 indica que México seguirá aplicando la prueba PISA, toda vez que con sus resultados se construyen una serie de indicadores que sirven para evaluar el cumplimiento del Objetivo Prioritario 2, establecido como "Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional" (SEP, 2020b, p. 16).

La eliminación del INEE representa un escollo para el desarrollo de las evaluaciones del logro académico en México. Dos de las tres pruebas que la SEP aplicó en 2019 y 2020, utilizan cuestionarios que fueron diseñados varios años atrás por el INEE. Como se ha señalado, estos instrumentos no son válidos para hacer diagnósticos a nivel nacional, estatal o por modalidad; no hay información sobre si en un futuro se realizarán nuevamente este tipo de evaluaciones, y tampoco ha quedado claro si el diseño y la aplicación de nuevas pruebas correrá a cargo de la DGEP o de MEJOREDU.

En aras de continuar con la generación de conocimiento sobre el logro académico en México, sería relevante que ambas instituciones pudieran retomar algunos proyectos y prácticas comenzadas por el extinto INEE, tales como: a) los procesos de validación de los instrumentos utilizados en las evaluaciones; b) la investigación sobre la influencia de variables familiares y personales en la consecución del logro académico; c) la publicación de bases de datos abiertas con información ordenada; y c) la generación de informes especializados sobre las tendencias del logro académico de los estudiantes mexicanos.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo, se presentó una cronología de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala, realizadas en la educación mexicana, acompañada de documentos institucionales, hallazgos de investigaciones, argumentos y referencias, para conformar un panorama histórico. Se abarcaron los primeros intentos de diagnóstico, la aparición de nuevas instituciones de evaluación, la integración a exámenes internacionales, el desarrollo de pruebas cada vez más confiables y los principales hallazgos de las evaluaciones con relación al logro estudiantil.

El panorama esbozado muestra que en general, las evaluaciones de logro académico en México no se desarrollaron de manera aislada. Por el contrario, fue vital retomar la experiencia de pruebas nacionales anteriores, así como de la participación en ejercicios internacionales.

También quedó de manifiesto que, en las etapas de expansión y consolidación, la evaluación de logro académico fue reconocida dentro de los programas educativos sexenales como una parte vital del proceso educativo, que contribuye a diagnosticar el cumplimiento de los planes y programas de estudio, así como el desarrollo de las habilidades estudiantiles al finalizar los niveles escolares. Aún más, la relevancia otorgada a la evaluación en estas etapas se materializó en un instituto autónomo, que con el trabajo de especialistas y académicos comenzó el desarrollo de una nueva generación de pruebas de aprendizaje.

Por otra parte, los hechos recopilados muestran que el papel de la SEP fue relevante tanto en los inicios como en la expansión de las pruebas de logro académico. Sin embargo, la mayor aportación para la consolidación de las evaluaciones provino del INEE. De manera complementaria, mientras que las pruebas de logro académico desarrolladas por la SEP estuvieron más orientadas al cumplimiento de un requisito administrativo, las evaluaciones del INEE se enfocaron en el diagnóstico confiable del logro estudiantil a nivel nacional, estatal y por modalidad. Asimismo, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes mostró que tanto la SEP como el INEE podían articularse para realizar un diagnóstico del logro académico de mayor alcance, y que arrojara información relevante para los distintos niveles del sistema educativo.

Por su parte, los cambios políticos y educativos ocurridos entre 2018 y 2020 llevaron al reemplazo del INEE por el MEJOREDU, así como a la desarticulación de PLANEA al eliminar la modalidad que diagnosticaba el sistema educativo en su conjunto. Aunque la SEP ha continuado aplicando la modalidad de PLANEA ELCE en todo el país, su metodología fue diseñada para generar resultados válidos a nivel escuela. Por ello sería recomendable que tanto la SEP como MEJOREDU retomaran prácticas y estándares que permitieran realizar evaluaciones de logro válidas y confiables a nivel nacional.

Finalmente, los hallazgos de las evaluaciones de logro de aprendizaje realizadas en México, han destacado que el nivel socioeconómico familiar influye de manera importante en el logro académico del estudiante, por lo que las desigualdades de origen social se traducen en desigualdades académicas. Teniendo en cuenta que el gobierno actual ha implementado una política de justicia social, a través de múltiples programas dirigidos a los sectores más vulnerables, sería relevante contar con los instrumentos adecuados para medir el impacto de estas acciones en el logro académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Autoridad Educativa Federal en la CDMX. (8 de agosto de 2020). *Suspensión de la prueba IDANIS 2020*. https://www2.aefcm.gob.mx/principal/archivos-2020/IDANIS/IDANIS_COM_2020_ v1.pdf

Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. INEE.

Backhoff, E. y Contreras, S. (2014). Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(63), 1267–1283.

Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Contreras, S., Caballero-Meneses, J. A. y Rodríguez Jiménez, J. G. (2017). *Cambios y tendencias del aprendizaje en México: 2000-2015*. INEE.

Banegas, I. y Blanco, E. (2005). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. INEE.

Casassus, J., Froemel, J. E., Palafox, J. C. y Cusato, S. (2000). *PERCE. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2017). *Origen y evolución del CENEVAL*. CENEVAL.

Cervini, R. (2012). El efecto escuela en países de América Latina. Re analizando los datos del SERCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *20*(39), 1–24. https://doi.org/10.14507/epaa.v20n39.2012

Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Las determinaciones socioeconómicas sobre la distribución de los aprendizajes escolares. Los datos del TERCE. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4), 61–79. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.003

Chuayffet, E. (3 de febrero de 2014). *Conferencia de Prensa del Secretario de Educación Pública sobre la cancelación de la prueba ENLACE*. [Comunicado oficial]. SEP. https://www.gob.mx/sep/prensa/palabras-del-secretario-de-educacion-publica-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo?idiom=es

Fernández, T. (2003). *Determinantes sociales, organizacionales e institucionales de los aprendizajes en la educación primaria de México: Un análisis de tres niveles*. INEE.

Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2*(1), 1–27.

Gordon, P. y Lawton, D. (2005). *Dictionary of British Education*. Woburn Press.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2018). *60 years of IEA. 1958-2018*. IEA.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (10 de Agosto de 2020). *History of International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. http://www.iea.nl/fims

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2005). *EXCALE. Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo. Proceso de construcción y características básicas.* INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA. Documento rector*. INEE. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015b). *PLANEA ¿Cómo y cuándo se evalúa?*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_2.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015c). *PLANEA Diagnóstica*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_6.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015d). *PLANEA 2015. Resultados nacionales. 6o de Primaria y 3o de Secundaria*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2A323.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018a). *Panorama Educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2017. Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018b). *PLANEA 2017. Resultados nacionales. 3o de Secundaria*. INEE. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018c). *PLANEA 2018. Resultados nacionales. 6o de Primaria*. INEE. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf

Instituto de Educación de Aguascalientes. (2018). *Evaluación externa de la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes. Ciclo escolar 2016-2017*. Instituto de Educación de Aguascalientes.

Ley General de Educación. (1993). Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993 [México].

Lohithakshan, P. M. (2002). *Dictionary of Education. A Practical Approach*. Kanishka Publishers.

López-Obrador, A. M. (1 de diciembre de 2018). *100 compromisos de gobierno* [Discurso en el Zócalo con motivo de la toma de posesión]. https://presidente.gob.mx/100-compromisos-de-gobierno/

Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, *XXXIX*(156), 3-15.

Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala. Hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *11*(2). http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html

Martínez-Rizo, F. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. INEE.

Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4), 33–60. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002

Narro-Robles, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Eds.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.

Ochoa, S. (2016). Orientación vocacional. Entre el deseo, el contexto y la historia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *9*(1), 134-149. https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.08

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*. OECD.

Padilla, L., Guzmán, C., Lizasoaín, L. y García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato. Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(78), 687-709.

Palafox, J. C., Prawda, J. y Vélez, E. (1994). Primary School Quality in Mexico. *Comparative Education Review*, *38*(2), 167-180.

Presidencia de la República (2002). *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* Diario Oficial de la Federación, 8 de agosto de 2002 [México].

Presidencia de la República (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o y 73*. Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013 [México].

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Diario Oficial de la Federación, 19 de febrero de 1996 [México].

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1999). *Nuestros nuevos alumnos en secundaria. IDANIS 99. Bases y criterios para la interpretación de resultados*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 años de medición del logro educativo*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). *ENLACE Educación Básica. Manual técnico 2010*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (21 de septiembre de 2020a). *PLANEA. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. http://planea.sep.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020b). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación, 6 de julio de 2020 [México].

Vidal, R. y Díaz, M. A. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. INEE.

Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UNESCO Institute for Statistics.

Acerca de los autores

Jesús S. Rodríguez-Cristerna. Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Maestro en Investigación Educativa (UAA). Asesor de Investigación (UAA). Líneas de investigación: Tecnología educativa, Evaluación educativa, Evaluación estandarizada. Ha publicado recientemente: Rodríguez-Cristerna, Jesús S. (2018). Presencia y uso de recursos virtuales entre los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En S. Camacho y B. Barba (coords.). *¿Es útil formar investigadores de la educación? Alumnos y profesores: diez investigaciones sobre su vida en la escuela* (pp. 265-290). UAA; así como: Rodríguez-Cristerna, Jesús S. (2018). Análisis de logro de aprendizajes en las Escuelas de Tiempo Completo en las pruebas PLANEA-ELCE. En G. Ruiz (coord.). *Evaluación Externa de la Operación de Programa Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes. Ciclo Escolar 2016-2017* (pp. 177-199). Instituto de Educación de Aguascalientes.

Guadalupe Ruiz Cuéllar. Socióloga. Maestra en Investigación en Ciencias del Hombre. Doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Su trabajo de investigación se desarrolla fundamentalmente en las líneas de Evaluación Educativa y Estudios de la Práctica Docente. Ha publicado recientemente: Ruiz, G., Pérez, M. G. y Prado, P. (2018), *Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA) en primaria*. INEE; así como: Ruiz, G. y Prado, P. (2018). Una propuesta de ejes para el análisis del uso de resultados de evaluaciones a gran escala del aprendizaje por docentes y directores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 159-177.

Contexto social y bullying en preparatorias rurales. El Fuerte, Sinaloa
Social context and bullying in high schools in El Fuerte, Sinaloa

Rosalva Ruiz-Ramírez[1]
Emma Zapata-Martelo [2]
José Luis García-Cué [3]

[1]Universidad Autónoma de Sinaloa, email: rosalva.ruiz@uas.edu.mx
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0845-5945.
[2]Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, email: emzapata@colpos.mx
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1623-3322
[3]Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, email: jlgcue@colpos.mx.
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6367-2339.
Autor para correspondencia: jlgcue@colpos.mx.

Resumen: El objetivo fue analizar la influencia del contexto social en el bullying; la investigación fue mixta: se analizó el contexto social, se aplicaron cuestionarios y entrevistas; se utilizaron estadísticos descriptivos, pruebas de normalidad y test no paramétricos. Se presentan diferentes manifestaciones de bullying, su frecuencia varía entre ambas preparatorias. Concluyendo que, el contexto social violento influye para que exista bullying.
Palabras clave: violencia, preparatorias, contexto sociocultural, género, población indígena.

Abstract: The objective was to analyze the influence of the social context on bullying. A mixed investigation was proposed: the social context was analyzed, were applied questionnaires and interviews; were analyzed descriptively, normality tests and non-parametric tests; different manifestations of bullying are presented; their frequency varies between both high schools.
Key words: violence, high school, socio-cultural context, gender, indigenous population.

Recepción: 15 de marzo de 2020
Aceptación: 3 de noviembre de 2020
Forma de citar: Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E. & García-Cué, J. (2021). Contexto social y bullying en preparatorias rurales. El Fuerte, Sinaloa. *Voces de la educación 6(11)*, pp. 135-156.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

INTRODUCCIÓN

El bullying se define como cualquier tipo de agresión (física, verbal, psicológica, social o cibernética) que un estudiante o docente sufre (víctima) o practica (acosador/a) repetidamente a lo largo de determinado tiempo; se presenta en una situación de desigualdad y desequilibrio de poder, se ejerce con la intención de causar daño o perjudicar a la víctima (Ruiz-Ramírez *et al*., 2016). El bullying se ha convertido en el modo habitual de manifestar distintas emociones, como: enojo, ira, impotencia o frustración; de manera que, la sociedad y las instituciones educativas lo han naturalizado Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Del Tronco (2013), Mingo (2010) y Contreras (2008). En las escuelas era común que los alumnos/as fueran golpeados/as por su maestro/a, con previo consentimiento del padre o madre, lo cual se apoyaba en construcciones culturales como la ideología del poder del adulto sobre la niñez y los estereotipos de género.

Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Furlán (2009) y Berger *et al*. (2008) señalan que el bullying está presente en todos los países, contextos sociales, niveles educativos y escuelas públicas o privadas. Alumnos/as, docentes y directivos/as, pueden actuar como víctimas, acosadores/as u observadores/as de diversas agresiones. Para Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005), el bullying no es exclusivo de un género; sin embargo, los hombres son quienes mayormente participan, debido a que son educados bajo los estereotipos de género de ser hombre en una sociedad machista, y desde niños los enseñan a ser violentos y a no tener miedos (Reyes *et al*., 2015; Ruiz-Ramírez *et al*., 2016).

Investigaciones sobre el bullying clasifican distintas manifestaciones, destacan: a) *verbales*, actitudes como amenazar, amedrentar, humillar, denigrar, poner apodos, burlarse e insultar; b) *físicas*, acciones como patear, empujar, pellizcar, jalar el cabello, aventar objetos, escupir, robar, esconder o romper pertenencias, amenazar con armas (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2014); acoso sexual o violación sexual (Ruiz-Ramírez *et al*., 2016; Ortega-Rivera *et al.*, 2010); *c) psicológicas*, conductas como, ignorar, no dejar participar, aislar, difamar, encerrar en una aula, enviar notas hirientes, obligar a hacer cosas (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2014); d) *sociales*, comportamientos que aíslan a las víctimas, discriminan y excluyen (Olweus, 2006; Díaz-Aguado, 2005). Para Simmons (2006), Musitu *et al*. (2011) y Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), las mujeres usan mayormente la violencia social, porque la cultura patriarcal les ha negado el acceso al conflicto directo, remitiéndolas a formas indirectas y encubiertas de ejercer violencia; y e) *cibernéticas*, agresiones intencionales que se manifiestan a través de teléfonos celulares, correos electrónicos, redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter), WhatsApp, YouTube u otros medios compartidos, los cuales son utilizados en internet (Ortega-Rivera *et al*., 2010). El

cyberbullying daña a la víctima en cuestión de segundos, debido a que se difunden imágenes o información agresiva de forma masiva frente a un público amplio de observadores/as (Collell y Escudé, 2006).

Las consecuencias son diversas y varían dependiendo de la persona involucrada. Para las víctimas, son miedo, tristeza, depresión, apatía, baja autoestima e inclusive suicidios. Para los/as acosadores/as, destaca que pueden ir a la cárcel, ser más violentos/as, vandalismo, entre otras. Para los/as observadores/as, se sienten culpables por ser cómplices de las agresiones (Estévez *et al.*, 2010; Garaigordobil, 2011; Mendoza, 2014; Ruiz-Ramírez *et al.*, 2016).

Las causas del bullying son múltiples y se hallan interseccionadas, destacan la falta de algunos valores, discriminación, mala educación que padres y madres dan a sus hijos/as, violencia social, violencia institucional y todo aquello que resulta diferente en los estándares de lo normalizado en una sociedad, como los estereotipos de género, la orientación sexual, características raciales, clase, religión, nacionalidad, discapacidad, entre otros (Ruiz-Ramírez *et al*., 2016; Ruiz-Ramírez *et al*., 2017; Muñoz-Cabrera, 2011; Guerrero, 2013). Asimismo, el bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres y madres (Eccles, 2005; Myrberg y Rosén, 2008).

Aguilera, *et al*. (2013) y Mendoza (2014) determinan que el bullying se debe analizar a partir de la interacción social, desde un contexto ecológico y social, lo cual permitirá generar conocimientos que puedan describirlo, así como disminuirlo o erradicarlo; por lo tanto, exige considerar el contexto, normas, valores, comunicación, cultura y subjetividades; puesto que el bullying es una forma de interacción social, en donde se aprende a relacionarse de acuerdo con los patrones socioculturales y los valores aprendidos (Debarbieux y Blaya, 2006).

Para Perry (2001), Reeve (2006) y las secretarías de Seguridad Pública (SSP) y de Educación Pública (SEP) (2007) la principal causa del bullying es la violencia social que se extrapola al ámbito educativo constriñendo la calidad de la educación. En México, el bullying se agrava por la violencia social que se reproduce y propaga rápidamente, porque el crimen organizado y los carteles de la droga se han apropiado del territorio mexicano; de manera que, la población mexicana cohabita de manera natural con la violencia y la ilegalidad (Franco, 2013; Escalante *et al*., 2011); además, algunos sectores de jóvenes deciden ingresar a la nómina del crimen organizado (Franco, 2013).

Por lo anterior, la presente investigación se realizó en el municipio El Fuerte en Sinaloa, el cual, de acuerdo con el Informe de la Violencia en los Municipios y en las Entidades Federativas de México, en 2014 (IVMEFM, 2015) ocupa la doceava posición de los municipios más violentos de la República Mexicana. La pregunta de investigación que se planteó fue: ¿El contexto social violento en el que está inmerso el municipio El Fuerte,

Sinaloa, influye en la existencia del bullying en las preparatorias? Para responderla, el objetivo fue, analizar el contexto social y su influencia en el bullying de dos preparatorias del municipio El Fuerte, Sinaloa. El supuesto planteado es que el contexto social del municipio influye en el bullying, y éste se percibe de manera distinta en las dos preparatorias del municipio.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la investigación se trabajó con el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Primero se revisó el contexto social del municipio de El Fuerte, con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI), la Comisión Mexicana para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (CMDPDH), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), y del Informe de la Violencia en los Municipios y las Entidades Federativas de México (IVMEFM).

Población y muestra: 495 estudiantes: 430 de la Unidad Académica preparatoria San Blas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), y 65 de la preparatoria particular Felipe Bachomo, ambas ubicadas en el municipio El Fuerte, en Sinaloa. A través, de un muestreo aleatorio simple se trabajó con 96 alumnos/as de la preparatoria San Blas. En la preparatoria Felipe Bachomo se incluyó a toda la población.

Instrumentos de recolección de datos: en la parte cuantitativa, se utilizó un cuestionario dividido en cuatro secciones: a) datos personales, b) información sociodemográfica, c) relaciones personales y d) relaciones escolares. El cuestionario se sometió a revisión de personas expertas, pruebas piloto, validación de contenido y prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.834 de un máximo de 1, siendo fiable, de acuerdo con Hernández-Sampieri *et al*. (2010). En lo cualitativo, se emplearon dos guiones de entrevistas semi-estructuradas, uno para estudiantes y otro para docentes y directivos/as. La entrevista se dividió en seis secciones: 1. Preguntas generales, 2. De antecedentes, 3. De opinión, 4. De expresión de sentimientos, 5. De conocimiento y 6. Sensitivas; se aplicó a seis estudiantes, tres docentes y dos directivos de la preparatoria San Blas, las personas entrevistadas dieron su consentimiento para grabar y transcribir las entrevistas. Los nombres que aparecen en los testimonios son ficticios para respetar el anonimato.

Análisis de datos: Para los cuestionarios se utilizaron estadísticas descriptivas univariadas de ítems por preparatoria, y pruebas de normalidad, para contrastar los datos, se hicieron pruebas no paramétricas de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis (α=0.05%); se utilizaron los paquetes IBM-SPSS Statistical V23 y Statistical Analysis System (SAS. V9.4). En las entrevistas se empleó el análisis de contenido. Por último, se integró y relacionó la información de las entrevistas con ítems del cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Contexto social

El municipio El Fuerte se localiza al noroeste del estado de Sinaloa (108°16´47" y 109°04´42" al oeste del meridiano de Greenwich y entre 25°53´29" y 26°38´47" de latitud norte) en México. Está integrado por 373 localidades y siete sindicaturas administrativas: Chinobampo, Tehueco, San Blas, Jahuara II, Charay, Mochicahui y La Constancia (Enciclopedia de los Municipios de México, 2010).

En características educativas, 58.9% de la población, de 15 años y más, tienen educación básica, 22.5% media superior, 12.5% superior y 6% no tiene escolaridad. 44.3% de la población es económicamente activa. 43.47% se consideran indígenas, y 6.04% hablan alguna lengua indígena. En seguridad, el informe de IVMEFM (2015) señala que Sinaloa es una de las entidades más violentas de México, debido al alto número de homicidios, secuestros, violaciones, robos, lesiones y extorsiones. El Fuerte ocupó la doceava posición de los municipios más violentos del país.

Pese a la presencia de elementos del Ejército, la Marina y la policía federal, estatal y municipal, la violencia no cesó, durante los primeros cuatro meses del 2017 los homicidios violentos superaron la media nacional. Además, del año 2000 al 2015, los asesinatos contra las mujeres aumentaron 85%, decretándose alerta de género en Sinaloa (Aguilar y Bustamante, 2017).

La Comisión Mexicana para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (CMDPDH), citada por Valdés (2017) indicó que, en 2016, más de 4 mil personas abandonaron sus comunidades como consecuencia de la violencia social; los principales municipios fueron Culiacán, Badiraguato, Sinaloa, Choix, Concordia y El Fuerte; esto se torna relevante, pues al dejar sus comunidades se pierde el arraigo por la tierra, la cultura y los bienes patrimoniales.

Características de Charay y San Blas

De acuerdo con SEDESOL (2010), Charay registra una población de 3084 habitantes (51.5% hombres y 48.5% mujeres) con un grado de marginación medio. El 11.47% de la población es indígena, convirtiéndose una localidad de interés para la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI, 2010). El promedio de escolaridad es ocho años, lo que equivale a secundaria no finalizada.

En San Blas, la población son 6075 personas (48.9% hombres y 51.1% mujeres). Tiene 0.64% de presencia indígena, con grado de marginación bajo (CNDPI, 2010). El promedio de escolaridad es ocho años, es decir, secundaria no finalizada.

Análisis del bullying en las dos preparatorias

Estadísticos socio-académicos y sociodemográficos

La tabla 1 muestra que en la preparatoria Felipe Bachomo, 58.5% de la matrícula son hombres y 41.5% mujeres; 90.8% son solteros/as. La edad promedio es 16.4 años, 72.3% reciben beca Prospera. 47.7% cursan el segundo semestre, 33.8% el cuarto y 18.5% el sexto. 47.7% pertenecen al grupo indígena Mayo-Yoreme, 13.8% hablan Mayo como lengua materna.

En la preparatoria San Blas, 38.5% son mujeres y 61.5% hombres. La edad promedio es 16.3 años; 96.9% son solteros/as; 66.7% reciben la beca Prospera; 39.6% cursan el segundo semestre, 31.3% el cuarto y 29.2% el sexto. 12.5% pertenecen al grupo indígena Mayo-Yoreme. El estudiantado de la preparatoria San Blas (40.6%) proviene de la comunidad de San Blas, 15.6% del Campo Esperanza, Charay (9.4%), Macoyahui (7.3%), Sibajahui (7.3%) y Estación Vega (3.1%), entre otras. Los/as estudiantes de la preparatoria Felipe Bachomo proceden de Charay (36.9%), La Palma (16.9%), Ejido 3 de mayo (15.4%), Camajoa (10.8%), Pochotal (10.8%) y Huepaco (4.6%). Todas las comunidades de procedencia del estudiantado se catalogan con presencia indígena (CNDPI, 2010).

Tabla 1. Datos socio-académicos

Parámetros	**San Blas**		**Charay**	
	Frecuencia	**%**	**Frecuencia**	**%**
Alumnas	37	38.5	27	41.5
Alumnos	59	61.5	38	58.5
Solteros/as	93	96.9	59	90.8
Edad promedio	16.3		16.4	
Pertenecen a grupo indígena (Mayo-Yoreme)	12	12.5	31	47.7
Lengua indígena (Mayo)	0	0	9	13.8
Beca	64	66.7	47	72.3

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

La prueba de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis (α=0.05%) indica, con diferencia significativa alta (X^2=24.3697; Pr < 0.0001), que la preparatoria Felipe Bachomo tiene mayor número de estudiantes indígenas que la preparatoria San Blas, lo que coincide con la

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI, 2010), al indicar que Charay es un pueblo de interés por tener presencia indígena alta, más de 40%.

El nivel académico de los padres de familia del alumnado de San Blas es: preparatoria (21.9%), secundaria (16.7%), primaria (16.7%) y universidad (11.4%). En Felipe Bachomo es: secundaria (23.1%), preparatoria (18.5%) y primaria (16.9%); de manera que, el nivel de estudios concluidos es superior en San Blas, que en la preparatoria Felipe Bachomo.

Las actividades económicas de los padres del estudiantado de la preparatoria Felipe Bachomo, se relacionan con su nivel educativo, ya que predomina el trabajo como jornaleros agrícolas (58.5%), 18.5% del alumnado no tienen papá. Respecto a las madres de familia, 33.8% tienen secundaria concluida, 13.8% preparatoria y 23.1% primaria. 78.4% son amas de casa y 12.3% jornaleras agrícolas.

Las actividades remuneradas de los padres del alumnado de la preparatoria San Blas, son de jornaleros agrícolas (18.8%), 11.5% empleados de gobierno y 5.2% ganaderos. 17.7% del alumnado no tienen papá. Con relación a las madres de familia, 22.9% tienen preparatoria concluida, 29.2% secundaria, 13.5% primaria y 14.6% universidad. 65.6% son amas de casa, 6.3% comerciantes y 4.2% empleadas de gobierno.

Los resultados demuestran que los estereotipos de género están muy marcados en las localidades investigadas, ya que las mujeres se quedan en sus hogares para cumplir su rol reproductivo (cuidar a los hijos/as, preparar comida, hacer la limpieza, etcétera), mientras que los hombres salen de sus casas para trabajar en actividades remuneradas, lo que coincide con Ruiz-Ramírez *et al. (*2016), Connell (2003) y Bourdieu (2000). Asimismo, el grado académico de las madres de familia es inferior al de los padres de ambas preparatorias.

Al comparar los datos se determinó con diferencia significativa alta (X^2=10.3803; Pr < 0.0013) que el nivel económico (medio-alto) del alumnado de la preparatoria San Blas es superior que los/as estudiantes de Felipe Bachomo (medio-bajo); lo que coincide con su bajo nivel académico y su actividad remunerada, lo cual les impide tener un empleo bien remunerado. Esto dificulta en la continuidad de los estudios, pues, se carece de dinero para el transporte, útiles o uniformes, y optan por quedarse en sus localidades a trabajar; de ese modo ayudan a sus familias con los gastos, lo cual se repite en cada generación familiar, limitándolos/as a no tener una buena calidad de vida.

Bullying en la preparatoria San Blas vs Charay

En la Tabla 2 se contrasta la información obtenida, se muestra que 86.2% del alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo, aceptan que existe bullying en su escuela: 49.2% lo consideran bajo y 29.2% regular. El estudiantado (23.1%) manifiesta que ha sido víctima de

bullying, 86.2% han observado agresiones a sus compañeros/as, 21.5% han agredido a algún compañero/a.

Tabla 2. Bullying en la preparatoria San Blas vs Charay

Parámetros	**San Blas**		**Total %**	**Charay**		**Total %**
	Hombres (%)	**Mujeres (%)**		**Hombres (%)**	**Mujeres (%)**	
Hay bullying	54.2	33.3	87.5	47.7	38.5	86.2
Has sido víctima	17.7	12.5	30.2	12.3	10.8	23.1
Has observado	54.2	33.3	87.5	46.2	40	86.2
Has acosado	15.6	7.3	22.9	9.2	12.3	21.5

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

El alumnado de la preparatoria San Blas (87.5%) reconoce que existe bullying en su preparatoria; 35.4% determina que su nivel es regular y 34.5% bajo, aunque en entrevista un estudiante manifestó que el grado de bullying es alto: "*¡Hay agresiones todo el día! En donde sea, en cualquier lugar de la escuela*" (Alfredo, estudiante de sexto semestre, preparatoria San Blas, 2016). 30.2% del alumnado, manifiesta que han sido víctimas; 87.5% han observado acciones de bullying hacia sus compañeros/as, 22.9% han agredido a algún compañero/a, como lo menciona un acosador en el siguiente testimonio: "*Si intentan echarme carrilla o así, pues no me dejo, bueno, pues les busco pleito, a veces llegamos a los golpes o insulto*s" (Carlos, estudiante de sexto semestre, preparatoria San Blas, 2016). Este testimonio coincide con Ruiz-Ramírez *et al.* (2017) y Debarbieux y Blaya (2006) quienes señalan que los/as alumnos/as crecen con la indicación familiar de *"no te dejes o si te pegan tú pega"*; esas malas normas de convivencia, debido a las subjetividades familiares, han provocado que el alumnado aprenda a relacionarse de manera agresiva, y carezca de algunos valores necesarios para la convivencia en paz, de ahí que se considere que una de las causas del bullying son la falta de educación, basada en valores, que los padres y las madres deben inculcar a sus hijos/as, como el respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros.

Los resultados indican que en ambas preparatorias existe bullying, en ese sentido, y de acuerdo con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Furlán (2009) y Berger *et al*. (2008), el bullying está presente en todos los contextos, niveles escolares y en escuelas públicas (preparatoria San Blas) o privadas (preparatoria Felipe Bachomo). Además, se concuerda con Mendoza, *et al.* (2016), Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005) en que, en el bullying participan tanto hombres como mujeres; sin embargo, se coincide con Reyes *et al*. (2015),

Mendoza, *et al.* (2016) y Ruiz-Ramírez *et al*. (2017), en que los hombres participan mayormente como agresores, debido a las construcciones culturales y sociales de género, donde los hombres deben ser fuertes y agresivos para demostrar y reconocer su hombría ante nuestra sociedad patriarcal.

Al comparar los datos se detectó diferencia significativa alta (χ^2=3.8486; Pr < 0.0498) entre el estudiantado de la preparatoria San Blas, quienes mayormente han sido víctimas de bullying, en comparación con la preparatoria Felipe Bachomo; esto se debe a que en la preparatoria San Blas, hay mayor número de estudiantes (430), por lo que, se interseccionan diversos aspectos (clase, nivel económico, religión, edad, personalidades, estereotipos, orientación sexual) para la percepción y reproducción del bullying (Muñoz-Cabrera, 2011; Ruiz-Ramírez *et al*., 2017).

Percepción personal del alumnado

La Tabla 3 contiene una prueba de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis (α=0.05) para contrastar la percepción personal entre las dos instituciones. El alumnado de la preparatoria San Blas se perciben más guapo/a, inteligente y agresivo/a en comparación con estudiantes de la preparatoria Felipe Bachomo.

La agresividad se relaciona, según testimonios, con la presencia constante de sicarios en San Blas: *"En San Blas hay muchos sicarios y halcones […] los ves cómo van en las camionetas con su pistola"* (Ximena, estudiante de segundo semestre, preparatoria San Blas, 2016).

Tabla 3. Comparación de la percepción personal

	San Blas		**Charay**		**Kruskal-Wallis Test**		
Variables	$\bar{X}$	**Me**	$\bar{X}$	**Me**	χ^2	**Pr >F**	**Significancia**
Soy guapo/a	2.82	3	2.16	2	19.86	<0.001	**
Respeto a mis profesores/as	3.66	4	3.38	4	7.2631	0.0070	**
Cuido las instalaciones	3.41	4	3.10	3	6.6987	0.0096	**
Una buena esposa se dedica al hogar	1.62	1	1.98	2	9.6891	0.0019	**
Soy agresivo/a	1.64	1	1.40	1	5.4512	0.0196	*
Soy inteligente	2.83	3	2.56	3	4.5267	0.0334	*
Respeto a directivos/as	3.61	4	3.38	3	4.9898	0.0255	*

Respeto a compañeros/as	3.47	4	3.27	3	3.9581	0.0466	*
Prefiero ver cómo molestan a otros/as	1.66	1	1.26	1	11.39	0.0007	*
Me siento bien al tener en el salón a una persona indígena	2.96	3	3.29	3	6.4014	0.0114	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

Al ser Charay una comunidad con mayor presencia indígena, el estudiantado de la preparatoria Felipe Bachomo se sienten bien al compartir clases con compañeros/as de condición indígena, debido a que están en constante convivencia con personas indígenas. También comentan que están de acuerdo en que una buena esposa debe dedicarse exclusivamente al hogar; al ser población indígena y rural, tienen más arraigados los estereotipos patriarcales, por lo que asignan roles genéricos específicos para los hombres y las mujeres, y su percepción es que ellas deben estar en el ámbito doméstico.

Manifestaciones del bullying de víctimas, acosadores/as y observadores/as

Al contrastar las dos preparatorias, mediante el Test Kruskal Wallis (α=0.05) se detectó diferencia significativa en las agresiones recibidas, la Tabla 4 indica que a las víctimas de la preparatoria Charay les roban constantemente los materiales escolares en comparación con San Blas. En la preparatoria San Blas es más común que agredan, psicológicamente a sus estudiantes, al no dejarlos/as participar en clases.

Los/as acosadores/as de la preparatoria Felipe Bachomo, manifiestan, con mayor frecuencia, que avientan bolas de papel a las cabezas de los/as compañeros/as. Un estudiante de la preparatoria San Blas comento que sin importar la presencia del docente avientan papeles: "*Nos agarramos con papeles; cuando no hay maestros más, cuando hay clases también […] a quien le cae el papel se queda callado […] Con todos los maestros aventamos papeles*" (José, estudiante de cuarto semestre, preparatoria San Blas, 2016).

Tabla 4. Comparación de las manifestaciones del bullying

	San Blas		**Charay**		**Kruskal-Wallis Test**		
Variables	$\bar{X}$	**Me**	$\bar{X}$	**Me**	χ^2	**Pr >F**	**Significancia**
Agresiones recibidas							
Me han robado materiales	1.34	1	1.56	1	4.4993	0.0339	*

No me dejan participar en clase	1.17	1	1.03	1	5.7544	0.0164	*
Agresiones hechas							
He insultado	1.09	1	1.33	1	9.3962	0.0022	**
He aventado objetos	1.11	1	1.24	1	6.3559	0.0117	*
He ignorado	1.29	1	1.56	1	5.6153	0.0178	*
Agresiones observadas							
Burlas por preferencia sexual	1.37	1	1.15	1	7.6254	0.0058	**
Agresiones en WhatsApp	1.42	1	1.12	1	8.3745	0.0038	**
Burlas por la vestimenta	1.30	1	1.07	1	8.2361	0.0041	**
Burlas por problema de la vista	1.19	1	1.04	1	8.2306	0.0041	**
Hablar mal de alguien	1.76	1	1.23	1	9.9362	0.0016	**
No dejar participar en clases	1.61	1	1.10	1	17.3801	<0.001	**
No dejar participar en juegos	1.42	1	1.15	1	8.2344	0.0041	**
Excluir	1.60	1	1.20	1	7.3843	0.0066	**
Romper materiales	1.50	1	1.23	1	4.3325	0.0374	*
Burlarse por el origen	1.21	1	1.10	1	4.8258	0.0280	*
Infundir miedo con comentarios	1.33	1	1.12	1	4.3340	0.0374	*
Agresiones en Facebook	1.43	1	1.17	1	5.0368	0.0248	*
Divulgar rumores en redes sociales	1.25	1	1.04	1	6.2740	0.0123	*
Excluir de grupos sociales en la red	1.21	1	1.04	1	4.8052	0.0284	*
Enviar mensajes haciéndose pasar por otras personas	1.16	1	1.01	1	4.7526	0.0293	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

En la preparatoria Felipe Bachomo ignoran a sus compañeros/as e insultan mayormente. Una estudiante, de la preparatoria San Blas, menciona que el insulto más usual es: "*el típico*

eres un tonto o vete a la verga" (Carmen, estudiante de segundo semestre de la preparatoria San Blas). De acuerdo con las subjetividades del estudiantado, para algunos/as las palabras "tonto/a" o "vete a la verga" son insultantes y para otros/as no, lo cual depende del contexto familiar y social en el que se desenvuelven; en este caso, el estudiantado de las comunidades El Fuerte Sinaloa, están acostumbrados/as a expresarse con palabras altisonantes, por lo que los insultos son habituales.

El estudiantado es ignorado de distintas maneras (no los voltean a ver, no les hablan, no los integran para formar equipos, entre otros), por considerarlos/as inferiores, ya sea por su origen, nivel económico u orientación sexual, situación similar a la reportada por Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Muñoz-Cabrera (2011) y Mingo (2010).

Asimismo, la Tabla 4 contiene las manifestaciones de bullying que observa el alumnado. Sobresale, que han visto burlas por la preferencia sexual, el estudiantado de la preparatoria San Blas observan mayormente esta manifestación, que los de la preparatoria Felipe Bachomo. Destacan los siguientes testimonios: "*Empezamos a hablar como ajotados […] y nos burlamos de los putos del salón*" (Alfredo, estudiante de sexto semestre, preparatoria San Blas, 2016).

> "*Él es gay, y […] le pregunté: —¿Qué tienes Juan? Me dice: —Estoy harta. —Pero, ¿por qué estas harta? —No aguanto, ya no puedo, ya no puedo. —Pero, ¿qué tienes? —Es que los plebes del salón hicieron una bola y entre todos me empezaron a aventar, hay te va y va para allá […]—. No era para tanto, era juego, pero él se sintió agredido […] tal vez no estaba en sus cinco minutos*" (Mónica, directiva, preparatoria San Blas, 2016).

El hecho de ser hombres (con características afeminadas) incrementa el riesgo de ser víctima de bullying; es decir, aunque su orientación sexual real sea heterosexual, si tiene ademanes o rasgos femeninos son vulnerables a recibir, repetidamente, diferentes tipos de agresiones, coincidiendo con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Mingo y Moreno (2015), y Muñoz-Cabrera (2011). Por ello, las agresiones están íntimamente vinculadas a las posiciones sociales que ocupan los hombres y las mujeres en sus contextos, máxime cuando interactúan en comunidades patriarcales como El Fuerte, Sinaloa.

Los alumnos y las alumnas de la preparatoria San Blas observan con mayor frecuencia que sus compañeros/as son víctimas de diferentes agresiones de bullying; las de mayor significancia son burlas por la forma de vestir, por problemas de la vista, hablar mal de alguien (a través de chismes), no dejarlos/as participar en juegos o en clases, excluir, agredir por Facebook o WhatsApp.

Una de las manifestaciones del bullying que mayormente observa el estudiantado es la agresión por Facebook, concordando con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016) y Franco (2013), quienes mencionan que esta red social es el principal recurso que usan para agredir

cibernéticamente. El alumnado de la preparatoria San Blas observan con mayor frecuencia esta agresión, lo cual se debe a que en la preparatoria San Blas se dispone de un centro de cómputo con 40 equipos conectados a Internet, donde el estudiantado hace uso de los mismas durante el receso o en horas libres; mientras que, la preparatoria Felipe Bachomo tiene un salón multifuncional con cuatro computadoras con internet limitado. En entrevista, un estudiante mencionó:

> "*He visto agresiones por Facebook[...] donde se echan de todo […] son amigas y de repente surgen pleitos y se empiezan a decir cosas y salen de pleito […] en su muro ponen: pendeja y puta [...] la otra contesta, se echan de la madre [...] lo he visto sólo entre mujeres*" (José, estudiante de cuarto semestre, preparatoria San Blas, 2016).

Según una docente, las peleas entre jóvenes son por disputas por alguna pareja o ex pareja: "*Algún galán que traen ahí atravesado y se andan peleando por Facebook*" (Patricia, docente, preparatoria San Blas, 2016). De acuerdo con las entrevistas, las mujeres son quienes principalmente agreden por Facebook, al considerarlo como un recurso indirecto porque las construcciones sociales de género determinan que las mujeres sean sumisas, lo que coincide con Simmons (2006), Musitu *et al*. (2011) y Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016).

Las agresiones constantes por Facebook representan un doble ataque, ya que el acosador/a escribe comentarios agresivos e hirientes, dañando la percepción y autoestima de la víctima; y las personas que leen los comentarios murmuran sobre la víctima, agrediéndola psicológicamente.

En la investigación se evidenciaron constantes agresiones que, desafortunadamente, los/as alumnos/as, docentes y directivos/as, las encasillan como prácticas cotidianas en sus escuelas: *"No creo que era bullying, lo que yo fui testigo; tenían roces entre ellos, es normal a su edad"* (Sofía, docente, preparatoria San Blas, 2016). "*Sí les pego, pero de jugando, no sé […] sólo es para agarrar cura, no los agredo*" (José, estudiante de cuarto semestre, preparatoria San Blas, 2016). "*Sí hay bullying, son adolescentes y sabemos que en la adolescencia eso aflora […] es parte de su desarrollo […] las agresiones son de la carrilla, no son tan fuertes […] es parte de la dinámica de un grupo*" (Luis, docente, preparatoria San Blas, 2016). Estos testimonios demuestran que el bullying se ha naturalizado a través de su cotidianidad, se ha vuelto visible y aceptado, lo que coincide con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), Mingo y Moreno (2015), Del Tronco (2013) y Contreras (2008).

Ante actitudes como las anteriores, se coincide con Zapata-Martelo y Ruiz-Ramírez (2015) en que, desafortunadamente quienes deben de ayudar a mitigar el bullying, lo ven normal y, por lo tanto, no contribuyen a controlarlo o disminuirlo, haciéndolo persistente en los diferentes niveles escolares.

Al comparar los datos mediante el Test de Kruskal Wallis (α=0.05) se detectó diferencia significativa alta (χ^2=6.2110; Pr < 0.0127) en que el alumnado de la preparatoria San Blas no les gusta ir a la preparatoria porque el docente es muy autoritario/a, en contraste con la preparatoria Felipe Bachomo; así lo comentó una estudiante: "*Exageran con las tareas, como si tuviéramos todo nuestro tiempo para ellos, dicen que si no trabajamos nos vamos a chingar y reprobaremos*" (Mariana, estudiante de tercer semestre, preparatoria San Blas, 2016). El estudiantado asume una gran carga de actividades académicas, tiene nueve materias escolares por semestre, lo que conlleva a que entiendan y comprendan las personalidades y competencias de sus nueve profesores/as; aunado a que cada maestro/a tiende a solicitar trabajos extraescolares para cumplir con su programa educativo, esto provoca que el estudiantado se sature y consideré que los/as docentes sean autoritarios/as; lo anterior, se complica si el/la estudiante tiene un trabajo remunerado después de asistir a la preparatoria

Los/as estudiantes de la preparatoria San Blas les gusta ir a, mayormente, la preparatoria porque quieren estudiar una carrera profesional (χ^2=6.1748; Pr < 0.0120) en comparación con el alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo, esto se debe a que no tienen un ejemplo de superación profesional, porque su padre o madre solo concluyeron la secundaria, y no se sienten estimulados/as para sobresalir académica y profesionalmente.

Causas del bullying

El Test de Kruskal Wallis (α=0.05) contrastó las causas del bullying entre las dos preparatorias, destacando que el estudiantado de la preparatoria San Blas considera que existen víctimas de bullying, principalmente, por ser feos/as (χ^2=7.0468; Pr < 0.0079), por el color de piel (χ^2=4.3357; Pr < 0.0373), por las preferencias sexuales (χ^2=6.3430; Pr < 0.0118), por no ser inteligentes (χ^2=4.5507; Pr < 0.0329), y por ser pobres (χ^2=4.9263; Pr < 0.0265), estas causas coinciden con las que reportó Guerrero (2013) y Myrberg y Rosén (2008).

De acuerdo con Mingo (2010), las/os estudiantes son agredidos/as en repetidas ocasiones en la escuela por no tener una apariencia física, acorde a las subjetividades eurocéntricas de cada persona; es decir, el alumnado que no tiene un fenotipo "socialmente ideal" (guapo, blanco, alto, heterosexual, inteligente o rico) puede sentirse inseguro/a y estar propenso/a a ser víctima de bullying; mientras que, quienes tengan esos requisitos se sentirán seguros/as, y probablemente no serán víctimas de bullying.

Análisis de los resultados del contexto del municipio El Fuerte

El estudiantado de la preparatoria San Blas (52.1%) y Felipe Bachomo (50.9%) consideran que existe bullying en sus escuelas porque hay mucha violencia en la sociedad y en sus comunidades; esto coincide, con el doceavo lugar en violencia a nivel nacional que ocupó

el municipio de El Fuerte (IVMEFM, 2015). Por lo tanto, se concuerda con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016), el Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana (2010), Ortega (2008), la SSP y la SEP (2007), Debarbieux y Blaya (2006), Reeve (2006) y Perry (2001), en que el contexto donde se desenvuelve el estudiantado influye en su forma de relacionarse en el ámbito escolar; porque la comunidad juega un papel decisivo en la socialización y en la construcción y desarrollo de la adolescencia a la adultez, como lo mencionaron Buelga y Musitu (2009) y Crespo-Ramos, *et al.* (2017).

Para el estudiantado, ver o escuchar de homicidios, secuestros, violaciones, robos con violencia, lesiones, extorsiones o enfrentamientos entre el crimen organizado, forma parte de la vida cotidiana, y esa carga de violencia la reproducen en la escuela; de manera que, la comunidad no está ofreciendo los recursos y oportunidades necesarias para la realización personal del alumnado, provocando que se impliquen en conductas violentas en la escuela y en actos delictivos, coincidiendo con Alfaro, *et al*. (2017) y Crespo-Ramos, *et al.* (2017).

Por lo tanto, el proyecto de vida de algunos/as estudiantes no es obtener el certificado de preparatoria para terminar una licenciatura en medicina o en derecho, y ser el orgullo de sus familias; asisten a la escuela, mientras esperan la oportunidad de ingresar a la nómina del crimen organizado. En ese sentido, 45.8% del alumnado de la preparatoria San Blas y 44.6% de la preparatoria Felipe Bachomo mencionan que tienen compañeros/as que quieren ser agresivos/as como los narcos/as, lo que coincide con Franco (2013) quien menciona que su aspiración es ir escalando laboralmente en el rubro de la ilegalidad; y en tanto llega ese momento, demuestran su poder y hombría agrediendo a sus compañeros/as en la escuela. Una docente lo testifica:

> *"Lamentablemente hay muchos alumnos metidos en ese tipo de situaciones y ese mismo mundo de violencia, provoca que sean violentos en la escuela y provocan bullying [...] había un niño que amenazó a la maestra porque su papá así le decía a su mamá, y porque su papá tenía muchas armas., y van creciendo con la escuela del narco, ni modo que digan que quieren ser médicos; ellos quieren ser como los narcos. Muchos son huérfanos de papás porque andaban de sicarios […] me dijo un alumno: maestra a mí me mataron a mi papá, y otro dijo, a mí también y a mí también, así como cinco en un salón. Los estudiantes prefieren irse de narcos o sicarios […] me llegan rumores o denuncias o cosas así […] es muy feo enterarse de esas situaciones., y para colmo, no les pagan bien, arriesgan su vida por nada; porque son ayudantes, del ayudante, del ayudante […] Por eso ya no sabes ni cómo reaccionar ante un estudiante, porque no sabes qué terrenos estás pisando. Por eso aquí, a veces, uno bien compa con todos, pero con mucha precaución, porque nunca sabes la agresividad que traigan adentro; capaz y te toca un pinche loco y te poncha las llantas del carro, si bien te va […] hay mucho estudiante metido en cosas malas"* (Patricia, docente, preparatoria San Blas, 2016).

El estudiantado tiene en sus hogares el mal ejemplo, por eso, aunque él o ella quieran convivir en paz, no es posible; sus familias no los educan con valores (respeto, honestidad, paz, tolerancia y equidad, entre otros), al contrario, los incitan a vivir en la ilegalidad, provocando que se relacionen agresivamente y persista el bullying, concordando con Ruiz-Ramírez *et al*. (2016) y Debarbieux y Blaya (2006). Una docente lo declara:

> *"En el contexto que estamos, sabemos que la violencia aumenta o disminuye […] hay coincidencias que los niños que muestran actitudes agresivas, los papás se dedican a la venta de droga […] en una ocasión, un estudiante llegó golpeado a la escuela, y cuando le pregunte me dice: —Es que los policías llegaron a mi casa, se quisieron llevar a mi papá y pues a todos nos golpearon,— viven en ese ambiente de agresión"* (Sofía, docente, preparatoria San Blas, 2016).

Debido a que los padres de familia deben cumplir su rol de proveedores, y a que algunos no tienen las herramientas académicas o profesionales para obtener un buen trabajo, tienen que delinquir (robar, vender drogas, extorsionar, etcétera) para llevar el sustento económico a sus hogares, lo cual concuerda con el Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana (2010), Eccles (2005), y Myrberg y Rosén (2008), ya que el bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres y madres se relaciona con el comportamiento agresivo de los/as hijos/as, el cual se extiende a las aulas escolares y se manifiesta en forma de bullying. Además, de acuerdo con Franco (2013) y Escalante *et al*. (2011), la población que vive en contextos violentos, como la de El Fuerte, Sinaloa, está acostumbrada a responder con violencia, poniéndose ellos/as mismos/as en riesgo y a la población.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados, se concluye que el objetivo planteado en la investigación se cumplió, ya que se analizó el contexto social y su influencia en el bullying de dos preparatorias del municipio El Fuerte, Sinaloa. No se rechazó la hipótesis planteada, se determina que el bullying se percibe de manera distinta en dos preparatorias del municipio El Fuerte, y que el contexto social influye en los resultados.

En las dos preparatorias investigadas existe bullying; en la preparatoria San Blas la percepción es alta, y en la preparatoria Felipe Bachomo bajo. Asimismo, el porcentaje de los/as alumnos/as que se consideran víctimas, acosadores/as y observadores/as es mayor en la preparatoria San Blas; esto se debe a que en el plantel convergen una gran diversidad de estudiantes, por lo que la convivencia, la clase, etnia, nivel económico, religión, edad, estereotipos de género, orientación sexual, entre otras, inciden para que existan divergencias y manifestaciones constantes del bullying; aunado al hecho de que las agresiones están íntimamente vinculadas a las posiciones sociales que ocupan los hombres y las mujeres en sus contextos.

En ambas preparatorias, las agresiones se perciben en cualquier lugar de la escuela y durante todo el día escolar, sin importar que haya clases o sea receso. El bullying se ha convertido en una experiencia cotidiana, la planta académica, directiva y estudiantil considera que son acciones normales, típicas de la edad; de modo que el bullying se incrementa y persiste porque quienes deben ayudar a mitigarlo, lo ven normal.

El alumnado se involucra en las manifestaciones de bullying porque carecen de valores, debido a las malas normas de convivencia social o por las subjetividades personales y familiares. En las dos preparatorias, los hombres participan principalmente como acosadores, una de las causas son los estereotipos de género que les infunden la agresividad, lo cual se agrava por el contexto violento en el que se desenvuelven.

En la preparatoria San Blas, las agresiones que repetidamente se observan son: hablar mal de alguien, no dejar participar en clases, excluir, agredir en Facebook, infundir miedo y burlarse por las preferencias sexuales. En la preparatoria Felipe Bachomo resalta: aventar objetos, insultar e ignorar.

Respecto a la influencia del contexto social del municipio con el bullying, el estado de Sinaloa y el municipio de El Fuerte se ubican entre los más violentos de México; son reconocidos por sus carteles de la droga, luchas por territorio, secuestros, homicidios, entre otros, esto influye negativamente en los/as estudiantes de bachillerato, porque provoca que se comporten agresivamente con sus homólogos/as y superiores (docentes y directivos/as); se determina que el contexto violento influye para que exista bullying en las preparatorias, lo que lamentablemente alienta a que algunos/as alumnos/as quieran dedicarse al narcotráfico.

Referencias bibliográficas

Aguilar, R., y Bustamante, J. (2017, mayo 15). Azota ola de violencia en Guerrero y Sinaloa. *Excélsior*. Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/05/15/1163548

Aguilera, S. J., Pedroza, F. J., y Cervantes, A.R. (2013). Roles desempeñados en el Bullying: implicaciones prácticas. En: Aguilera S., y Pedroza F., *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp. 31-48). México: CONACULTA.

Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M., y Rota, J. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. En G. Tonon, *Quality of life in communities of Latin countries* (pp. 185-204). Argentina: Springer.

Berger, C., Ramin, K., y Philip, R. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. En: Tomas W. Miller, *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). New York: Springer

Blaya, C., Erick, D., Rosario Del Rey, A., y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*. 339, 293-315. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28119477

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, España: Anagrama.

Buelga, S., y Musitu, G. (2009). Psicología social comunitaria. México: Trillas.

Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad (2010). *Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana: Tendencias y perspectivas*. Recuperado de: http://ovsyg.ujed.mx/docs/bibliotecavirtual/Prevencion_de_la_criminalidad_seguridad_cotidiana.pdf

Collell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud.* 2(2), 9-14.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). *Catálogo de localidades indígenas*. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/index.html.

Connell, R. (2003). *Masculinidades,* México, Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.

Contreras-Urbina, J. M. (2008). La legitimidad social de la violencia. En: Castro, R., y Casique Irene, *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres* (pp. 41-79), México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2),125-130. Doi:10.1016/j.psi.2017.05.002.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, Comité Español de UNICEF, publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo, Madrid España.

Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*, México: FLACSO.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la Escuela. *Psicothema*, 17(4), 449-558. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/727/72717402.pdf

Eccles, J. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *Review of Education*, 3(3), 191-204.

Enciclopedia de los Municipios de México (2010). Sección Sinaloa, El Fuerte. Recuperado de: http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM25sinaloa/index.html.

Escalante-Gonzalbo, F., Guerrero-Gutiérrez, E., Hope, A., Maerker, D., Magaloni, A., De Mauleón, H., Mendoza-Rockwell, N., Valdés, G., y Villalobo, J. (2011). Nuestra guerra: una conversación. *Nexos*, 34(407), 32-48.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Izaskum, O. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261362739

Franco, J. (2013). *Cruel Modernity*, Estados Unidos: Duke University Press.

Furlán, A. (2009). Acerca de la violencia en la escuela. *Novedades Educativas*, (21): 12-15.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

Guerrero, T.A. (2013). La institución imaginaria de la violencia en México. En: Romano Garrido, R., Pérez-Taylor, R., y Jiménez Guillén, *Violencia, poder, imaginarios e incertidumbre* (pp. 69-890). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández S.R., Fernández, C.C., y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Panorama Sociodemográfico de Sinaloa. En: *Encuesta Intercensal 2015*, México. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/app/publicaciones/default.html?p=2022

La Violencia en los Municipios y las Entidades Federativas de México en 2014 (2015). México. Recuperado de: http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/summary/6-prensa/205-la-violencia-en-los-municipios-y-en-las-entidades-federativas-de-mexico-2014

Mendoza, G.B. (2014). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*, México: Pax.

Mendoza, G.B., Cervantes, H.A., y Pedroza, C.F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24(67), 62-70. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67446178009

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos*, 32(130), 25-48. Doi: 10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20573

Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155. Doi:10.1016/j.pe.2015.11.012

Muñoz-Cabrera, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Honduras: Central América Women´s Network.

Musitu, O., Martínez, F., y Varela G. (2011). El ajuste en la adolescencia: Las rutas transitorias y persistentes. En: Roberto Pereira, *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 109-128). Madrid: Ediciones Morata.

Myrberg, E., y Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents education on students reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 507-520. Doi:10.1080/13803610802576742

Olweus, D. (2006). Una revisión general. En: Serrano, Á., *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). España: Ariel.

Ortega-Rivera, J., Sánchez-Jiménez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En: Ortega-Ruiz, R., *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 211-232). Madrid: Alianza.

Perry, D. (2001). The Neurodevelopmental Impact of Violence in Childhood. En: Schetky, D., y Benedek, E., *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry* (pp. 221-238). Washington: American Psychiatric Press.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and Why their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. Doi:10.1086/501484

Reyes-Sánchez, C., Martínez-Ferrer, B., y Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismo/s*, 25, 111-131. Doi:10.14198/fem.2015.25.07

Ruiz-Ramírez, R., Sánchez-Romero, C., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J.L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1149-1163. Doi: 10.11600/1692715x.1522425112016

Ruiz-Ramírez, R., y Ayala-Carrillo, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación, *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf.

Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J.L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una Universidad Agrícola del Estado de México, *Ra Ximhai*, 12(1), 105-126. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696007.

Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Catálogo de localidades*, México. Recuperado de: http://www.microrregiones.gob.mx/catloc

Secretaría de Seguridad Pública y Secretaría de Educación Pública (2007). *Guía básica* de prevención de la violencia en el ámbito escolar, México. Recuperado de: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbasica.sep.gob.mx%2Fescuelasegura%2Fpdf%2FMatInfo%2FViolenciaEscolar.pdf&ei=Z6HjVNGJHYHXggSnsoTgCg&usg=AFQjCNEZUTn60z2BZe1m1dDIZOufh4Q9fQ&sig2=-E8TioHN6wpoEbx6rrt6fg

Simmons, R. (2006). *Enemigas íntimas. Agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, México: Océano.

Sistema Nacional de Información Municipal (2010). México. Recuperado de: http://www.snim.rami.gob.mx

Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, S. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, España: Ediciones Ceac.

Valdés-Cárdenas, J. (2017, abril 17). Sinaloa, por violencia, 4 mil desplazados en 2016. *La Jornada*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2017/04/17/estados/027n1est

Zapata-Martelo, E., y Ruiz-Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar, *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596035.pdf

Acerca de la autora

Rosalva Ruíz-Ramírez, doctora y Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. Licenciada en Biología por el Instituto Tecnológico de los Mochis. Profesora e investigadora en Universidad Autónoma de Sinaloa. Áreas de investigación: Sociología de la educación, bullying, deserción escolar y violencia de género. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidata) de CONACYT.

Emma Zapata-Martelo, doctora y Maestra en Ciencias en Sociología por la Universidad de Texas. Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados. Profesor Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados. Áreas de investigación: género, migración, niñez, educación, violencia y mujeres rurales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III) de CONACYT.

José Luis García-Cué, doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Maestro en Ciencias en Cómputo aplicado por el Colegio de Postgraduados, México. Ingeniero Mecánico en Electricidad por la Universidad La Salle. México. Profesor Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados. Áreas de investigación: educación, estilos de aprendizaje y desarrollo rural. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) de CONACYT.

Usos de los medios de comunicación en las instituciones educativas. Efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social
Uses of the media in educational institutions. Symbolic effects in the construction of social knowledge

Virginia Saez [1]

[1]Universidad de Buenos Aires, email: saezvirginia@hotmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3043-4614

Resumen: Se presenta un análisis de los usos de los medios de comunicación en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. En las prácticas aparecen usos vinculados con imaginarios dominantes: como fuente neutral de transmisión y como herramienta de persuasión. Se invisibliza la relación indisoluble entre el acto de comunicar y el acto de transformar la realidad.
Palabras claves: medios de comunicación, efectos simbólicos, construcción de conocimiento, escuela secundaria.

Astract: This article presents an analysis of the uses of the media in secondary schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. In instructional practices appear dominant imaginaries in training: use the media as neutral source of transmission and use of the same as persuasion. Invisibliza is the indissoluble relationship between the act of communicating and the act of transforming reality.
Key word: media, symbolic effects, construction of knowledge, high school.

Recepción: 28 de noviembre de 2019
Aceptación: 27 de julio de 2020
Forma de citar: Saez, V. (2021). Usos de los medios de comunicación en las instituciones educativas. Efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social. *Voces de la educación 6(11)* pp. 157-173.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Usos de los medios de comunicación en las instituciones educativas. Efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un entorno donde la realidad informativa puede distorsionarse afectando a derechos como la libertad de expresión, de información y participación. El flujo de información que se recibe a diario es muy elevado, llega sin filtros ni análisis crítico. Ante estas circunstancias resulta relevante una interrogación que problematice los procesos y prácticas de la transmisión del conocimiento y la cultura en la universidad para incrementar y mejorar la educación mediática fomentando un pensamiento crítico y plural.

Los contenidos de la Educación Mediática (EM)[1] son un objeto en disputa. La EM es el modo de enseñar y aprender sobre los medios de comunicación (Buckingham, 2019). En el contexto anglosajón este concepto se identifica con *Media Literacy*. En el hispano hablante se diferencia la EM de la alfabetización mediática. En tanto, aluden a que la EM es el proceso mediante el cual se desarrolla la alfabetización mediática. Esta última, comprende por un lado la capacidad de acceder, analizar y evaluar el contenido de los medios, y por otro la capacidad de crear los propios mensajes mediáticos, convertiéndose en un prosumidor[2] responsable. Implica tanto el análisis crítico como la producción creativa.

La meta de la EM es empoderar a los usuarios para procesar los mensajes de los medios de comunicación y para producir los significados que personal y socialmente sean relevantes. Recientes investigaciones ponen de manifiesto que las experiencias educativas actuales poco propician el empoderamiento social, al crear usuarios hábiles operativamente pero sin conciencia crítica (Grijalva-Verdugo & Moreno-Candil, 2017).

La transición política de la dictadura a la democracia en Argentina ha sido un revulsivo esencial para el desarrollo de la EM. La integración de los medios en las aulas está asociada a la educación para la democracia, ya que la comprensión crítica de los estos fomenta la conciencia y el análisis de lo público y la participación social. En continuidad con estos propósitos, Buckingham (2019) afirma que son necesarias indagaciones que vinculen a los medios con los sentidos sociales en los que se desarrollan, dado que se está extendiendo una visión reduccionista de la EM, por la influencia de la tecnología digital y el modo en que las instituciones educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios. Se priorizan los contenidos en torno al saber cómo utilizar la tecnología para el manejo de la

[1] Se usará la sigla EM para referir a Educación Mediática para ahorrar espacio y ayudar significativamente a evitar la repetición en el texto.
[2] Dícese cuando los usuarios o consumidores de noticias se convierten en productores de noticias (Gillmor, 2006)

información. Por otra parte, como también señala este autor, la alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a los peligros de Internet. Puede, por tanto que los nuevos medios revivan viejos enfoques en la EM de los años ochenta: la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación.

Por su parte, las movilizaciones ciudadanas que emergen en el panorama mundial ponen en juego nuevas formas de concebir lo político, lo tecnológico y lo comunicativo que desbordan los marcos preexistentes. Siguiendo a Marí, (2018) es posible releer estas nuevas prácticas transformadoras como un modo de recreación de algunos aspectos nucleares de la denominada comunicología de la liberación (Freire, 1970). Entre otros, la conexión fecunda entre la comunicación y la transformación social. La comunicación ha dejado de ser un saber meramente instrumental y secundario, la comunicación ha pasado a ser el eje transversal tanto de la acción social transformadora como de la teoría social que reflexiona sobre estas prácticas.

En virtud del contexto descripto, surge esta investigación que aborda los usos de los medios de comunicación en el nivel secundario y sus efectos simbólicos en la construcción del conocimiento social. Este artículo presenta los retos en la vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación con los procesos de construcción de conocimiento en el nivel secundario argentino. A continuación se despliegan los fundamentos, los objetivos y las estrategias de intervención desarrollados para que puedan servir de inspiración e insumo para fortalecer otras prácticas emancipatorias en el campo educativo.

DESAFÍOS Y PROBLEMÁTICAS EN LA REGIÓN

El reto, en regiones como América Latina, es contraponer, por medio de la EM, años de desigualdad social y educativa, atendiendo a las singularidades y retos que plantea nuestro presente. El desafío quizá no radique tanto en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, sino en la posibilidad de generar situaciones que habiliten el encuentro con el pensamiento propio y común. La sociedad de la información está presente en las aulas, la pregunta es cómo generar, en estas condiciones, espacios de pensamiento y problematización de la vida social. El dominio técnico del mundo no constituye novedad alguna, y tal como el siglo XX nos ha hecho advertir: cuanto más avanza la técnica, más necesitamos pensar.

Las luchas sociales por el derecho a la educación condujeron a la expansión del acceso a la escuela secundaria. Sin embargo, de forma paradójica la formación del cuerpo docente y los planes de estudio no sufrieron reformas importantes en Latinoamérica (Santos, 2017). Esto se vuelve más visible con la ausencia de los medios de comunicación como contenido

y/o como parte de la estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel secundario.

El nivel de afectación de las tecnologías en estudiantes ha cambiado radicalmente su manera de interrelacionarse e informarse. En el contexto latinoamericano el estudio de Cano-Correa, Quiroz-Velasco y Nájar-Ortega (2017) muestra que los jóvenes limeños tienen una relación sostenida con los medios de comunicación. Reconocen el poder de los medios en la información cotidiana, aunque su calidad esté en entredicho por los intereses privados que defienden (Zukerfeld y Califano, 2019). En general, la mayoría reproduce, frente a los medios digitales, la actitud que tiene frente a los tradicionales, es decir que se informan pero no interactúan, y se limitan a seguir, comentar o intercambiar información con sus pares inmediatos, pese a que reconocen estos medios por su potencial interactivo. Este sector juvenil contempla la actualidad informativa como mero observador pasivo. Por lo que, se observa que si bien los medios de comunicación y las redes sociales constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas, también se ha reconocido que su impacto en la educación y en el empoderamiento de los estudiantes dista de sus potencialidades (Granados-Romero, López-Fernández, Avello, Luna-Álvarez, Luna-Álvarez y Luna-Álvarez, 2014).

Lo expuesto, conduce a plantear los siguientes retos de la vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria latinoamericana. En primer lugar, sería deseable profundizar en el alcance y el origen de la baja percepción que parecen tener los jóvenes de esta institución como formadora o capacitadora en el manejo de los medios de comunicación. Esto implica un acercamiento al análisis de la actividad realizada por sus profesores ¿Qué usos se realizan con los medios de comunicación? ¿Cómo afectan los procesos de construcción de conocimiento social?

En el contexto argentino, la ley de educación vigente destaca la necesidad de generar condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Durante las últimas décadas la incorporación de la tecnología para la enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2016), con el fin de universalizar la apropiación de las nuevas tecnologías y democratizar el acceso al conocimiento (Iglesias, 2019; Maggio, 2018). Esto representa un desafío pedagógico en la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en los espacios educativos, ya que el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales (Matozo, 2019). Las desigualdades en el acceso a los medios de comunicación no sólo crean una brecha digital, sino que generan, especialmente, una brecha social. En América Latina el acceso a los bienes culturales es muy desigual y el referente mediático es significativo en el proceso comunicativo en su conjunto (Orozco Gómez, 2000).

La sociedad de la información está presente en las aulas, la pregunta es cómo generar, en estas condiciones, espacios de pensamiento y problematización de la vida social. El dominio técnico del mundo no constituye novedad alguna, y tal como el siglo XX nos ha hecho advertir: cuanto más avanza la técnica, más necesitamos pensar. El desafío propuesto desde la epistemología del sur (Santos, 2017) se basa en el principio de una ecología de los saberes y, por lo tanto, no concede privilegios epistemológicos a cualquier forma de conocimiento. La democratización del conocimiento, significa "ocupar" la enseñanza con otras formas de ser y conocer; apostar a una nueva comprensión de la ontología, epistemología, ética y política.

En virtud de los resultados obtenidos y las hipótesis sustantivas surgidas de los estudios antecedentes, asumimos que, para comprender las prácticas sociales ligadas a los procesos de masificación de los nuevos medios, devenidos en dispositivos fundamentales de socialización y producción de subjetividad, es preciso realizar una indagación que aborde los usos de los medios de comunicación y las formas en que esos lenguajes permean la vida escolar, al tensionar sus prácticas, alterar sus tiempos y reorganizar sus espacios. Esta investigación se propone analizar en profundidad las relaciones entre los rasgos particulares que asume la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación y las significaciones de profesores y estudiantes en la escuela secundaria argentina.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Dadas las características del problema de investigación el abordaje metodológico es cualitativo. La investigación cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, que nos coloca ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas. De ahí la necesidad de asumir un conjunto de decisiones y desplegar estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. El diseño de la investigación es flexible (Kornblit, 2004).

Esta investigación atiende a una problemática compleja que se identificó en la escuela secundaria y se la transformó en objeto de conocimiento. El propósito que nos guió fue generar un proceso de construcción participativa, que facilitara la intervención orientada a cambios efectivos en las aulas escolares.

Sostenemos que es necesario detenerse a analizar lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los docentes. La recuperación de sus voces, permitirá formular una serie de consideraciones e interrogantes que conducirán a precisar el planteo del problema de investigación y los objetivos propuestos para este estudio, en consonancia con el diseño flexible de investigación y la metodología que se sustenta en el próximo aparado.

En cuanto a los las consideraciones iniciales o presupuestos del punto de partida de esta investigación**,** cabe señalar en primer lugar, que entendemos los cambios producidos en las tecnologías de la información y la comunicación como parte de un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, vinculadas con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal, que desde fines del siglo XX han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden de sentidos. Parte de estos procesos se sustentan en una serie de mutaciones de orden cultural y tecnológico que tensionan las nociones del tiempo y espacio dominantes desde la modernidad (Castells, 2007), así como los vínculos y percepción que los sujetos tienen de sí y de los otros (Martín-Barbero, 2003).

En segundo lugar, la relación entre la escuela y los medios ha sido compleja a lo largo de la historia (Finocchio, 2009). En los últimos años, se profundizó dicha complejidad a partir de los avances tecnológicos y la ampliación de los canales de acceso de la población al conocimiento y a la información, con los nuevos desafíos que ello plantea.

En tercer lugar, concebimos el uso los medios de comunicación como un objeto de análisis complejo que nos remite a un tejido constituido por elementos heterogéneos inseparables, asociados. Esto implica por un lado, considerar la naturaleza compleja de las actividades y procesos que tienen lugar en el aula (Candela, Rockwell y Coll, 2009), y por el otro, poner en juego múltiples referentes teóricos, respetando sus particularidades, sus conceptos, sus lenguajes y sus modos de producción propios. Uno de los desafíos emergentes de esta indagación es convertir el aula en el centro de atención, al tiempo que reconstruimos en su interior la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea. Bajo estas consideraciones, adoptamos la comprensión en sus múltiples atravesamientos (psíquicos, sociales, institucionales, instrumentales, etc.) considerando distintos planos de significación y articulando diferentes miradas sobre el fenómeno pero sin pretensión de síntesis.

Para comprender los complejos procesos que ocurren en las aulas, esta investigación profundiza en el reconocimiento de distintos enfoques que abordan la construcción del conocimiento sobre los medios, que tiene su origen en distintas perspectivas disciplinares y regionales. Los avances más importantes que se han hecho recientemente en la materia provienen de la interconexión entre diferentes campos y tradiciones de investigación (Candela, Rockwell y Coll, 2009). Una tarea importante consistió en tener en cuenta los avances que se producen en campos relacionados[3] y articular, contrastar y complementar las diversas tradiciones y enfoques disciplinares para comprender los usos de los medios de comunicación en la escuela secundaria. Esto implica tanto examinar los resultados de la investigación anterior y los problemas todavía sin resolver, como así también analizar la relación de la investigación con la práctica educativa argentina. En correlato con este

[3] Como se abordó en el apartado anterior coexisten investigaciones del campo de las pedagogías críticas, la comunicación social, las tecnologías educativas, entre otros)

supuesto, se articula la riqueza analítica de distintos campos disciplinares (sociología de la educación, ciencias políticas, comunicación, relaciones del trabajo y pedagogía) a la complejidad de la realidad social y educativa. Algunos autores, como Marí (2018) consideran que transitamos un claro movimiento de desbordamiento en la investigación en las ciencias ligadas a la comunicación al redefinir sus objetos de estudio centrales. Podemos hablar de desbordamiento al pasar del estudio prioritario de los medios de comunicación y de sus productos comunicativos a investigar los procesos de comunicación social (Martín-Barbero, 2003).

Esta investigación toma como objeto de los usos de los medios de comunicación en la escuela secundaria. Y tiene como objetivo general analizar los efectos simbólicos que se despliegan en la construcción de conocimiento social, con la finalidad de contribuir a la definición de dispositivos y programas de formación que preparen a los docentes en los escenarios escolares del presente. La investigación generó insumos para el diseño y desarrollo de programas y dispositivos de formación que recuperan, sistematizan y ponen en tensión los supuestos y prácticas que obstaculizan la construcción de conocimiento social. Se analizan, para ello, las características y los elementos fundamentales que constituyen las experiencias formativas, identificando los saberes y los rasgos que presentan. A tal fin, se establecieron estrategias de lectura e interpretación de casos integrando aportes teóricos y metodológicos de la pedagogía y de los paradigmas de investigación educativa emergentes en las últimas décadas. Abordar esos obstáculos, reconstruirlos, conceptualizarlos y analizarlos críticamente, constituyen los ejes centrales por los que transito el trabajo de investigación.

En un primer momento se llevó a cabo un diagnóstico de la presencia de los medios de comunicación en la escuela secundaria. El mismo contó con una etapa de análisis de los planes de estudio de los espacios curriculares afectados. Y en un segundo momento, el intercambio con el cuerpo docente. Para lo cual se diseñaron y administraron encuestas y entrevistas semi-estructuradas.

En un segundo momento, se llevaron a cabo espacios de formación: asistencias técnicas y encuentros de trabajo con los profesores. Que se complementó con el diseño de un módulo de formación y de un libro sobre la temática.

Fue parte fundamental de esta estrategia la creación y fortalecimiento de redes institucionales entre las escuelas secundarias con las que trabajamos, la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y la Red ABPEducom [4].

[4] Asociación de Pesquisadores e Professionais da Educomonuciacao participación en espacios de trabajo para educomunicadores y consolidación de procesos de actuación dos profesionales del área de la educomunicación, divulgar la Educomunicación y ampliar espacios de actuación en el espacio educativo.

Esta investigación tuvo como producto principal el montado y uso de una plataforma virtual donde circulan: recursos pedagógicos, foros de discusión y análisis, registro de video entrevistas con docentes en formación, profesores y distintos referentes sobre las problemáticas del proyecto de fortalecimiento y video entrevistas con referentes culturales y académicos.

Y de forma paralela se realizaron actividades para la sensibilización y promoción de la Educación Mediática, tales como: Encuentros Participativos, Conferencias, y un concurso de ensayos sobre la temática, convocado a toda la comunidad educativa. Esta estrategia de investigación pretende impactar en las próximas reformas de los planes de estudio la escuela secundaria.

LOS MEDIOS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Para lograr los objetivos mencionados en el apartado anterior, en una primera fase del proyecto, se llevó a cabo un diagnóstico de la presencia de la EM en 35 espacios de formación de la escuela secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La muestra quedó conformada por 20 observaciones de clase, 40 entrevista a docentes y 40 entrevistas a estudiantes de dos escuelas secundarias de AMBA. Se analizaron los planes de estudio de cada espacio curricular y se observó, que salvo en las materias específicas del Área de Comunicación, no hay mención de los medios de comunicación como contenido y/o como recurso de su metodología de trabajo a desarrollar.

Asimismo, se entrevistó al cuerpo docente de los distintos espacios de formación. Y a pesar de su ausencia en las planificaciones, el 80% manifestó usar medios en sus clases, pero tan solo como un recurso didáctico ocasional, no de forma sistemática.

Se reconocen en el uso de los medios dos imaginarios dominantes sobre la comunicación en la formación que consisten en: utilizar a los medios de comunicación como fuente neutral de transmisión de información y la proponer el uso de los medios de comunicación como persuasión. ¿Qué implican estas intervenciones donde se invisibilizan los usos de mercado de las tecnologías y las disputas simbólicas que se despliegan? Ninguno de estos usos resulta idóneo en el campo de una pedagogía transformadora, ya que impiden pensarlos en términos de emancipación social. Se pondera un tercer imaginario posible, el que plantea una relación indisoluble entre el acto de comunicar y el acto de transformar la realidad (Nuñez, 1996).

Ahora bien, estar consumiendo productos de los medios de comunicación no quiere decir, necesariamente, que se esté realizado un proceso crítico de construcción de conocimiento social. En una próxima etapa, avanzaremos en observar y analizar el impacto del consumo

de noticias. Es importante mencionar que el acceso y uso de medios de comunicación no asegura una construcción de conocimiento sobre los medios, existen disparidades como la brecha digital entre generaciones y género. Algunos estudios muestran que los espectadores no aprovechan al máximo su potencial, adoptando un perfil pasivo centrado en la interacción, la comunicación, la búsqueda y la descarga. El perfil medio del usuario es más social, recreativo y consumidor de contenidos existentes, que proactivo, gestor y creador de contenidos propios (Dornaleteche, Buitrago y Moreno, 2015). La EM no es solo una capacitación técnica sino que incluye aprender a pensar con ellas.

Ahora bien, otros estudios destacan la oportunidad que los medios digitales otorgan para participar y movilizarse socialmente (De-Moraes, 2004). Sin embargo, su influencia puede ser más compleja de lo que parece a priori ya que puede estar reduciendo el pensamiento crítico. La velocidad con la que se genera la información y los criterios aplicados para seleccionarla plantean dudas sobre si se pudieran estar bloqueando puntos de vista diferentes sofocando así posibilidades de debate. Por ello, la capacidad de pensar críticamente y la formación en el uso de los medios se convierten en una piedra angular, principalmente en la educación superior. Existe por tanto un debate abierto sobre si estas formas de comunicación contribuyen al empoderamiento de los jóvenes, o si por el contrario, no han conseguido (todavía) fomentar el debate y el ejercicio de una ciudadanía joven activa.

Lo expuesto anteriormente evidencia una posible discrepancia entre las oportunidades que proporcionan los medios de comunicación a los jóvenes para expresarse, compartir, informarse, debatir, organizarse en red y movilizarse, frente a su formación en el uso de los mismos, sus competencias y el desarrollo de pensamiento crítico. La revisión de la literatura deja abierta diversas cuestiones para el análisis: ¿El consumo de noticias producidas por los medios de comunicación los convierte en ciudadanos activos y críticos? ¿Son para ellos un instrumento de empoderamiento social o simplemente una fuente de información? ¿Asumen y ejercitan su capacidad de influir, o forman parte de una masa altamente influenciable, que multiplica las posiciones de unos usuarios concretos con gran capacidad de influencia? ¿Cómo perciben el papel de la escuela en la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación y el desarrollo de pensamiento crítico para hacer frente a esta gran cantidad de información?

En un segundo momento, se elaboró una estrategia de intervención, basada en asistencias técnicas y encuentros de trabajo y confección de materiales educativos para tal fin. La formación técnica se brindó desde la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Y se socializaron los resultados con los asesores de ABPEducom. Estas acciones se enmarcaron en la discusión en un campo más amplio de debates, referido a los modos de habitar el aula se la escuela secundaria en nuestro presente.

De forma transversal, se desarrolló una plataforma virtual interactiva de divulgación e intercambio cuyo contenido apunte al aumento de competencias informacionales y relacionales en la red y que favorezca la generación de un modelo educativo de integración del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Elaboramos y publicamos materiales pedagógicos para docentes, profesionales y estudiantes del profesorado de nivel y otros actores de la vida escolar interesados en la temática. Así también, se crearon y fortalecieron redes institucionales entre las distintas áreas y se avanzó en actividades para la sensibilización y promoción de la EM, la confección de propuestas y planes de acción para ser considerados en políticas públicas sobre la temática y la difusión de la plataforma virtual. Cada grupo de trabajo aportó, desde sus especificidades, conocimientos y saberes para el fomento de la EM en la formación de jóvenes estudiantes y la elaboración de recursos pedagógicos destinados a tal fin. Actualmente, están en desarrollo materiales multimedia (entrevistas, video registros, entre otros), para que circulen por las redes sociales y las comunidades de prácticas para producir un abordaje contracultural.

Las múltiples dimensiones de la EM y la pluralidad de sectores y actores involucrados proponen elaboraciones alejadas de las fronteras disciplinarias y abiertas a la articulación de saberes académicos con los provenientes tanto de la práctica profesional como de la gestión estatal o de la vida cotidiana. Así, la producción de conocimiento deja de ser propiedad o atributo institucional para convertirse en un bien colectivo, generado y aplicado socialmente.

UN ESPACIO DE ENCUENTRO: LA PLATAFORMA VIRTUAL DE DIVULGACIÓN

Uno de los productos principales de la experiencia fue el diseño de un sitio web[5] para la divulgación de contenidos con posibilidades de participación de los distintos actores de la vida universitaria y otros interesados en la temática.

Esta plataforma es una herramienta orientada a sistematizar el conocimiento e información sobre la EM que por encontrarse "dispersa" no es suficientemente aprovechado por la comunidad universitaria. Contiene materiales desarrollados por este proyecto y otros de libre circulación. El criterio pedagógico utilizado para la creación y selección de recursos educativos fue su potencialidad para deconstruir la espectacularización mediática (Saez, 2019), y que tengan potencialidad para desarrollar prácticas emancipadoras.

En una primera sección se conformó un archivo de recursos pedagógicos que apuntan a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención pedagógica confrontativas con las

[5] Disponible en http://educaciondelamirada.com/

miradas que obturan la construcción del saber. Entre ellos: módulos con actividades para el aula, cuadernillos de trabajo, fichas orientativas, entre otros, que aportan a un cambio de paradigma en la intervención educativa. Las mediaciones sociales funcionan en todas las sociedades y en todas las épocas (Martín Serrano, 1977). En sociedades globalizadas el análisis del contenido la comunicación pública aporta un soporte imprescindible para la formación de subjetividades críticas.

En segundo término, se abrió un foro de intercambio sobre la necesidad de la EM. Con el desafío de abrir espacios y construir redes que fortalezcan la participación de los actores educativos en sus comunidades, promoviendo el ejercicio del derecho y el libre acceso a la información y la libertad de expresión.

Asimismo, hay una sección de videoteca donde se acopiaron video entrevistas con futuros docentes, profesores y distintos referentes culturales y académicos sobre las problemáticas de la EM. En otra de las secciones se analizan los componentes de las políticas educativas que se promuevan en torno de la EM en Argentina.

Y en una última sección, se habilitó un espacio para la divulgación de la producción teórica y los resultados de los proyectos de investigación sobre la temática (Publicaciones, Tesis de Grado, de Postgrado y avances de proyectos de Beca, Documentos y Fuentes, Textos en el marco de la vinculación Internacional con grupos de investigación, Papers de congresos y jornadas).

A través de este espacio virtual, se aumentó el caudal de los contenidos vinculados con la EM impartidos en la escuela secundaria. Con el propósito de generar nuevos parámetros en la educación de la mirada en pos de fortalecer el alcance político del joven estudiante garantizando condiciones de mayor igualdad y mejor educación para todos.

Esto se torna relevante en un contexto social donde las prácticas discursivas de los medios de comunicación crean y recrean una sensibilidad específica sobre la juventud en el espacio escolar (Saez y Cerullo, 2019). La falta de un posicionamiento crítico frente a los discursos mediáticos es una dimensión simbólica interviniente en la producción y reproducción de la desigualdad y las marginaciones sociales. En nuestro ecosistema mediático, la proliferación de contenidos y su inmediata difusión, confirman la necesidad, desde el ámbito educativo, de desarrollar una mirada crítica y brindar una capacitación mínima que le permita al joven estudiante convertirse en productor crítico de sus propios contenidos dentro del ecosistema comunicativo que habita.

Este proyecto desplegó una estrategia que contempló acciones y actividades interdisciplinarias con la intención de promover la construcción de ciudadanía a partir del fortalecimiento de la EM en la escuela secundaria. El diseño, mantenimiento y actualización de la plataforma virtual de divulgación se convirtió en un espacio de

sensibilización de la comunidad educativa sobre la EM, brindó herramientas de intervención en las prácticas de la comunidad educativa que colaboran a construir una visión crítica sobre los medios de comunicación y en la formulación de políticas educativas concretas relacionadas con la temática.

Asimismo, generó un espacio permanente de difusión e intercambio entre futuros docentes, profesores, estudiantes, especialistas, equipos técnicos, formadores e investigadores, entre otros actores del campo educativo, que promovieron tanto la reflexión y el análisis crítico sobre las transformaciones socio-culturales como la utilización de herramientas didácticas y comunicacionales concretas. El conocimiento producido en el campo de la investigación se constituye en una herramienta con potencialidad de lectura alternativa para la intervención sobre las prácticas educativas en la escuela secundaria.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos procurado escapar a los imaginarios dominantes sobre los medios de comunicación en escuela y ofrecer elementos para la comprensión de estos procesos complejos y hasta contradictorios, donde emerge una relación indisoluble entre el acto de comunicar y el acto de transformar la realidad. Se adoptó una perspectiva de análisis interdisciplinaria que escapa de las miradas apologéticas sobre los medios de comunicación. Así, elaboramos un estudio que enmarca la discusión en un campo más amplio de debates, referido a los modos de habitar el aula y hacer educación en nuestro presente.

En esta investigación se indagó los usos de los medios de comunicación y sus efectos simbólicos en la construcción de conocimiento social en la escuela secundaria. Bajo la consideración de que los educadores trabajan tanto dentro como fuera del aula, en entornos institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un curriculum estándar con grados variables de control, sometiéndolos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección (Candela, Rockwell y Coll, 2009).

Hemos observado la ausencia del tratamiento de los medios de comunicación como contenido y como parte de una estrategia metodológica en las clases de la escuela secundaria. Ahora bien, a pesar de esta vacancia en las prácticas de enseñanza, los medios de comunicación son utilizados como recursos de forma ocasional. Esto no implica una mirada crítica sobre ellos ni valorar sus potencialidades y usos en los procesos emancipatorios.

Los medios traen consigo riesgos y nuevas oportunidades que requieren ser comprendidos, junto con otros cambios sociales y políticos (Buckingham, 2019). Sostenemos junto con Maggio (2018) que el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual es condición de inclusión social. La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en el marco de políticas educativas concretas y de ningún modo la inclusión de tecnologías, por sí solas, puede contribuir a resolver los problemas de la calidad de la educación.

La oportunidad de empoderamiento que otorga la sociedad digital para ser efectiva debe tener como base la sólida formación de sus miembros. Así, el reto es integrar los medios de comunicación en los procesos educativos reflexionando sobre ellos y sus poderosas armas para recrear y construir la realidad (Saez, 2019). En el marco de este propósito, se elaboró este proyecto cuya finalidad es la de formar jóvenes estudiantes como ciudadanos conscientes, críticos y responsables con la información que manejan.

Así, nos referimos a la reconfiguración de los procesos de producción, transmisión y acceso a la cultura, que, de maneras diversas, interpelan al campo de la educación. Sea porque han puesto en cuestión su lugar privilegiado de acceso al saber (Martín-Barbero, 2003), o porque en la escuela se encuentran, producen y también colisionan esos modos diferentes de vincularse con otros, de percibir y de pensar el mundo que involucran estas formas de la cultura.

En el umbral de esta investigación nos preguntamos cómo los discursos mediáticos afectan las vidas de los sujetos y tensionan las instituciones, en los modos de percibir y habitar el mundo. Será necesario abordar una complejidad de elementos que en un determinado momento componen cierta realidad escolar, en tanto formación histórica. Atravesados por una temporalidad educativa particular, en la cual se registró mutaciones de magnitud en todos los niveles que comprende la enseñanza formal.

En este contexto, es indispensable el fortalecimiento de nuevas miradas desde las instituciones educativas. El desafío es máximo en las escuelas secundarias que además ayudan a analizar y comprender los cambios sociales que comporta esta transformación. Una formación, que desde una epistemología del sur, aborda cuestiones como la influencia que transmiten los distintos medios, su función socializadora, el control que ejercen y al que someten y la heterogénea información que transmiten. El objetivo es formar jóvenes estudiantes y ciudadanos conscientes que sean capaces de acceder a gran volumen de información, sepan decidir libremente qué contenidos les son relevantes y adecuados, y capaces de adoptar una opción responsable entre las múltiples alternativas ofrecidas. Esto implica diseñar programas de estudio que incorporen transversalmente asignaturas vinculadas a la construcción de conocimiento sobre los medios que potencien una mirada crítica en los estudiantes (Ferrés y Piscitelli, 2012). En esta tarea deben participar los

profesionales de la comunicación, la educación, la sociología, la psicología y los profesores del nivel.

El artículo nos muestra los elementos de análisis más relevantes sobre los usos de los medios y sus efectos simbólicos en la construcción del conocimiento social en las escuelas secundarias del AMBA. Constituye una indagación que analiza y pretende potenciar los procesos y prácticas de la transmisión del saber en la escuela secundaria. Como ya hemos señalado estamos tan solo al inicio de un proceso de transformación en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso de cambio necesita de reflexión, de estudio y de análisis. Este escrito busca aportar para esta necesaria reflexión y propiciar un rol activo de la escuela en la transformación de las formas de producción de conocimientos social. Esta línea de investigación pretende contribuir al campo de las pedagogías críticas y procura convertirse en un aporte para el conocimiento de las relaciones entre los medios de comunicación, la tecnología, la cultura, y los procesos de formación. Se plantea como un tema relevante a nivel regional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas intervención pedagógica. En el escenario más amplio de la epistemología latinoamericana, nos interpela a especificar el estatuto de lo comunicacional como una mirada sobre la producción de sentido. El análisis de los procesos de clasificación social del espacio escolar aporta a la construcción de mapas teóricos que colaboren a comprender los procesos de subjetivación en una temporalidad convulsionada.

Referencias bibliográficas

Buckingham, D. (2019) Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge far media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital, *Cultura y Educación*, 31 (2), 213-231, DOI 10.1080/11356405.2019.1603814

Candela, A., & Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-28. Cano-Correa, Quiroz-Velasco & Nájar-Ortega (2017)

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

De-Moraes, D. (2004). *El activismo en Internet: nuevos espacios de lucha social*. (http://goo.gl/IAB2Ca) (2016-10-02)

Dornaleteche, J., Buitrago, A. & Moreno, L. (2015). Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator. [Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática]. *Comunicar*, 44, 177-185. https://doi.org/10.3916/C44-2015-19

Dussel, I. (2016). La socialidad en tiempos de Internet. En: Van Dijck, J. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI. Buenos Aires.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. Comunicar, 38, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Uruguay. Nueva Tierra.

Gillmor, D. (2006). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.

Granados-Romero, J., López-Fernández, R., Avello, R., Luna- Álvarez, D., Luna-Álvarez, E., & Luna-Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 289-294. (http://goo.gl/JKDnYd) (2017-05-12).

Grijalva-Verdugo, A. & Moreno-Candil, D. (2017). Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence. [Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática]. *Comunicar*, 53, 29-38. https://doi.org/10.3916/C53-2017-03

Iglesias, A. (2019). Celulares en las aulas. Los desafíos de los profesores de las escuelas secundarias del siglo XXI (66-82). En Virginia Saez (coord). Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. E-Book.. Disponible en: http://educaciondelamirada.com/investigacion/educacion-de-la-mirada-experiencias-reflexiones-y-desafios-pedagogicos-de-la-formacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-en-argentina/

Kornblit, A. L. (Ed.). (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (1. ed). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marí, V. M. (2018). Análisis de los movimientos-red contemporáneos desde una perspectiva comunicacional y freiriana. Desbordamientos, transformaciones y sujetos colectivos, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *23*, 140-147. Recuperado de: https://bit.ly/2YX4RFL (https://bit.ly/2YX4RFL)

Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social.* Madrid: Akal.

Martín Barbero, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.

Matozo, M. V. (2019). Desigualdades Conectadas: análisis estructural del Plan Conectar Igualdad/Connected Inequalities: Structural Analysis of Plan Conectar Igualdad. *Commons. Revista De Comunicación Y Ciudadanía Digital*, *8*(nº1), 76-119. Recuperado a partir de https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/4478

Nuñez, C. (1996): *Educar para transformar, transformar para educar*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, Guadalajara.

Orozco Gómez, G. (2000). Travesías y desafíos de la investigación de la recepcion en América Latina. Comunicación y Sociedad, 38, 11-32.

Saez V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-17. doi:https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5

Saez, V., & Cerullo, N. (2019). Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia. Voces De La Educación, 4(7), 67-83. Recuperado a partir de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/165

Santos, B. De Sousa (2017). Decolonizing the University. The challenge of deep cognitive justice (Cambridge: Cambridge Scholars).

Zukerfeld, M., & Califano, B. (2019). Discutiendo la neutralidad de la red: de los discursos dominantes a las prácticas en contextos periféricos / Debating Net Neutrality: From Dominant Discourses to Practices in Peripheral Contexts. *Commons. Revista De Comunicación Y Ciudadanía Digital*, *8*(nº1), 5-43. Recuperado a partir de https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/5032

Acerca de la autora

Virginia Saez es Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su formación de grado es en Ciencias de la Educación (UBA) y ha realizado una Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas y un posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura (UNLP).

Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior
Evaluation of continuous improvement plans in upper secondary schools

Irvin Rodolfo Tapia Bernabé[1]

[1]Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México
Email_Irtb.tapia@gmail.com
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-5991-9279

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

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

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

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

Recepción: 18 de abril de 2020

Aceptación: 15 de septiembre de 2020

Forma de citar: Tapia Bernabé, I. (2021). Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior. *Voces de la educación 6(11)*, pp. 174-194.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

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

Introducción

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

De este modo, se tuvo como objetivo conocer la calidad de los planes de mejora continua, elaborados por los centros escolares en el periodo escolar 1.19.20, con el fin de identificar las malas prácticas más recurrentes al momento de planificar. La investigación se fundamenta en los preceptos de la teoría de la administración a través de las guías existentes para la elaboración de planes de mejora en la educación. La metodología se sustentó en la investigación evaluativa bajo un enfoque de caso. Para dar cumplimiento se diseñó una rúbrica de evaluación integrada por nueve indicadores y cuatro niveles para determinar la

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

Antecedentes de los planes de mejora en México

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

De acuerdo con (Osorio & Martínez, 2016) los planes de mejora continua surgen a finales de la década de los 90s en España, a través del Modelo Europeo de Gestión de Calidad concebido como una herramienta flexible y eficaz para promover la mejora continua de las organizaciones educativas. En México, la implementación de los Planes de Mejora Continua en centros escolares de la educación media superior en México se remonta al año 2000, con el surgimiento del programa federal “Escuelas de Calidad”, el cual tuvo como finalidad incorporar al sistema educativo, un modelo de gestión basado en la planeación y evaluación de la mejora continua. En este año, según (Yzaguirre, 2005) se certificaron en la norma ISO: 9001-2000, 74 organismos dependientes de la Secretaría de Educación Pública, incluyendo 18 planteles de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, institución del nivel medio superior.

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

Hasta el año 2008, la elaboración de los PMC no se encontraba en la normatividad del sistema educativo del país y su realización en planteles respondía a la solicitud de los organismos

evaluadores para solventar las observaciones identificadas por los auditores, durante sus procesos de evaluación. Sin embargo, a raíz de la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008, se consideró la implementación de los Planes de Mejora Continua en los centros escolares del tipo medio superior en el país, como un mecanismo de evaluación para garantizar la eficacia y mejora de la calidad educativa expresada en dicha reforma (DOF, 2008). Incorporando de este modo, la elaboración del Plan de Mejora Continua a los criterios de evaluación de los planteles que deseaban ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (COPEEMS, 2018). Un primer documento de apoyo para la realización del plan de mejora continua fue elaborado en el año 2009 por la Dirección General de Bachillerato (DGB), el cual fue denominado como "Guía para elaborar o actualizar los planes académicos de mejora continua", en el se estableció una metodología de diagnóstico a partir de una serie de preguntas guía con la finalidad de mejorar los indicadores académicos.

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

El plan de mejora continua en la educación

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

El termino plan tiene su origen en la *Teoría clásica de la administración* de H. Fayol en el año 1916. Fayol refirió a la previsión como un elemento fundamental para calcular el futuro y prepararlo, y de este modo denominó al programa de acción como el instrumento más eficaz para atenderlo, a través de la línea de conducta a seguir, sus etapas y los medios a emplear (Fayol, 1991). De acuerdo con (Torres, 2014) durante la segunda mitad del siglo XX, la definición de Fayol evolucionó con los autores consecuentes, cambiando el término de previsión a planeación y de programa de acción por ejecución del plan. Actualmente, la planeación es considerada como una herramienta necesaria e indispensable para orientar el

éxito de una organización. Por otra parte, el término de mejora continua, según (Carro & González , 2000) surge a principios del año 1990, con la aparición del primer libro de su autor Massaki Imai, quien construyó el término “kaizen” otorgando el significado de “cambio para mejorar” o “mejora continua”, a partir de los ideogramas japoneses “kai” que significa cambio y ”zen” para mejorar. El desarrollo de la filosofía kaizen ha generado diversas herramientas a favor de la mejora continua, entre ellas se encuentra el circulo PDCA o mejor conocido como circulo Deming, por su autor Edward Deming.

De acuerdo con (Antunez, 2004), actualmente la escuela es concebida como una organización, por tal motivo, la manera de gestionarse se encuentra influenciada por teorías de la Administración. En el ámbito educativo, (Bolivar, 2002) establece en un sentido amplio que la mejora continua es un proceso que se realiza a través del tiempo, permite niveles de calidad más altos en los aprendizajes de los estudiantes y promueve en los centros educativos la capacidad de solucionar las problemáticas sociales y educativas. Sin embargo, para poder llevar a cabo la mejora continua en los centros escolares es necesario su instrumentación a partir del plan de mejora continua. Al respecto, (Juste, 2001) menciona que es un instrumento para aprender como organización y para elevar la calidad educativa a través del mejoramiento de la gestión educativa. Así mismo, (Cantón, 2004) coinciden en que es un instrumento de aprendizaje individual del centro como organización, es una herramienta para la mejora de la gestión de los procesos educativos y organizativos, es el medio para elevar la calidad de los centros educativos. De este modo podemos advertir que representa una herramienta de dirección para provocar el cambio en la escuela. En cambio (Pérez & Miguel, 2005), lo considera como un conjunto amplio de acciones que se están desplegando en el tiempo y en diferentes niveles para mejorar el servicio educativo.

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

plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

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

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

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

b) *Establecer prioridades:* De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española define a como prioridad a la preferencia que se le otorga a algo, antes que otra. En este sentido, las guías metodológicas existentes para valorar la calidad educativa proponen determinas categorías las cuales deben ser prioritarias (líderes educativos, gestión y liderazgo directivo, Indicadores académicos, proyectos educativos transversales, seguimiento a egresados, infraestructura y equipamiento, y seguridad y

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

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

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

Referentes en la evaluación de los planes de mejora continua

Hasta ahora la literatura revisada sobre los planes de mejora continua, coinciden en ser una herramienta importante en la gestión educativa para elevar los niveles de calidad de los centros escolares. Si bien en México existe una gran cantidad de investigaciones relacionadas con propuestas de planes de mejora, no así las hay sobre su evaluación empírica, ya sea relacionada con la calidad con la que se elaboran o su impacto en la eficacia escolar. Al

respecto, (Cantón, 2004) hace mención que los planes de mejora en el ámbito educativo son programas de innovación reciente y advierte sobre la falta de literatura especializada sobre su correcta elaboración y menos aún sobre su evaluación. Algunos referentes sobre la evaluación de planes de mejora corresponden a los de Isabel Cantón (2005) en su propuesta de un modelo de evaluación de tipo sistémico y usando una metodología mixta, integrando los resultados de ambas técnicas. En el caso de (Arnaiz & García , 2015) valora la planificación, implementación y la evaluación de planes de mejora en centros de profesorado a través de la investigación evaluativa. El liderazgo internacional en la investigación lo ocupa el Curry School of University of Virginia, en donde cuentan con una amplia investigación en Reyno Unido, Estados Unidos, Irlanda y Jamaica, sobre la influencia de los planes de mejora para revertir los resultados de centros escolares que no funcionan. Los referentes mencionados anteriormente en la evaluación de los planes de mejora coinciden en el uso de una metodología basada en la investigación evaluativa, a través la aplicación de técnicas mixtas y los resultados se enfocan a la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad. Finalmente, la evaluación del Plan de Mejora forma parte de este y consiste en verificar que el proceso de diseño e implantación se desarrolle conforme a lo diseñado y en medir sobre la eficacia y el impacto de las acciones a medida que transcurre el tiempo.

Metodología

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

Diseño de la investigación

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

Muestra

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

Tabla I. Distribución de la muestra por municipio

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

Tultitlán	1	2.6
Villa Victoria	1	2.6
Total	39	100.0

El instrumento

De acuerdo con Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Así mismo, (Cano, 2015) añade que la rúbrica posee criterios que permiten evaluar a través de niveles de calidad y tipificar los estándares de desempeño. De este modo, se empleó la rúbrica como un instrumento de investigación evaluativa, con el fin de determinar la calidad de los planes de mejora a través de las capacidades de los planificadores de centros escolares se adapta para los fines de la investigación. El instrumento cuenta con un total de nueve criterios de evaluación el cual contempló el proceso de elaboración del plan de mejora continua. Se consideró una escala de evaluación numérica de cuatro grados (1: insatisfactorio, 2: satisfactorio, 3 bueno y 4: excelente). En la tabla II, se muestra el contenido de los criterios de la rúbrica.

Tabla II. Estructura de la rúbrica de evaluación

Criterios	*Excelente (4)*	*Bueno (3)*	*Satisfactorio (2)*	*Insatisfactorio (1)*	*Puntuación*
Contexto del diagnóstico	Incluye 5 o más datos o más, resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante, concreta y precisa.	Incluye 3 o 4 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante	Incluye 1 o 2 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante.	No incluye datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes, además la información es irrelevante.	
Debilidades	Identifica correctamente 5 o más debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las debilidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Fortalezas	Identifica correctamente 5 o más fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las fortalezas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	

Amenazas	Identifica correctamente 5 o más amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 amenazas sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las amenazas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Oportunidades	Identifica correctamente 5 o más oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 oportunidades sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las oportunidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes	
Resultados del diagnóstico	Incluye más de 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.	Incluye 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.	Incluye 1 o 2 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo.	No se identifican hipótesis que surjan del análisis del contexto interno y externo.	
Prioridades	Incluye 3 a 5 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.	Incluye 2 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.	Incluye 1 prioridad que se relaciona con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.	De las prioridades propuestas, ninguna, tiene relación con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.	
Metas	Incluye 3 o más metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además en la redacción son claras, medibles y alcanzables.	Incluye 2 metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.	Incluye una meta coherente con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.	Las metas no son coherentes con las prioridades identificadas, ni son claras, ni medibles.	
Plan de acción	Incluye 3 o más pasos de acción bien intencionados y con un orden lógico para su realización. Es detallado y e específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	Incluye 2 pasos de acción. Es detallado y e específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	Incluye un paso de acción. Es de naturaleza rutinaria y no demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	No incluye pasos de acción alineada a las prioridades.	
Total					

La validez de la rúbrica se obtuvo a partir de del procedimiento de juicio de expertos. Para ello, diez profesores en funciones directivas y expertos en gestión de la mejora educativa revisaron el instrumento inicial y una vez obtenida su retroalimentación se realizó la versión final. Así mismo, el análisis de la confiabilidad del instrumento o consistencia interna, se determinó a partir del estadístico de Alfa de Cronbach, el cual tuvo un resultado de .768, en

donde de acuerdo con (Celina & Campos, 2005), un valor superior a .7 es considerado como "aceptable", tal como se indica en la tabla III.

Tabla III. Confiablidad de la rúbrica

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

Procedimiento

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

Resultados

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

Tabla IV. Medias y deviaciones estándar de los criterios de la rúbrica

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

La puntuación media obtenida en el instrumento de evaluación es de 2,55, lo que indica una calidad generalizada como "satisfactoria", es decir, los planes de mejora continua cumplen

con lo mínimo establecido por la rúbrica de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla 4, en promedio ningún criterio de evaluación ocupó el nivel de "excelente", los criterios de análisis del contexto y el plan de acción ocuparon el nivel de "bueno", las debilidades, fortalezas, resultado del diagnóstico, prioridades y metas, se ubican en el nivel "satisfactorio", y amenazas y oportunidades se ubican en el nivel "insatisfactorio". Reforzando la evaluación de los datos cuantitativos con las observaciones realizadas durante evaluación se interpreta los siguiente:

1. *Contexto del diagnóstico*: El criterio se ubica en el nivel de "bueno" al obtener en promedio 3,38 puntos. Se identificó, que existe una tendencia a colocar la mayor información disponible con la que cuenta el centro escolar. En algunos casos se observó información excesiva e irrelevante y en otros casos escasa información sobre el centro escolar. De manera particular, es preocupante el caso de aquellos centros escolares que incluyen escasa información puesto que denota poco conocimiento sobre su plantel o bien falta de información sobre ¿Quiénes son? ¿Dónde están?
2. *Debilidades*: Este criterio se ubicó en el nivel de "satisfactorio" con 2,33 puntos. Si bien la mayoría de los planes incluyen diversas áreas de oportunidad, la mayoría de ellas no se encuentran sustentadas en datos, conllevando de este modo a la subjetividad de su identificación. En algunos casos se observó que se confunde las debilidades con las amenazas. Otro aspecto importante deriva en la colocación de consecuencias en lugar de causas, sobre todo en indicadores como reprobación y abandono, en este sentido, los centros escolares no cuentan con análisis más profundos sobre sus debilidades.

3. *Fortalezas*: Se ubica en el nivel de "satisfactorio" con 2,88. Este criterio, al igual que las debilidades comprenden los factores internos a analizar y coinciden en que ambos criterios se incluyen muchos puntos de análisis, sin embargo, no se encuentran sustentados en datos. El resultado es un poco más elevado debido a que entre algunas fortalezas que se colocan no incluyen cantidad o porcentaje, como lo es el caso de programas internos, o los documentos curriculares de los programas de estudio.

4. *Amenazas:* Ocupan el nivel de "insatisfactorio" con 1,88 y se observa al igual que las oportunidades, son aspectos que más cuenta identificar por los planificadores. En este sentido, se observó la inclusión de muy pocas causas y sin sustentarlo con datos. Por ejemplo, en la mayoría se coloca el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes o las problemáticas de inseguridad en la zona de influencia de los planteles, sin embargo, no se incluyen datos que deriven de alguna encuesta o fuente de información oficial.

5. *Oportunidades:* Este criterio que ocupa en resultado más bajo con un 1,77 en el nivel de "insatisfactorio", refleja la débil capacidad de identificar los aspectos positivos del

contexto externo del centro escolar y que eventualmente podrían generar un beneficio. Se observó escases de información y en algunos casos se confunde con las fortalezas.

6. *Resultados del diagnóstico*: Se ubica en el nivel de "suficiente" con 2,36, las áreas de oportunidad observadas de manera recurrente se dan en función de que la redacción no plantea hipótesis, es decir, una vez hecho el cruce de factores, se debería redactar un enunciado el cual proponga debilidades a atender a través de las oportunidades o fortalezas, o bien fortalezas que mantener n oportunidades que aprovechar. En algunos casos los resultados no se relacionan con las causas identificadas en los factores internos o externos, o bien, en muchos casos se adelantan a las acciones.

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

   Centro escolar 1. "Se realizarán acciones para aumentar la eficiencia terminal"

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

   Centro escolar 3: "Disminuir el abandono escolar"
   Centro escolar 12: "20 %"

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

   Centro escolar 22: "Pase de lista diario"
   Centro escolar 36: "Entrevistas a padres de familia"

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

Tabla V. Medias y deviaciones estándar de los criterios de la rúbrica

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

Centro escolar 37	3,11	0,99
Centro escolar 38	3,00	1,25
Centro escolar 39	2,56	1,17

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

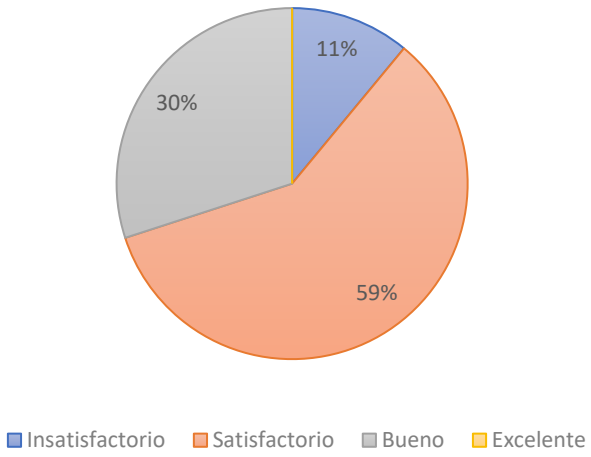


Figura 1. Distribución de las medias según los niveles de evaluación de la calidad del plan de mejora continua en centros escolares. Fuente. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

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

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

Por otra parte, las prioridades en general no tienen relación con los resultados del diagnóstico, sin embargo, los planificadores coinciden en su mayoría en la priorización de los indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal, reflejando por inercia lo importante que se debe atender. El número de prioridades oscila entre 3 y 5, donde siguiendo con (Meyers, C, 2019), es importante no proponer un número mayor puesto que se pierde el sentido de lo urgente. En algunos casos se identifican redacciones incorrectas en las prioridades, como lo es no comenzar con un verbo infinitivo que demuestre lo que se pretende atender o la anticipación de acciones a realizar. Los planes de acción representan la parte medular del plan de mejora, pues es el apartado que demuestra la toma de decisiones, sin embargo, existen deficiencias en la redacción de metas, es decir que sean medibles, cuantificables y alcanzables. En este sentido, un gran número de metas solo incluye la cantidad porcentual y no el verbo que expresa la intención de disminuir o aumentar. La gran mayoría de acciones que se proponen son de naturaleza rutinaria o extraídas de procedimientos de las áreas responsables, no reflejan la innovación que derive de los propios profesores, en este sentido se saturan de acciones administrativas y no de carácter pedagógico. En este sentido el análisis lleva a reflexionar que para propiciar la mejora continua en los centros escolares es importante contar con información concreta de las causas que generan debilidades, las cuales permita generar acciones que no solo provengan del quehacer diario, sino que involucren las capacidades pedagógicas de los docentes y la evaluación constante de sus resultados.

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

Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativosen México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la educación superior, ANUIES*, 151-157.

Antunez, S. (2004). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma* . Barcelona: Universidad de Barcelona.

Apud, N. (2000). *Evaluar para la transformación* . Argenina: Paidos.

Arnaiz, P., & García , M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 326-246.

Bolivar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.

CACEI. (2017). *Guía para elaborar un plan de mejora.* México: Consejo para la Acdritación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.

Cano, E. (2015). Evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-16.

Cantón, I. (2004). *Los planes de mejora en los centros educativos.* Málaga: Aljibe.

Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora continua en centros públicos de Castilla y León. *Revista de educación*, 313-351.

Carro, R., & González , D. (2000). *Administración de la calidad total.*

Celina , H., & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580 .

CONALEP. (2018). *Guía métodologica para la elaboración del plan integral de trabajo y mejora continua* . México: CONALEP.

COPAES. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior, versión 3.0.* México : Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

COPEEMS. (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Eduación Media Superior, versión 4.0.* México: Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.

Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

DGB. (13 de diciembre de 2019). Obtenido de Lineamintos para la elaboración del plan de mejora continua (DGB): https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/1_PMC%202019-2020_Lineamientos.pdf

Diaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGraw Hill.

DOF. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (2019). *Ley General de Educación.* México: Diario Oficial de la Federación.

Escudero, T. (2006). *Evaluación y mejora de la calidad en educación.* Madrid: La muralla.

Escudero, T. (2011). La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación. . *Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza*.

Fayol, H. (1991). *Administración industrial y general.* México : Herrero Hermanos.

ISOTools. (13 de Diciembre de 2019). Obtenido de www.isotools.com: https://www.isotools.org/2015/05/07/como-elaborar-un-plan-de-mejora-continua/

Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación.* México: Narcea ediciones.

Martinez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en su medición* , 129-138.

Osorio , L., & Martínez, M. (2016). Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en centros escolares. *Academicus*, 1-14.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.

Paul, R. (2012). *Guía de gestión de proyectos: obtener beneficios perdurables a través de cambios efectivos.* Barcelona: Gestión 2000.

Pérez , J., & Miguel, C. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares.*

Proaño, D., Soler, V., & Bernabeu, E. (2017). *Metodología para elaborar un plan de mejora continua.* Valencia: 3C Empresa.

RAE. (20 de 12 de 2019). *Real Academia Española*. Obtenido de consultado: https://dle.rae.es/plan

Ruíz, J. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación, num 8 OEI*, 167-194.

SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* . México: Secretaria de Educación Pública.

SEP. (2019). *Perfil docente, directivo y de supervisión. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y al desarrollo integral de todos los alumnos.* México: Secretaría de Educación Pública.

Torres, Z. (2014). *Administración estrategica.* México : Patria.

Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa en ISO: 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* , https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico

Acerca del autor

Irvin Rodolfo Tapia Bernabé, Candidato a la Maestría en Educación, se desempeña como Jefe de Evaluación Educativa en el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México. Escribe en periodismo digital en revista Educación Futura y Profelandia. Así mismo, ha escrito diversos artículos de investigación sobre evaluación educativo. Ponente en los congresos de investigación educativa de mayor relevancia en México. Ganador del Premio de Ingeniería de la Ciudad de México en 2011.https://sites.google.com/view/irvintapia/p%C3%A1gina-principal

RESEÑA DEL LIBRO de Daniel Cassany (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama. 209 pp., por Teresa-G. Sibón-Macarro[1]

[1]Universidad de Cádiz, email: teresa.sibon@uca.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-6541-1770

Recepción: 18 de marzo de 2020
Aceptación: 28 de septiembre de 2020
Forma de citar: Sibón-Macarro, T. (2021). Daniel Cassany (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. *Voces de la educación 6(11)*, pp.195-200.

Laboratorio lector. Para entender la lectura

Revisión reflexiva

En esta obra, Daniel Cassany nos ofrece unas sugestivas reflexiones sobre distintos aspectos de la lectura, comenzando su presentación con una cita del escritor y filósofo Miguel de Unamuno: "Cuanto menos se lee, más daño hace lo que se lee" (p.9), y cerrando la obra en su epílogo con una elocuente cita del escritor Jorge Luis Borges en honor a un hecho constatable por todo ávido lector: "Nunca se termina de aprender a leer" (p.205). Su elenco de apartados parece ordenado por criterios de complejidad progresiva; y, en cada uno de los veinte apartados de esta obra, nos regala un pensamiento en boca de otros, quizás en coherencia con la construcción de intenciones que describe, –como alude más adelante– dentro del apartado "8. Intenciones" (pp.85-86).

El punto de partida de la obra responde a una lógica justificación de la palabra "laboratorio" en la línea de la acepción experimental afín a las investigaciones científicas, después de transcribir una referencia a su entrada o voz en el Diccionario de la Real Academia Español (DRAE). "Me lo imagino como una habitación grande, blanca, con mucha luz y llena de muebles particulares: neveras con muestras biológicas, cajones para guardar instrumental delicado, microscopios sofisticados para observar tejidos, mesas repletas de probetas, y científicos y becarios con bata blanca y guantes de silicona, trabajando en silencio, sentados en taburetes. (…) Y eso es exactamente este libro, excepto en dos detalles: que no trata de química ni de medicina y que no hay habitación." (p.9) Con esta casi plástica metáfora, Daniel Cassany ha creado una atmósfera como situación comunicativa que mimetiza fácilmente con el hecho lector visto como una suma de pequeños detalles microscópicos que están ahí, esperando a ser descubiertos cuando las habilidades y la sensibilidad del lector le permita llegar. Es decir, nos invita a leer la obra con la humildad del que únicamente sabe que nada sabe, en perenne aprendizaje, y con la lozanía de unas

habilidades impregnadas de experiencias en primera persona –en tanto que lector-, y en tercera persona o en primera del plural –en tanto que agente o mediador de dichas habilidades en espacios de aprendizaje–. No hay prisa; no debe haber prisas. De la mano con su texto, más adelante, descubrimos cómo se sirve de otra recurrente metáfora: "Una metáfora vieja de la lingüística dice que un escrito es como un iceberg, que oculta la mayor parte del hielo bajo la superficie. Las letras escritas son solo la parte visible del texto. Así, un escrito comunica mucha información, pero solo dice explícitamente una parte pequeña de la misma." (p.41) Así es la lectura, así el reto de quien lee. Continúa con los ejercicios de entrenamiento que con una evidencia amable transcribe desde las primeras páginas de esta publicación, para ofrecer orientación o ayudas a los lectores –insiste más adelante el autor– para "tomar conciencia sobre la cantidad de hielo sumergido que ocultan los textos, (…)" (p.45) El autor te pide pericia y paciencia, para ello se sirve en su escritura de la cercana complicidad del tuteo, dando el tiempo que cada cual requiera para saborear cada evidencia, cada propuesta, cada cita, cada sugerencia a cuenta gotas. Esto nos lleva a comentar sus sugestivos "experimentos".

Índice de experimentos

En consonancia con la metáfora del "laboratorio", los ejercicios se han de llamar "experimentos", y así ofrece hasta un total de 79, los cuales se pueden localizar por su título y página en un índice final (pp.207-209); sin embargo, quizás en previsión de la atemperada impaciencia del 'investigador-buscador', acompaña cada apartado con un espacio final para las "soluciones". Y después de este punto, por si la curiosidad se mantuviera insaciable, el autor proporciona alguna que otra referencia bibliográfica como otra fuente de información complementaria. Los experimentos son propuestas muy interesantes, plurales, que no persiguen el acierto sino poner el reto en juego. Asimismo, responde al amplio perfil de receptores que leerán esta obra, a los que el autor quiere llegar con esta obra de sesgo recopilatorio y experiencial. Es más; en ocasiones, ofrece a sus lectores un guiño a la complicidad pues narra sus vivencias lectoras saboreando en voz propia su pálpito por lo descubierto, su gozo por aproximarse a meta en su *Laboratorio lector*, tan generosa y desinteresadamente compartido.

Si hubiera alguna duda sobre la eficacia de poner a prueba sus experimentos de esas 'micras' extraídas de diversos textos, aplastadas entre cristales bajo la lente del microscopio, Daniel Cassany ofrece un apartado para "14. Evaluar información" (pp. 141-150), con palabras del economista Ronald Coase "Si torturas los datos lo suficiente, al final confiesan" (p.141). Quienes somos asiduos visitantes de sus obras en papel, de sus coloquios en abierto o discursos en red, reconocemos las formas y los tiempos de estos experimentos. A veces, el hecho de experimentar se impregna de un elemento lúdico que permite a su receptor, "investigador o becario", el comparar cómo nos fue la primera vez que 'experimentamos' con él, y cómo nos va ahora tras el paso de los años: ¿habré 'torturado' suficientemente los datos?, o ¿habré aportado las estrategias suficientes a mis aprendices para que vean en dicha

invitación a la ‘tortura de los datos’ una herramienta de auto-aprendizaje? Nos ayuda, sin duda, a refrescar nuestra memoria de los años, de los saberes, de las experiencias, permaneciendo inmersión en las entrelíneas de los textos.

Refrescar memoria

La proyección de una jugosa y sugerente selección de fragmentos sobre lectura y escritura en el aula de desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas es un regalo: recurso indirecto –si cabe la expresión– que permite recobrar el sosiego para continuar con el hilo de la clase tras una jugosa reflexión o tarea. Daniel Cassany, –en ocasiones, con Marta Luna y Gloria Sanz, por ser manual de cabecera para esta la disciplina–, virtualmente participó en las clases, conjugando texto oral, texto escrito, texto visual (en combinación de los precedentes: auditivo con subtítulos, y con las consiguientes pausas de reflexión necesarias). De este modo, no solo compartimos la suerte de tener varias personas invitadas en las aulas, –eruditas y comunicativas–, sino también compartíamos el hecho de descubrir el peso específico de los textos audiovisuales en espacios virtuales de aprendizaje en la red. Conforme se avanzaba en la lectura de *Laboratorio lector*, –cierto es–, es fácil identificar las otras ocasiones en las que el autor había aludido a dichas observaciones, sus invitaciones a la reflexión, sus conclusiones abiertas “en la nube” (p.75). Este hecho invita a inferir al lector de esta obra las imbricaciones de los tiempos de maduración del acto comunicativo escrito que activa Daniel Cassany por esa inherente pasión por la lectura y la escritura. Es una obviedad que necesitamos recordar: nunca dejamos de aprender; por eso, ese volver o revolver en ‘experimentos’ no es un retroceder, sino un tomar ese impulso necesario para avanzar en el conocimiento de la lengua y sus literaturas. No pocas alusiones percibimos en este “laboratorio” que, siendo comúnmente aceptadas, a veces caen en el olvido, incluso desde las buenas prácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas escritas: “He buscado autores y tipos de texto diferentes para demostrar que, además del contenido, también es importante el contexto. [Y en la línea de ejemplos del apartado “7. Ideas principales”, concreta:] Los autores son: un comensal de un restaurante que hace su crítica (1), un artista (2), un antropólogo (3), un empresario del sector (4) y un químico en un informe ecológico (5). Los textos también se han publicado en lugares diversos. Los textos también se han publicado en lugares diversos: en una tribuna pública, diarios generalistas o revistas científicas. Los géneros discursivos también varían: foro digital, noticias, entrevista, informe académico. Toda esta información, que es esencial para comprender un texto, no forma parte de las ideas principales.” (p.73) Lo más interesante a este respecto es que, para cuando llegamos a este punto, ya nos ha llevado por reflexiones sobre ese “leer para entender” (pp. 11-20), esos mecanismos oculares del lector, sus automatismos (pp. 31-40) y estrategias (pp. 59-67), contando con esas otras percepciones del quehacer en un *Laboratorio lector* que contribuyen a aproximarse al “hielo sumergido”, o al “doble clic” (pp.41-58). Se diría que cierra esa posible primera parte de su obra, para lograr que los ‘motores’ estén bien engranados y engrasados, y así abordar aspectos de calado más subjetivo que plantea del apartado 8 al 16, por cuyos vericuetos se intercalan aspectos sobre las intenciones del autor

–singular o colectivo–, la crítica o el control para controlar las inferencias, la puesta a punto de las herramientas lingüísticas para evaluar la información. Asimismo, cierra lo que pudiera definirse como una segunda parte con los apartados siguientes hasta el epílogo, en los cuales conjuga los retos de cualquier ávido lector dentro de este singular "laboratorio", invitando a dar una pensada más madura aún, a través de las fuentes, los formatos, los poderes editoriales, las interferencias de las políticas lingüísticas, o el tergiversar manipulador de las falacias.

Sugerente invitación, el mundo de la escritura desde la "prosumidores"

En esta línea, es muy probable que se nos vengan a la mente otras metáforas recurrentes en los escritos y discursos de Daniel Cassany, y de sus fuentes, a propósito de la ineludible relación entre lectura y escritura. Posiblemente, la escritura en la red cobra singulares matices, en 'clave de cromacidad' o de 'tintes de laboratorio', desde esas pinceladas del saber hacer comunicativo del hombre y su lenguaje, y sus subterfugios y triquiñuelas. Rescata varias propuestas descritas en otros espacios de aprendizaje; por ejemplo: aquel ejercicio que aplicaron a unos jóvenes proponiéndoles elegir entre tres webs para obtener información sobre las drogas. La hipótesis de punto de partida sobre lo que escogerán no se confirma, pues ellos se decantan por las otras dos y obvian la prevista, alegando –desde su percepción– su fiabilidad y lo asequible de la consulta.

Trae al "laboratorio lector" esa otra propuesta, tan recurrente, de hacer una búsqueda de un concepto en la Wikipedia, y contrastar la información con las versiones de ese concepto en otros países. En esta obra, propone "kilopondio" o "hipoteca inversa" (en otras intervenciones, por ejemplo, sugirió buscar "corrida de toros" en español o en inglés). En este mismo tipo de actividades, el autor invita a buscar la entrada de una escritora o un escritor; a veces, cierto es, encontramos distintas versiones de la traducción de algún poema o un fragmento de novela: "Dedica algo de tiempo a explorar la Wikipedia desde este punto de vista. Busca las entradas de varios poetas que escriban en español y fíjate en el número de idiomas en los que tienen entrada. ¿Cuál tiene más? ¿En cuántas lenguas? ¿Quién es el más popular?" (p.163) A continuación, sugiere a la persona lectora de su obra a contrastar los hallazgos con los que él aporta en el epígrafe "Soluciones", como propuestas abiertas que son y no como modelos cerrados. Pero antes de concluir este apartado, sugiere contrastar entradas o voces mediando algunos años entre cada referencia; también resulta muy sugerente (en esta obra, sus propuestas son "homeopatía", "veganismo"). En la línea de estas reflexiones, y dentro de este mismo "laboratorio", es posible aplicar el juego con "citas" "plagio" "voz personal" o "traducir es traicionar". La baraja cuenta con todas las cartas: queda abierta.

Una sonrisa contenida despierta la percepción de Daniel Cassany sobre los "memes virales", que de suyo se sustentan en un humorismo burlón o satírico, a veces con toques ridículos o irónicos; el autor los equipara a los chistes. Con ese uso del tuteo, Daniel Cassany sugiere que se busquen curiosidades sobre los memes en la red, con el fin de descubrir su singular idiosincrasia; indirectamente, acaba de proponer una nueva actividad, eso sí:

impregnada de un sustrato jocoso: “Si te fijas, reenviar memes es parecido a contarse chistes. Si un día unos amigos te cuentan un chiste gracioso, lo cuentas después a otros amigos sin decir nunca quién te lo contó. Nadie pregunta de quién es un chiste. No importa. Sencillamente, es anónimo; es de todos; lo compartimos” (p.192) La propuesta de lectura descubre que lo efímero de este tipo de textos es directamente proporcional a su difusión; llegará otro que solapará a este, y así sucesivamente.

Laboratorio lector en «open house»

“La lectura provoca sensaciones particulares” subraya el autor; efectivamente, su obra se presta a ser un buen matraz o, mejor aún, alambique. Los hábitos lectores se consolidan al ritmo de lo gratificante que resulte leer. En esta línea, la declaración de intenciones del autor con su obra se asienta con su cita del novelista francés Daniel Pennac y sus “derechos imprescindibles del lector”, redactados a modo de decálogo. En lógica consecuencia con los contenidos barajados en esta publicación, cualquiera que se aproxime a la obra, conociendo la trayectoria de Daniel Cassany, recibirá mucha más información que quien haya abordado sus escritos recientemente. Como se apuntaba antes, el amplio perfil de lectores al que se dirige esta obra tomará de estos contenidos según su propia preparación, culminando el grado de satisfacción en su lectura cada vez que acceda al texto (y más si lo pone por obra). Lo previsible es, con toda certeza, que la volverá a leer. Gracias al formato, es factible volver y revolver para volver a volver, y tomar ese impulso que se requiere para avanzar. La comunidad letrada recibe esta obra con gratitud, convencida de que “Leer resulta fundamental y saber leer es una capacidad imprescindible y reconocida.” (p.205) Ha resultado muy divertida su lectura, con una voz siempre cercana, arropada en una atmósfera que permite respirar en un oxigenado aprendizaje abierto, sugerente y más que estimulante desde todos los puntos de vista de quien lee con mucho gusto.

Acerca de la autora

Teresa-G. Sibón-Macarro es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz (España), (https://directorio.uca.es/cau/directorio.do?persona=10902) y coordinadora del Centro de Escritura-UCA (https://centrodeescritura.uca.es/). Doctora en Filología (1993) y en Ciencias de la Educación (2001). Miembro activo de grupos de investigación y de Redes Internacionales comprometidas con la docencia e investigación sobre lectura, escritura, y lengua de signos española. Ha participado en varios proyectos financiados en convocatorias nacionales e internacionales desde 1991. Las principales líneas de investigación versan, por un lado, sobre desarrollo de habilidades comunicativas desde la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua materna, como lengua extranjera, y español para fines específicos (personas sordas, https://www.cnlse.es/es/research/research-staff/sibón-macarro-teresa-g); por otro, sobre diseño de espacios de aprendizaje colaborativo y las Apps en la creación de recursos didácticos alternativos (https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=164399).