

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS
EDUCATIVOS
ReDeCi



DIAGNÓSTICO DE PROCESOS DE
INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS
NORMALES DESDE LA PERSPECTIVA DE
ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS

► M.E. Hernán Hernández Ayala ► Dr. Sergio Tobón Tobón ► Dr. Silvano Hernández Mosqueda ► Dr. Gibran Juárez-Hernández



Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 4, Núm. 7, agosto de 2020, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196, Web: www.ciinsev.com, CE: desafioseducativos@ciinsev.mx. Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 14 de agosto de 2020.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

ReDeCi

EDITORIAL

Estimados lectores.

Ponemos a su disposición el 7mo número de la Revista Electrónica Desafíos Educativos.

Damos la bienvenida a todos nuestros lectores a este séptimo número de la Revista Electrónica Desafíos Educativos. Este número sale a la luz en medio de la pandemia del COVID-19 que aunque ha afectado a todo el mundo, en México, ha tenido consecuencias terribles.

Esta compleja realidad sanitaria que vivimos tiene alejados de las escuelas y salones de clases a docentes y alumnos; no obstante, estamos poniendo todo nuestro empeño para que este distanciamiento social no signifique la parálisis del proceso educativo y de la producción científica.

Por ello, el consejo editorial y el comité científico de la Revista Electrónica Desafíos Educativos, en conjunto con los autores de los artículos publicados en este número, hemos aunado nuestros esfuerzos con un mismo propósito: seguir compartiendo aprendizajes y resultados investigativos que aporten a la calidad educativa de manera eficiente y eficaz.

Estos esfuerzos se han concretado en este séptimo número donde les presentamos una completa selección de artículos que estudian procesos tan complejos como son: la inclusión educativa en las escuelas normales; la salud emocional del docente y su relación con el desarrollo del ejercicio profesional; la utilidad didáctica del contexto para el análisis de textos literarios; el empleo de las TICs en la promoción de valores y compromiso social en jóvenes de preparatoria; entre otros temas.

Esperamos seguir contando con su preferencia, y que este número, nacido en situaciones sanitarias tan complejas para todos, contribuya a seguir compartiendo experiencias académicas y aprendizajes entre los integrantes de la comunidad educativa; y sobre todo, que los conocimientos abordados en cada uno de los artículos publicados como resultado de las investigaciones y estudios desarrollados por sus autores, puedan integrarlos a su práctica académica para continuar elevando la calidad de los procesos educativos.

Los invitamos a disfrutar del estudio de cada uno de los artículos que conforman este número; y por favor, cumplan las medidas sanitarias para cuidar entre todos nuestra salud.

Comité Editorial
Revista Electrónica Desafíos Educativos

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL

Dr. José Manuel Figueroa Acosta

DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Lic. Iris Angélica Cristerna Iñiguez

DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ing. Juan Rendón Payán

DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Lic. Olga María Enciso

COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

DISEÑO EDITORIAL

Ing. Leonardo Pineda Albarran

CORRECCIÓN EDITORIAL

Lic. Fidel Ibarra López

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa
México. Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland
Cuba. Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith
Cuba. Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil
Cuba. Universidad de Guantánamo

Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda
México. Centro Universitario. CIFE

Dra. Yordanka Masó Dominico
Cuba. Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC). Zacatecas

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén
Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos.
Cuba. Universidad de Guantánamo.



CONTENIDO

6

DIAGNÓSTICO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS

M.E. Hernán Hernández Ayala
Dr. Sergio Tobón Tobón.
Dr. Silvano Hernández Mosqueda
Dr. Luis Gibran Juárez-Hernández.

18

LA SALUD EMOCIONAL DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

Lic. en Psicología. Susana del Carmen Cajiga González.

36

UTILIDAD DIDÁCTICA DEL CONTEXTO PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS

Dr. C. Yulianela Lubén Matos.
Dr.C. Irmina Barrientos Fernández.

48

LOS TÉCNICOS EN PLÁSTICOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS Y RETOS EN LA ENSEÑANZA PARA PRECISAR LOS PROGRESOS EN LA SOSTENIBILIDAD

Mtra. María de Lourdes González Peña
Ing. Fabiola Yazmín Carrillo López
Ing. José Orozco Vigüeirás

70

PROMOCIÓN DE VALORES Y COMPROMISO SOCIAL EN JÓVENES DE PREPARATORIA EMPLEANDO TIC.

Ing. BQ. Areli Martínez Sánchez.
Dr. Eber Enrique Orozco Guillén.

88

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ORAL EN LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

Lic. Javier Gómez Munguía
Lic. Fidel Ibarra López

DIAGNÓSTICO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS

DIAGNOSIS OF INCLUSION PROCESSES IN NORMAL SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND MANAGERS

M.E. *Hernán Hernández Ayala*

Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctorante en el Centro Universitario CIFE.

heah749@hotmail.com.

Dr. *Sergio Tobón Tobón.*

Director General e Investigador del Centro Universitario CIFE. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales.

stobon@cife.ws.

Dr. *Silvano Hernández Mosqueda*

Docente e Investigador del Centro Universitario CIFE. Maestro por el Centro Universitario CIFE en Desarrollo de Competencias Docentes.

josesilvanohernandez@gmail.com.

Dr. *Luis Gibran Juárez-Hernández.*

Profesor e Investigador del Centro Universitario CIFE. Doctor en Ciencias Biológicas y de Salud con Especialidad en Ecología por la Universidad Autónoma Metropolitana.

luisgibrancife@gmail.com

RESUMEN

Son pocos los estudios realizados sobre procesos de inclusión desarrollados en las escuelas normales, utilizando instrumentos validados y sometidos a confiabilidad para evidenciar aspectos susceptibles de mejora, llevar a cabo acciones pertinentes a los retos de la sociedad del conocimiento y que apliquen la socioformación. Por ello, se realizó un estudio descriptivo, aplicando el cuestionario tipo rúbrica para diagnosticar procesos de inclusión en las escuelas normales a una muestra de 433 participantes entre estudiantes, docentes y directivos para realizar el análisis descriptivo de cada variable de la rúbrica. Resultados: permiten visualizar aspectos claves en los procesos de inclusión desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes de escuelas normales, siendo los problemas del contexto, las planeaciones didácticas, la retroalimentación, las metas y las acciones que realiza el equipo líder, los elementos de mayor relevancia en estos procesos. Se advierte poca integración entre los actores de la comunidad normalista respecto a los procesos de inclusión, por ello, es necesario generar dinámicas que favorezcan una visión compartida entre estos actores. Conclusiones: se requiere mejorar aspectos claves en los procesos de inclusión de las escuelas normales, mediante la generación de comunidades de aprendizaje inclusivos y procesos de gestión del conocimiento.

Palabras claves: educación, formación docente, mejora educativa, socioformación, sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

Few studies have been carried out on inclusion processes developed in normal schools, using validated instruments and subject to reliability to highlight aspects that can be improved, carry out actions pertinent to the challenges of the knowledge society and that apply socioformation. For this reason, a descriptive study was carried out, applying the rubric-type questionnaire to diagnose inclusion processes in normal schools to a sample of 433 participants among students, teachers and managers to carry out the descriptive analysis of each variable in the rubric. Results: they allow to visualize key aspects in the inclusion processes from the perspective of managers, teachers and students of normal schools, being the problems of the context, the didactic planning, the feedback, the goals and the actions carried out by the leading team, the elements of greater relevance in these processes. There is little integration among the actors of the normalistic community regarding inclusion processes, therefore, it is necessary to generate dynamics that favor a shared vision between these actors. Conclusions: it is necessary to improve key aspects in the inclusion processes of normal schools, by generating inclusive learning communities and knowledge management processes.

Key Words: education, teacher training, educational improvement, socioformation, knowledge society

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos de la educación en la sociedad actual es formar individuos para que participen de forma activa, creativa, crítica y con una visión amplia para afrontar los desafíos a los que se enfrenta en su vida cotidiana, a la vez que actúe con sentido ético en la transformación de la sociedad. Para lograr esto, se requiere una educación para todos, donde se coloca al estudiante en el centro de la enseñanza y el aprendizaje basándose en una apreciación de sus diferencias de comprensión, sentimientos, habilidades sociales, culturales, perceptivas, etc., que darán como resultado oportunidades óptimas para la motivación y activación de todos los alumnos (UNESCO, 2015).

Ante esto, se requiere formar a los ciudadanos para la sociedad del conocimiento, para lo cual se requieren nuevos enfoques o modelos educativos que respondan integralmente a los retos del tipo de sociedad que se busca. En este marco, se ha venido construyendo de manera colaborativa un enfoque alternativo en Iberoamérica denominado la socioformación (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014). Este enfoque aborda el proceso educativo a partir de las dinámicas y retos personales y sociales, considerando el ambiente; así también, reconoce la relevancia de la colaboración y el pensamiento complejo para transformar la educación en un proceso innovador y creativo, que redunde en la formación de seres humanos competentes y democráticos (Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez y Guzmán, 2017).

Si partimos del planteamiento de Sánchez y Abellán (2014), ha de advertirse que no hay calidad educativa sin inclusión y el de Casanova (2011),

en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación, ya que en este segundo caso no cumpliría con las funciones que tiene encomendadas por la sociedad para la formación de los futuros ciudadanos, entonces es preciso buscar desde la educación, la inclusión de todas las personas, en el marco de la sociedad del conocimiento, resaltando la importancia del desarrollo humano integral, la convivencia, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental a partir de proyectos colaborativos, la co-creación de saberes y la resolución de problemas del contexto con una perspectiva sistémica (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

De esta manera, es pertinente desarrollar procesos de inclusión en las comunidades escolares desde perspectivas diferentes, una de estas perspectivas es la socioformación, que puede contribuir a generar un marco teórico y metodológico que promueva una cultura inclusiva, que permita fortalecer el tejido social donde todos los individuos posean los mismos derechos y participen juntos tanto en su formación personal como en la mejora de las condiciones de vida (De Oliva, Tobón, Pérez y Romero 2015). En estudio realizado por Hernández y Tobón (2016), donde se lleva a cabo un análisis documental de los procesos de inclusión en las escuelas normales, se establece que la inclusión en la educación es necesario concretizarla desde nuevos enfoques o perspectivas diferentes, de tal forma que, los procesos educativos en la escuela normal deben considerar desde nuevos enfoques, como lo es la socioformación, un camino diferente para atender la formación de los futuros docentes, que permita propuestas educativas pertinentes basadas en



proyectos transversales, con estrategias y acciones específicas que respondan de forma positiva con las necesidades de los estudiantes normalistas, así como los de la sociedad actual. Asimismo, Flores, García y Romero (2017), en un estudio que tuvo como propósito identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una escuela normal en México, concluyen que no basta con tener prácticas inclusivas si no se cuenta con las políticas y cultura alineadas con los principios de educación inclusiva, pues el esfuerzo del profesorado por brindar educación de calidad dentro del aula se encuentra en desventaja ante los factores institucionales que influyen en la comunidad educativa, de tal forma que estos puedan lograr una mayor implicación en proyectos institucionales a fin de consolidar procesos de inclusión, equidad y calidad durante la formación inicial docente.

Entonces, es relevante abordar el tema de los procesos de inclusión en el ámbito de la escuela normal, en virtud de la necesidad de impulsar políticas educativas que garanticen la dotación de recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos en función de sus necesidades específicas, así como la implementación de programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales se promuevan la introducción en las aulas de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011, citado en Hernández y Tobón, 2016).

Para medir el grado de inclusión y cómo se está respondiendo a la diversidad que impera en las escuelas, se necesitan instrumentos eficaces que incorporen la opinión y el sentir de la totalidad de

personas que conforman la comunidad educativa sin exclusiones (Abellán, 2017). Por ello, sería relevante realizar un diagnóstico de los procesos de inclusión que se están desarrollando en las escuelas normales del país, utilizando un instrumento validado y sometido a confiabilidad, con el fin de evidenciar los aspectos que pueden ser susceptibles de mejora, y que se considera son poco estudiados hasta el momento. Acorde con lo anterior, las metas del presente estudio fueron las siguientes: **1)** determinar cómo son los procesos de inclusión que se realizan en las escuelas normales desde la perspectiva de los cuerpos directivos y los docentes; **2)** determinar cómo son los procesos de inclusión que se realizan en las escuelas normales desde la perspectiva de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo que permitió determinar cómo son los procesos de inclusión en las escuelas normales del país. De acuerdo con Abreu (2014), en este tipo de estudio se realiza una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, bien detallada y exhaustiva de la realidad que se estudia. En este se usan los datos para determinar cómo la ocurrencia o presentación del evento varía en función de las características de base de la población de estudio; cuando la ocurrencia no es uniforme se identifican los grupos de riesgo con propósitos preventivos, proponiendo acciones de atención que sean coherentes con las características de base de las poblaciones de interés (Cardona, 2015).

Participantes

Para realizar el estudio se aplicó la rúbrica en forma de cuestionario a una muestra total de 433 personas entre directivos, docentes y estudiantes de 11 escuelas normales en México. La muestra empleada fue no probabilística utilizando la técnica de conveniencia que, según Arias, Villasís y Novales

(2016), consiste en la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo, considerando el investigador seleccionar directa e intencionadamente los individuos de la población, como fue el caso del presente estudio. Para esto, se determinó un total de 400 participantes entre directivos, docentes y estudiantes como número mínimo de personas a encuestar en escuelas normales del país, que se consideraron cumplían con características que representan a la población objeto de estudio.

Cabe precisar, para efectos de optimar recursos económicos y tiempos debido al tamaño de la población muestra, el cuestionario se alojó en una plataforma para crear encuestas en línea administrado por el Centro Universitario CIFE, de esta manera se envió el link a la encuesta al personal designado por la institución para que coordinara dicha aplicación, solicitando a los cuerpos directivos de las escuelas normales seleccionadas hicieran la petición al personal directivo y docente, así como a los estudiantes de últimos semestres (séptimo y octavo semestre) de los diferentes programas de licenciatura que en estas se ofrecen para la resolución de dicho cuestionario, el total de encuestas resueltas dependió principalmente de la disposición del personal de cada institución.

Tabla 1.
Total de personas de escuelas normales que aplicaron el cuestionario.

FUNCIÓN EN LA INSTITUCIÓN	NÚMERO DE PERSONAS
Directivos	24
Docentes	107
Estudiantes	302
Total de personas	433

Fuente: elaboración propia

De este total, se presentan en las siguientes tablas los Datos Sociodemográficos de los participantes por el tipo de función que desempeñan en la escuela normal.

Tabla 2.
Datos Sociodemográficos de los participantes con función de directivos en la escuela normal.

Sexo	54.16 % hombres 45.84 % mujeres
Promedio de edad	49.58 años
Estado civil	66.66 % Casado 12.5 % Unión libre 16.66 % Soltero 4.18 % Divorciado
Nivel de escolaridad	4.18% Postdoctorado 20.83% Doctorado 66.66% Maestría 8.33% Licenciatura

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE

Tabla 3.
Datos Sociodemográficos de los participantes con función de docente en la escuela normal.

Sexo	38.68 % hombres 61.32 % mujeres
Promedio de edad	45.86 años
Estado civil	66.03 % Casado 5.67 % Unión libre 18.86 % Soltero 7.55 % Divorciado 1.89% Viudo
Nivel de escolaridad	0% Postdoctorado 13.21% Doctorado completo 8.50% Doctorado incompleto 59.41% Maestría completa 5.65% Maestría incompleta 13.21% Licenciatura

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE

Tabla 4.
Datos Sociodemográficos de los participantes estudiantes de la escuela normal.

Sexo	39.94 % hombres 60.06% mujeres
Promedio de edad	20.50 años
Estado civil	1.65 % Casado 1.65% Unión libre 96.70 % Soltero 0 % Divorciado 0 % Viudo

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE



Instrumentos

Para el presente estudio se utilizaron dos tipos de instrumentos, los cuales se describen a continuación.

Cuestionario de Factores Sociodemográficos. Es un instrumento diseñado por CIFE (2015) que recoge datos sociales y demográficos de los participantes, relacionados con aspectos como edad, sexo, nivel educativo, estado civil, ingresos económicos, lugar de residencia, entre otros.

Rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales. Es un instrumento que posee una concordancia significativa en su contenido, pertinencia y un alto nivel de confiabilidad. Este evalúa dimensiones tales como: las acciones del equipo líder, características de las metas, diagnóstico institucional, problemas del contexto, aspectos y planeaciones didácticas y la retroalimentación, considerados aspectos clave en la implementación de los procesos de inclusión en las escuelas normales. Se conforma por siete preguntas y se evalúan en forma de rúbrica, utilizando cuatro niveles de dominio siguiendo la taxonomía socioformativa, que son: nivel receptivo,

nivel resolutivo, nivel autónomo y nivel estratégico (Osorio, Juárez y Tobón, 2018).

Análisis estadístico

Se realizó el análisis descriptivo de cada variable de la rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales, primero desde la perspectiva de los estudiantes y enseguida desde la perspectiva de directivos y docentes, identificando los ítems que presentaron los valores más altos o los valores más bajos, tomando como referente la media. Los valores altos se calcularon a través de la media +1 desviación estándar, y los valores bajos mediante la media -1 desviación estándar.

Consideraciones éticas

El estudio se apegó a la Ley de Protección de Datos Personales vigentes en México. Asimismo, en el mismo formato donde se alojó el cuestionario en línea que se aplicó a directivos, docentes y estudiantes de las escuelas normales, se incluyó información sobre los propósitos del estudio, solicitando en el mismo su consentimiento, quedando bajo la consideración del encuestado retirarse en cualquier momento del estudio.



RESULTADOS

En el análisis de los procesos de inclusión en las escuelas normales, la aplicación del instrumento para diagnosticar dichos procesos desde la perspectiva de los estudiantes reveló que los ítems con una mayor puntuación fueron el grado en que se atienden los problemas del contexto relacionados con los procesos de inclusión, los elementos que se consideran en las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión y la retroalimentación de los procesos de inclusión educativa. Los ítems con menor puntaje fueron: las acciones que realiza el equipo líder para promover los procesos de inclusión y las metas propuestas para favorecer los procesos de inclusión.

Cabe mencionar, que el cuestionario reflejó niveles de medio a medio alto de acuerdo con la escala que se empleó, que acorde a los niveles de dominio de la rúbrica la tendencia de los resultados estaría en el nivel resolutivo (suficiente) y autónomo (satisfactorio), por lo cual, podemos decir partiendo de los resultados de los ítems que recibieron mayor puntaje por parte de los estudiantes que, en los procesos de inclusión que se implementan en las escuelas normales donde se aplicó la rúbrica, se logra identificar y se abordan problemas relacionados con necesidades académicas y de desempeño de alumnos y profesores; se analizan necesidades de profesores y alumnos respecto al logro de las metas establecidas; las planeaciones didácticas muestran competencias y contenidos correspondientes a los programas o asignaturas, integran estrategias para promover la inclusión y sus procesos de evaluación, e integran problemas del contexto de los estudiantes y docentes que favorecen la inclusión; y mediante la retroalimentación se establecen en algunos casos acciones específicas para atender las necesidades institucionales. Por otro lado, los resultados de los ítems con puntaje más bajo reflejan que, los estudiantes consideran que el equipo líder solo se enfoca en dar respuesta a los requerimientos administrativos y pedagógicos relacionados con la inclusión mediante la generación de procedimientos técnicos y curriculares que se deben implementar a

nivel institucional, y en el caso de las metas propuestas que favorecen la inclusión se limitan a responder necesidades del contexto institucional, sin atender los indicadores de logro, ni aportar elementos innovadores y creativos para transformar lo institucional en un entorno inclusivo de manera sistémica.

El análisis del instrumento en los docentes reveló que los ítems con mayores puntuaciones fueron: las metas propuestas, la retroalimentación y las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión. Por otro lado, los ítems con menor puntaje fueron: los problemas del contexto, las acciones que realiza el equipo líder para promover procesos inclusivos y los aspectos didácticos que se consideran en los procesos de evaluación inclusivos. En este caso, los niveles que reflejó el cuestionario oscilan también entre medio y medio bajo, que acorde a los niveles de dominio de la rúbrica la tendencia de los resultados estaría en el nivel resolutivo (suficiente).

Lo anterior, demuestra que los docentes tienen mejor percepción de los procesos de inclusión en relación con las metas diseñadas para favorecerlos, pero que estas sólo contienen aspectos técnicos y administrativos para responder a las necesidades del contexto institucional; así también con las planeaciones didácticas que integran estrategias elementales para promover la inclusión y sus procesos de evaluación y una retroalimentación básica que brinda elementos técnicos y pedagógicos para mejorar las prácticas educativas y administrativas. En los ítems con menor puntaje recibido, se revela que los docentes consideran que se abordan problemas relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del desempeño profesional del docente, pero no se concretan a partir del análisis de las necesidades o carencias de los profesores y alumnos con acciones de mejoramiento y de transformación de los procesos de inclusión a nivel institucional.

Finalmente, el análisis del instrumento aplicado a los directivos reveló que los ítems con mayor puntaje fueron: las metas propuestas y las acciones del equipo líder para favorecer y promover los procesos de inclusión, así como, las planeaciones didácticas para

su abordaje. Los ítems que recibieron menor puntaje fueron: el grado en que se atienden los problemas del contexto educativo, los aspectos didácticos y la retroalimentación que se consideran en los procesos de inclusión. Los resultados obtenidos se muestran desde niveles medio bajo a medio, con una tendencia de los resultados hacia el nivel resolutorio (suficiente), acorde con la escala de la rúbrica.

De esta manera se destaca que, los directivos tienen mejor percepción respecto a las metas diseñadas, aunque acorde a lo reflejado, estas alcanzan un nivel suficiente o básico, en virtud que ellos manifiestan que contienen sólo aspectos técnicos y administrativos que responden a las necesidades del contex-

to institucional. Asimismo, consideran que el equipo líder se enfoca en dar respuesta a los requerimientos administrativos y pedagógicos relacionados con la inclusión, y que se integran estrategias en las planeaciones para promover estos procesos. En el caso del grado en que se atienden los problemas del contexto educativo, los resultados lo posicionan como el ítem de más bajo puntaje, reflejando acorde en el nivel de la escala de la rúbrica que, la atención de este tipo de problemas se remite a la identificación y abordaje, pero sin concretarse acciones, a partir del análisis de las necesidades o carencias de los profesores y alumnos para la mejora de los procesos de inclusión en la institución.

Tabla 5.
Análisis descriptivo de la rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y directivos.

ÍTEMS	DESCRIPTIVO	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIRECTIVOS
		Media ± Desviación estándar	Media ± Desviación estándar	Media ± Desviación estándar
1	¿Qué acciones realiza el equipo líder en tu institución para promover los procesos de inclusión?	2.3315 ± 0.84607	2.2886 ± 0.92516	2.2400 ± 0.70196
2	¿Qué características tienen las metas propuestas para favorecer los procesos de inclusión en tu institución?	2.7026 ± 0.77943	2.4394 ± 0.83394	2.3849 ± 0.97430
3	¿Qué aspectos se consideraron en el diagnóstico institucional (interno y externo)?	3.2099 ± 0.42476	2.3196 ± 0.9353	2.1869 ± 1.01795
4	¿En qué grado se atienden los problemas del contexto educativo relacionados con los procesos de inclusión?	3.2685 ± 0.45814	2.1906 ± 0.95027	1.7993 ± 1.13890
5	¿Qué elementos se consideran en las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión?	3.2623 ± 0.45515	2.4013 ± 0.95913	2.2290 ± 1.06236
6	¿Qué aspectos didácticos se consideran en los procesos de evaluación inclusivos?	3.2252 ± 0.43468	2.2999 ± 0.91500	2.1247 ± 0.96308
7	¿Qué características tiene la retroalimentación de los procesos de inclusión educativa en tu institución?	3.2623 ± 0.45515	2.4207 ± 0.9291	2.1247 ± 0.96308

Fuente: elaboración propia

Discusión

El estudio fue de tipo descriptivo, este permitió contar con información de base para determinar cómo son los procesos de inclusión en las escuelas normales, cuyo fin consistió en sentar precedentes para la realización de estudios más profundos, y dadas las limitaciones contemplar un número mayor de participantes y ampliar el estudio a más escuelas normales en el futuro. La investigación se realizó en 11 escuelas normales del país, cuyos contextos guardan características similares con la mayoría de las comunidades normalistas en México. Para comprender mejor el contexto que hoy en día enfrentan las escuelas normales, se revisan los proyectos instituidos, los cuales distinguen claramente dos tendencias: normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad, y un normalismo urbano que se ocupa de formar maestros para una sociedad más urbanizada (Ramírez, 2010).

Estudios similares que se han realizado sobre la inclusión en las escuelas normales, como es el caso la investigación de García y Godina (2017) que se centró en conocer las concepciones de inclusión educativa de profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, obteniendo como resultado que los formadores de docentes requieren apropiarse del enfoque de educación inclusiva, mediante estrategias y metodologías que le ayuden reconocer la diversidad presente en el aula, y que a través de esta se visualicen mejor las posibilidades de contextualizar su actuar docente, estableciendo que dichos resultados llevan a considerar políticas educativas para el diseño de un programa educativo integral que favorezca la inclusión educativa en las escuelas formadoras de docentes.

La socioformación otorga elementos importantes a considerar en el diseño de una propuesta educativa pertinente basada en un proceso transversal que atiende la diversidad, vinculada con el logro de una educación de calidad para todos los educandos, mediante estrategias y acciones específicas que impacten de forma positiva en los procesos inclusivos

respondiendo a las necesidades de los estudiantes normalistas, así como la atención de las demandas de la sociedad del conocimiento (Hernández y Tobón, 2016). Lo anterior, requiere de instrumentos validados y sometidos a procesos de confiabilidad para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales, que permiten determinar las fortalezas y las áreas de oportunidad e implementar acciones de mejoramiento. En este sentido, el uso de este tipo de instrumentos en las escuelas supone la cima de un largo proceso de reflexión y cambio en aquellas instituciones que se proponen emprender proyectos y planes para la mejora de la respuesta a la diversidad y el desarrollo de entornos de aprendizaje más inclusivos (Abellán, 2017).

Por esta razón, se recabó información con los principales actores (directivos, docentes y estudiantes) de las escuelas normales, a partir de la aplicación de la rúbrica, que en el caso de los estudiantes se encontraron puntajes destacados en aspectos como la atención de los problemas del contexto, las planeaciones didácticas y la retroalimentación para favorecer los procesos de inclusión, y en el caso de directivos y docentes se encontraron puntajes destacados en aspectos como las planeaciones didácticas, las metas propuestas y las acciones del equipo líder para favorecer los procesos de inclusión. Precisando que, estos dos últimos aspectos fueron los que obtuvieron menores puntajes por parte de los estudiantes. En contraparte, directivos y docentes otorgaron puntajes bajos al ítem que contiene el aspecto relacionado con los problemas del contexto, reflejando con ello, que no existe una visión compartida entre estudiantes y cuerpos directivos y docentes respecto a los aspectos clave que deben caracterizar a los procesos inclusivos en este tipo de instituciones. Ante esto, Herrera y García (2017), plantean que no es posible crear un lazo de unión entre los miembros que les brinda identidad y les permita trabajar en conjunto, de tal manera que, cuando los integrantes tienen diferentes visiones de cómo llegar a la meta o no saben trabajar en equipo, es difícil alcanzar los objetivos de la organización.

CONCLUSIONES

Con base en lo anterior, el reto sería generar comunidades de aprendizaje inclusivos, donde se apliquen estrategias y acciones enfocadas en la resolución de los problemas, a través del trabajo colaborativo con estudiantes, docentes, directivos, familias, personas de la comunidad y organizaciones (Tobón, 2013), con la idea de mejorar aspectos clave de los procesos de inclusión en las instituciones formadoras de docentes. Así también, mejorar la empatía e integración de todas las partes, de tal forma se obtenga un impacto sistémico, mediante la operación de procesos de gestión del conocimiento que contribuya a mejorar la dinámica interna y

las relaciones con el entorno, provocando mejoras en la calidad de los procesos, resultados y productos frente a las necesidades institucionales (Ortega, Hernández y Tobón, 2015).

Por último, se considera importante realizar estudios posteriores para analizar procesos de gestión del conocimiento desde el enfoque socioformativo que posibilite el diseño y aplicación de estrategias y acciones para mejorar las prácticas inclusivas en las escuelas normales, partiendo del supuesto que la gestión del conocimiento constituye en el futuro uno de los elementos centrales de la transformación institucional de las escuelas del sistema educativo escolar en México que se incorporen a las dinámicas de la sociedad del conocimiento (Minakata, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, C. M. A. (2017). *Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad*. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 143. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Abreu, J. L. (2014). *El Método de la Investigación Research Method*. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Antonio, J. M. V., Mosqueda, J. S. H., Vázquez-Antonio, J., Hernández, L. G. J., & Calderón, C. E. G. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo*. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Recuperado de: <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). *El protocolo de investigación III: la población de estudio*. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arias, J. A. C. (2015). *Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos*. *Revista Med*, 23(1), 40-51. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rmed/article/view/1328/1058>
- Casanova, M. A. (2011). "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes". *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., & Romero, J. (2015). *El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales*. *Paradigma*, 36(2), 49-73. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200004
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. *Liberabit*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación*. *Ra Ximhai*, 12(6). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46148194028/>
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). *Estudio conceptual de la docencia socioformativa*. *Ra Ximhai*, 10(5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46132134006/>
- Herrera-Baltazar, M., & García-Vargas, F. (2017). *Formación docente en investigación a través de la gestión del conocimiento*. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5043>
- Minakata Arceo, Alberto. (2009). *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción*. *Sinéctica*, (32), 17-19. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008&lng=es&tlng=es
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2015). *Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual*. *Ra Ximhai*, 11(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46142596009/>
- Osorio-Cortez, G.S., Juárez-Hernández, L.G. y Tobón, S. (2018). *Análisis de la satisfacción escolar y acciones de mediación por parte de los estudiantes y docentes. Un análisis de caso para el estado de Oaxaca, México*. *Revista Espacios*, México, núm. especial, 25. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-25.pdf>
- Ramírez Rosales, V. (2010). *El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(2), 98-113. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n2/v1n2a7.pdf>
- Sánchez, P. A., & Abellán, C. M. A. (2014). *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión*. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/0120391.67r>

ce227.245

- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: https://www.academia.edu/5317032/LOS_PROYECTOS_FORMATIVOS_Y_EL_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_Por_Sergio_Tob%C3%B3n_Tob%C3%B3n_Director_del_Instituto_CIFE
- Tobón, S., González, L., Salvador Nambo, J., Antonio, V., & Manuel, J. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/288671357_La_Socioformacion_Un_Estudio_Conceptual
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). *Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671205_Sociedad_del_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC Clearinghouse. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Vilà Baños, R. (2006). *¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS?*. *Butlletí La Recerca*, 2006, num. 6. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/43757>
- Zárate, M. L. G. y Belmares, E. G. (marzo, 2017). *Inclusión Educativa: Formación y Práctica Docente en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Ponencia presentada en 1º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J063.docx.pdf>



LA SALUD EMOCIONAL DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

*TEACHER'S EMOTIONAL HEALTH AND ITS WITH THE
PROFESSIONAL PRACTICE*

Lic. en Psicología. Susana del Carmen Cajiga González.
Sistema Educativo Valladolid.
scajiga@hotmail.com

RESUMEN

Actualmente, se calcula que en México hay más de 2 millones de personas dedicadas a la docencia, pero científicamente no existen datos estadísticos exactos acerca de cuántos de estos docentes gozan de salud emocional, ni como está impactando la falta de ésta en su ejercicio profesional. En este artículo se analiza la importancia de la salud emocional desde dos ejes: el psicológico en el que se sistematizan algunas teorías que permiten explicar la importancia de promover la salud emocional en el docente; como parte de este eje también se propone la aplicación de una batería de instrumentos psicométricos para valorar si el docente tiene síndrome de burnout, el estado de ánimo, la ansiedad, el sueño, la calidad de vida y las actitudes alimentarias desde una visión bio-psico-social, propia de la psicología de la salud, en el marco de la visión humanista; también hay un eje pedagógico en el que se explica la importancia del ambiente y la relación entre docente y alumnos para que la salud emocional influya positivamente en el desarrollo del ejercicio profesional del personal docente.

Palabras claves: salud emocional, enfoque bio-psico-social, relación docente-alumnos, burnout, humanismo.

ABSTRACT

It is estimated that nowadays in Mexico there are more than 2 million people dedicated to teach, but there is no statistically exact data about how many of these teachers are emotionally healthy, or how is the lack of emotional health affecting in their professional practice. In this article it is analyzed the importance of emotional health from two axes: a systematization of psychological theories that allow to explain the importance of promoting teacher's emotional health; as part of this axis it is proposed to apply a battery of psychometric instruments to evaluate if teachers have burnout syndrome as well as to measure mood, anxiety, sleeping patterns, quality of life and attitudes towards feeding patterns from a bio-psycho-social view that corresponds to health psychology, enclosed in a humanistic approach; also, there is a pedagogical axis in which it is explained the importance of the environment and the teacher student relationship to positively influence on the development of the professional role as a teacher.

Key Words: emotional health, bio-psych-social perspective, teacher-student relationship, burnout, humanism.

Lic. en Psicología, Susana del Carmen Cajiga González.



INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el concepto salud como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud, 2013); esta organización establece también que la salud mental es el bienestar que permite a un individuo ser consciente de sus necesidades, brindando la capacidad para hacer frente a las dificultades convencionales de la vida, ser productivo para sí mismo, su comunidad y la sociedad en general. Dentro del amplio concepto de salud mental se engloban procesos tan complejos como las emociones, las ideas, los sentimientos, las actitudes, el autoconcepto, la autoestima y las conductas.

Teniendo como base la anterior definición, la autora reconoce que las emociones son parte integral de la salud mental; por ende, identifica que la salud emocional se constituye en una de las aristas más importantes, no sólo de la salud mental, sino, de la salud en general.

Lamentablemente, en la sociedad contemporánea varios grupos de profesionales ven afectada su salud emocional por la avalancha de actividades laborales que deben desempeñar al mismo tiempo, y en muchos casos sin la capacitación y actualización necesarias. Entre los grupos profesionales que mayor grado de afectación manifiestan en su salud emocional se encuentran los profesionales de la educación.



Estos profesionales se encuentran expuestos a las grandes presiones que entraña su propia profesión, presiones que provienen de todos los componentes de la sociedad, políticos, sindicatos, medios de difusión, la institución educativa, padres de familia y los propios estudiantes. A lo anterior se suman las inconsistencias e irregularidades que se han presentado en los procesos de formación profesional docente, la debilitada imagen social que padece este grupo profesional, la sobrecarga laboral y las pocas expectativas de alcanzar un nivel de vida digno.

En México, los datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), indican que en el Sistema Educativo Nacional existen 2 066 073 docentes (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018); por su parte, el

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el documento: “La educación obligatoria en México. Informe 2019” señala que entre educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y educación media superior (bachillerato), en el país existen 2 739 184 personas ejerciendo la profesión de maestro (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2019). Aunque los datos presentados acerca de la totalidad de docentes en activos difieren en cierta medida, se confirma que en México se superan los 2 000 000 de docentes, lo que equivale a un 4% de la población total del país, que supera los 120 millones de habitantes.

En ese sentido, cobra especial importancia entender los alcances que tiene la salud emocional del

docente en el ejercicio de su actividad profesional; sin embargo, cabe resaltar que dicho proceso se analizará como una consecuencia del actuar del docente, ya que es la salud emocional el eje central a investigar.

El impacto de la salud emocional de los docentes ya ha sido estudiado por diversos autores: Lawrence Shapiro (Shapiro, 1997), Amanda Céspedes (2008), Arraiga Gamboa (2014), y Heiderich-Martinez y Caballero Domínguez (2016); sin embargo, en México, un país donde la necesidad de ayuda psicológica está estigmatizada, cobra especial importancia abrir la discusión acerca de la relevancia que tiene la salud emocional de un docente, sobre todo de educación básica, en donde los grupos escolares suelen ser numerosos y las condiciones del ambiente escolar tienden a ser precarias, complejas y politizadas.

En este orden, otro de los estudios realizados acerca de este tema se encuentra en la tesis de licenciatura de Arriaga "Consecuencias de la salud emocional en el ejercicio docente" (Arriaga Gamboa, 2014), en la que se evaluó a 75 docentes que trabajan básicamente con adolescentes, mediante instrumentos de evaluación psicológica para conocer reacciones emocionales ante situaciones de la vida. Este autor asegura que la salud emocional de los docentes sí influye en su capacidad para manejar emociones, lo cual impacta en su ejercicio profesional, también afirma que si un docente está bajo estrés tendrá consecuencias en su salud física, lo cual conllevará dificultades en su desempeño profesional.

Por todo lo expresado, el objetivo de este artículo consiste en sistematizar algunos de los fundamentos teóricos de la salud emocional para que se comprenda el impacto de ésta en el ejercicio profesional docente. De igual manera, se presentan dos instrumentos de creación propia que pueden ser aplicados para identificar el estado de salud emocional que presentan los docentes.

La sistematización teórica que se sustenta en este artículo se desarrolla en dos ejes: el eje primer eje es el psicológico, desde donde se retoma el desgaste profesional de la doctora Christina Maslach, el enfoque centrado en la persona del psicólogo Carl Rogers,

JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES DE ABRAHAM MASLOW



la teoría de la autorrealización del psicólogo Abraham Maslow y la concepción humanista del docente como persona de Londoño. Dentro de la propia psicología también se considera la medición psicométrica para la identificación de las áreas posiblemente afectadas mediante instrumentos para medir el desgaste profesional (MBI de Maslach), la depresión como resultado de problemas en el estado de ánimo (BDI de Beck), la ansiedad como estado o rasgo manifestando pobre control de impulsos (STAI de Spielberg), la calidad de vida (Q-LES-Q de Endicott), la calidad del sueño; (PSQI de Buysse) y las actitudes alimentarias (EAT de Garner y Garfinkel). Adicionalmente, para establecer las bases del impacto de la salud en las actividades de las personas, se retoman algunos conceptos de la psicología de la salud de Matarazzo (Cerezo-Reséndiz, 2012), Morales Catalayud (Morales Catalayud, 2012) y otros que han estudiado la susceptibilidad a la enfermedad, las herramientas de afrontamiento ante ésta, estilo de vida y el continuo cuerpo-mente.

El segundo eje es la visión pedagógica, en donde se rescata el método de la doctora María Montessori, teniendo en cuenta sus postulados acerca del papel del ambiente escolar para el desarrollo de las emociones y el aprendizaje, desde el vínculo maestro – alumno.

LA SALUD EMOCIONAL DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA SALUD

La salud emocional impacta todas las áreas de vida de una persona, ya que los seres humanos estamos integrados por múltiples esferas, que pueden circunscribirse en tres grandes grupos: la esfera biológica (anatomía y funcionalidad del cuerpo humano), psicológica (estados emocionales, personalidad, actitudes y conductas) y social (relaciones interpersonales en todas sus dimensiones).

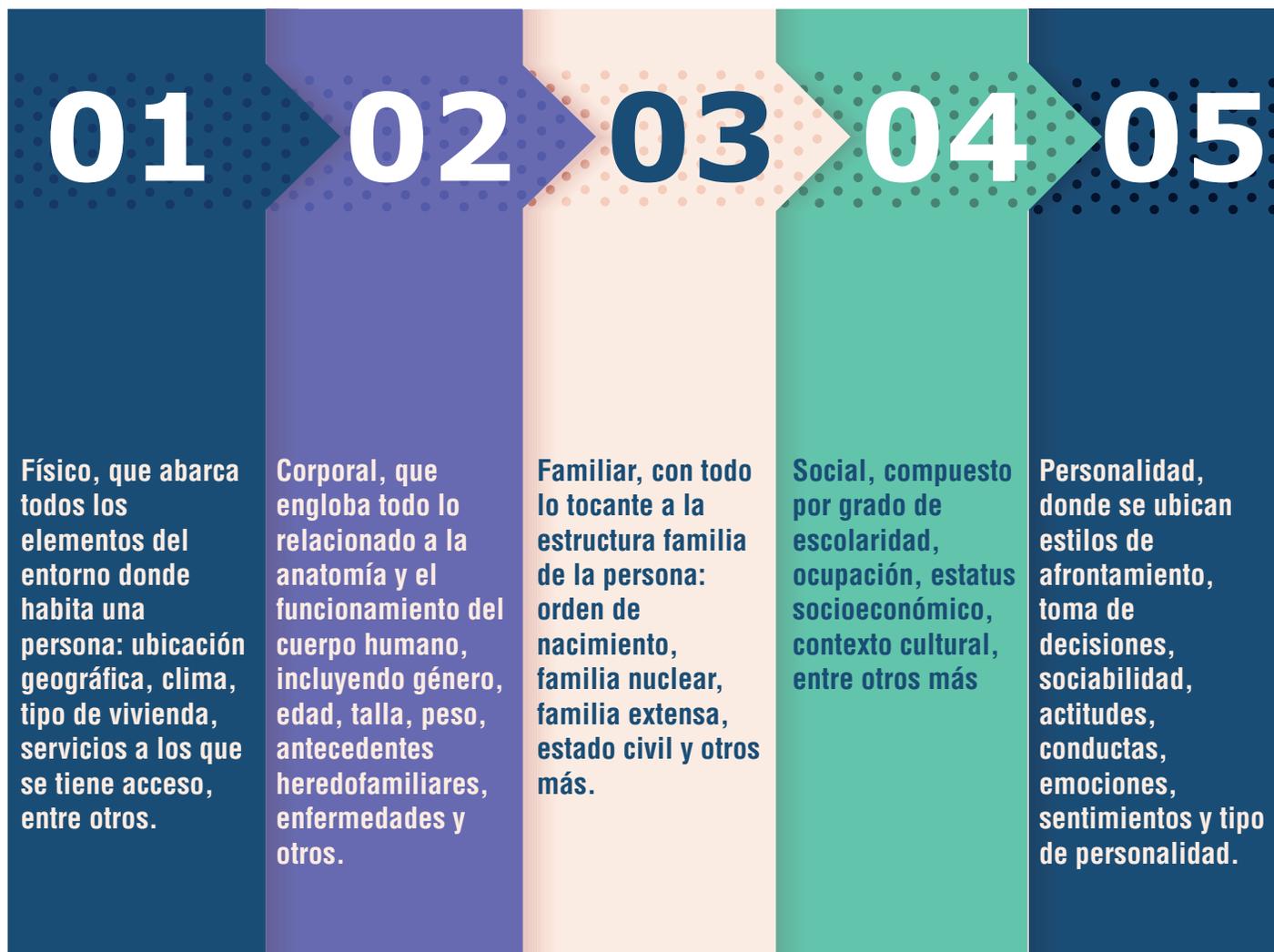
Varios autores han definido el concepto de salud emocional, tal es el caso de Calderón, 2008; Flores, 2014 y Gamboa, 2014; sin embargo, la autora considera que las definiciones planteadas carecen de actualización científica, motivado en que son de carácter general, en sus trabajos no hacen referencia a la variable ejercicio profesional docente, y en este caso se requiere de una definición más específica, que incluya las características del ambiente laboral del personal docente. Por los anteriores argumentos, la autora propone una actualización de la definición del concepto salud emocional, lo que constituye una contribución a la teoría psicopedagógica relacionada con el tema de investigación. En correspondencia con lo anterior, la autora define a la salud emocional como:

“un estado de equilibrio bio-psico-social, dotado de bienestar anímico, sentimental, actitudinal, conductual, de motivación intrínseca y estima propia, en el que los sujetos tienen adecuado control de sus impulsos, cuentan con hábitos de alimentación y sueño que corresponden con sus características individuales, además de obtener satisfacción por las actividades propias del ejercicio profesional, mostrando entusiasmo por ser parte de los procesos laborales y apego a la institución donde se ejerce” (Cajiga, 2020).

Por lo tanto, se entiende que la salud emocional es parte intrínseca de la salud humana, toda vez que también se enlaza con la vida social en la que cabe el ejercicio de una profesión, como lo es la docencia. La premisa que sustenta la investigación es que la salud emocional de una persona impacta en todas las áreas en las que se desenvuelve; específicamente cómo impacta la salud emocional del docente en el desarrollo de su ejercicio profesional y las posibles implicaciones que esto tiene para la comunidad escolar.

En el ámbito de la psicología y otras ciencias que estudian la salud emocional, es conocido que las personas que manifiestan un buen estado de salud emocional son aquellas que mantienen una correspondencia entre las diferentes unidades psíquicas que conforman su personalidad; en otras palabras, existe coherencia entre sus emociones, su estado de satisfacción, sus expectativas profesionales y de vida, su estado cognitivo y metacognitivo. Lo expresado demuestra la interdependencia existente entre los complejos procesos que garantizan un adecuado estado de salud emocional, como parte inherente de la salud.

Al concebir a la salud emocional como parte inherente de la salud, se comprende que toda afectación a la salud de una persona tiene implicaciones en su salud emocional. Desde el punto de vista de la psicología de salud no existe la separación del cuerpo y la mente, se concibe más bien como un continuo, como una relación de dos elementos, en el que, si algún evento afecta a uno, automáticamente afecta al otro (Díaz F. L., 2010). Esto es lo que se conoce como modelo bio-psico-social y permite explicar por qué una persona se ve afectada emocionalmente por cuestiones que le ocurren a su salud física y viceversa (Rodríguez P., 2019). El modelo bio-psico-social tiene en cuenta 5 entornos para el desarrollo de la vida humana:



Este modelo bio-psico-social se considera como uno de los fundamentos psicológicos para el desarrollo de la salud emocional en el personal docente ya que los 5 entornos se entrelazan conformando un estilo de vida, y es precisamente el estilo de vida el que lleva a las personas a un estado de salud o enfermedad. Los 5 entornos están fusionados en el actuar de la vida cotidiana, uno mueve al otro y así sucesivamente, por ello es muy complejo identificar a simple vista cuál o cuáles de los entor-

nos están principalmente afectados cuando hay un malestar emocional, así como es difícil percibir el impacto que tiene en otras personas con quienes se mantiene algún tipo de relación, como en la relación docente - alumno

Otro de los fundamentos psicológicos que se asume en este artículo es el relacionado con el diagnóstico de la salud emocional del docente (Hedrich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016), al que se hará referencia seguidamente.

DIAGNÓSTICO DE LA SALUD EMOCIONAL DEL DOCENTE

Partiendo de que el eje central de la investigación es la correlación que existe entre la salud emocional y el ejercicio de una profesión, en este caso la docencia, la autora considera oportuno hacer referencia al Inventario de Desgaste Profesional de Maslach (MBI por sus siglas en inglés), adaptado para la profesión docente, el cual mide el nivel de desgaste profesional (síndrome de burnout) que es una condición de estrés prolongado derivado de las condiciones laborales y profesionales de un individuo (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016).

Con este instrumento se mide la afectación en tres áreas: 1) el agotamiento emocional: el nivel de autopercepción de estar agotado o agobiado por las exigencias del trabajo; 2) la despersonalización:

muestra de actitudes impersonales, falta de interés y distanciamiento de la propia realidad; y 3) la realización profesional: la percepción de éxito, eficacia, eficiencia y autorealización en el trabajo.

Estas tres áreas componen el síndrome de burnout (síndrome de estar quemado), consistente en un proceso que inicia con altos niveles de tensión, irritabilidad y fatiga, lo que provoca apatía, cinismo, rigidez, pérdida de idealismo, energía y propósito como resultado de una prolongada exposición a una actividad profesional (Schaufeli, Maslach, & Marek, 2017). Si bien es cierto, el síndrome de burnout está considerado como un problema de salud emocional, por lo que la aplicación del MBI permite identificar las condiciones de desgaste que puede estar presentando una persona, en este caso un docente.



Lic. en Psicología. Susana del Carmen Cajiga González.



La teoría del desgaste profesional de Maslach (Maslach, Jackson, & Leiter, Maslach Burnout Inventory, 2017) advierte que las condiciones laborales provocan estrés y frustración en las personas, generando, entre otras cosas, que el profesionista ya no desarrolle sus actividades de manera eficiente; la doctora Maslach diseñó el Inventario Maslach de Burnout (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) para profesionistas del área de la salud, pero con los años se han creado versiones adaptadas para diferentes áreas de desarrollo, en este caso se hace referencia al MBI Ed, creación de las mismas autoras (Maslach & Jackson, 1981).

Según lo expresa la tesis de maestría de Martha Elisa Flores Moncada: "Nivel de la salud mental de las y los docentes que laboran en el Instituto Superación San Francisco y en el Instituto Salesiano San Miguel de Tegucigalpa en el año 2013" (Flores Moncada, 2014), los profesores que padecen síndrome de desgaste profesional se ven agobiados por una fuerte carga afectiva que los lleva a perder el interés por su trabajo como docentes, o bien, permanecen, sólo que mostrando actitud deshumanizada al observar como enemigos a los alumnos y otros miembros de la comunidad escolar. Una hipótesis adicional que se maneja en esta tesis es el hecho de que el estrés puede estar derivado de los cambios curriculares, filosóficos, políticos y normativos del sistema educativo al que están adscritas las instituciones donde laboran, lo cual añade el criterio de falta de certeza como un elemento que afecta el desarrollo del ejercicio profesional docente.

Como ya se mencionó, la salud emocional está vinculada con procesos sociales y físico; una persona cuya salud emocional está afectada presenta síntomas tanto físicos como emocionales y las áreas más afectadas suelen ser el estado de ánimo, el control de impulsos, los patrones de sueño y los hábitos de alimentación. Para la adecuada identificación de síntomas se utilizan instrumentos de medición psicométrica, de los cuales existen una amplia variedad. Se considera que la versión corta del Inventario de Depresión de Beck (BDI por sus siglas en inglés) de Aaron Beck (creado en 1961,

reeditado en 2 ocasiones y adaptado a varios países) es un instrumento adecuado, ya que su aplicación es breve y los resultados que arroja permiten identificar si hay un problema con el estado de ánimo y cuáles son las áreas de la salud que están afectadas, es decir, si existe o no una depresión y cómo está manifestándose en la vida de la persona: control de impulsos, apetito, sueño, toma de decisiones, actitudes y otros rasgos.

En cuanto a control de impulsos, la ansiedad es un síntoma que suele presentarse cuando la salud emocional está afectada, pero en ocasiones es un rasgo de la personalidad del sujeto, por lo cual se considera oportuno identificar si la persona está atravesando un cuadro de ansiedad (estado) o si es parte de su estructura (rasgo); para ello, es adecuado emplear el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI por sus siglas en inglés) de Charles Spielberg (1970); en cualquiera de los dos escenarios, si hay ansiedad esto puede dar pauta a conductas que comprometan aún más la salud emocional de quien la vive. Asimismo, resulta necesario conocer el nivel de satisfacción y placer con la propia vida que tiene una persona, ya que ello establecerá si desea cambiar su estilo de vida o si va a permanecer sin cambios, pero con actitud y conducta negativa, lo cual va a tener repercusiones en su cotidianidad, en su desempeño laboral y el ejercicio de su profesión; para medir esto se puede utilizar el Cuestionario sobre la Calidad de Vida: Satisfacción y Placer (Q-LES-Q por sus siglas en inglés) de J. Endicott (1993).

Como ya se hizo mención, las funciones somáticas de apetito y sueño también se ven afectadas cuando la salud emocional está dañada, por ello es de utilidad conocer acerca de los patrones de sueño y descanso del sujeto, lo cual se puede lograr mediante el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburg (PSQI por sus siglas en inglés) de Daniel J. Buysse (1989), que ofrece elementos sobre la calidad, la duración, los hábitos, las perturbaciones y las disfunciones del sueño, en términos de descanso; así como el Test de Actitudes hacia la Alimentación (EAT-40 por sus siglas en inglés y la cantidad de ítems) de Garner y Garfinkel (1979), el cual arroja información acerca de actitudes

Figura 1. Estructura de entrevista exploratoria

ENTREVISTA EXPLORATORIA		
DATOS DE IDENTIFICACIÓN	PERCEPCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE (INVOLUCRAMIENTO)	ENTORNO FAMILIAR (DESCRIPCIÓN Y OPINIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> Nombre Edad Género Estado civil (hijos) 	<ul style="list-style-type: none"> Logros académicos de los alumnos (su participación) Resultados académicos de los grupos (promedio, calificaciones) Nivel de aprendizaje (alcance de objetivos y aprendizajes) Necesidades educativas especiales (atención y capacitación) 	<ul style="list-style-type: none"> Características de la familia / miembros que la integran Opinión familiar del desempeño laboral/profesional Relaciones con familia(res)
DATOS SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL	SALUD FÍSICA EMOCIONAL	ENTORNO SOCIAL (DESCRIPCIÓN Y OPINIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> Escolaridad Profesión /área de especialidad Área y nivel en que se desempeña Antigüedad (general y en el reciente empleo) Horas de la jornada laboral (diarias y por semana) Salario percibido (rango) Institución(es) en la que labora 	<ul style="list-style-type: none"> Patrones de descanso y sueño Hábitos de alimentación e higiene personal Actividades de ocio y esparcimiento Autoimagen y autoconcepto Estado emocional actual Nivel de satisfacción con la vida personal Estado de salud general (opinión propia) Enfermedades actuales o recientes (diagnosticadas) Tipo de atención médica o terapéutica recibida Consumo de alcohol, tabaco, drogas 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo social / amigos Aficiones y pasatiempos /regularidad Relación de pareja Opinión de amigos y pareja sobre el desempeño laboral/profesional Estatus socioeconómico
AUTOPERCEPCIÓN EN EL ÁREA LABORA	ENTORNO FÍSICO (DESCRIPCIÓN Y OPINIÓN)	PERSONALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> Razones por las que se desempeña como docente Propia opinión del desempeño como docente (argumentar) Opiniones de otros sobre su desempeño (conocidas o supuestas) Logros académicos (propios) Resultados en el ámbito profesional Nivel de satisfacción con la vida profesional Áreas de oportunidad 	<ul style="list-style-type: none"> Zona en la que reside/habita Tipo de vivienda /servicios Características de la zona donde trabaja Servicios e infraestructura del lugar(es) donde trabaja Medio de transportación diario 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Autoestima Estilos de afrontamiento Actitudes hacia sí mismo y su entorno Toma de decisiones /estilos

como preocupación, imagen corporal, restricciones alimentarias, cambios en los patrones y hábitos en relación con la alimentación.

Todos los instrumentos señalados son breves y se pueden autoaplicar; sin embargo, para efectos de una evaluación integral y completa lo conveniente es que un especialista en salud mental los aplique con el acompañamiento de una entrevista posterior, que le permita aclarar dudas y puntualizar datos, y la observación, ya que el lenguaje corporal aporta información complementaria. Adicionalmente, la conveniencia de dichos instrumentos es también por su practicidad de evaluación, ya que todos se interpretan de manera sencilla y están estandarizados (Bobes García, García-Portilla, Bascarán F., Sáiz Martínez, & Bousoño García, 2004).

Por último, en relación con el diagnóstico del estado de salud emocional, como fundamento de este trabajo, también puede ser empleada la entrevista psicológica. Si este método se emplea como parte del diagnóstico deberá aplicarse frente a frente con el sujeto a investigar para conocer cómo están estructurados los 5 entornos del modelo bio-psico-social previamente mencionados y obtener elementos para determinar cuáles pueden ser las áreas más afectadas; como parte de la entrevista se debe implementar una guía de observación que favorece un diagnóstico más completo. Existen una infinidad de modelos y formatos para una entrevista psicológica, la autora ha diseñado una entrevista con su guía de observación, que se observa en las figuras 1 y 2; las que pueden ser aplicadas como parte de un taller de capacitación en salud emocional y fueron validadas por investigadores del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Valladolid.

En la figura 1 se observan las áreas que aborda la entrevista, pero no las preguntas hechas, ya que una de las modalidades para entrevistar a un sujeto es sobre la base de una guía, permitiendo que las preguntas se vayan definiendo en función de la propia observación; y en la figura 2 la guía de observación.

Figura 2. Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN	
•	Fecha y hora de inicio de la entrevista:
•	Actitud del sujeto ante la entrevista Ansiedad — Relajación — Disgusto — Prisa — Irritabilidad — Tristeza — Otra
•	Disposición para responder Muestra interés — Actúa con reservas — Se niega a cooperar/responder — Cuestiona la entrevista
•	Apariencia general (vestimenta, aliño personal)
•	Lenguaje corporal (rasgos sobresalientes o distintivos) Postura física (sentado, parado, en movimiento) Posición y movimientos de las manos y brazos Posición y movimientos de las piernas y pies Respiración (agitación, suspiros, falta de aire) Voz (tono y volumen) Mirada (movimientos oculares repetidos)
•	Jugueteos, frases o movimientos sobresalientes o repetitivos
•	Solicitud de pausa (pedir agua, asistir a sanitario, otros)
•	Solicitud de término de entrevista
•	Hora y fecha de término de la entrevista:

Todos los instrumentos aplicados cuentan con validez y confiabilidad. Como se explica previamente en relación con el Inventario Maslach de Burnout MBI, en algunos casos se tendrán que hacer adecuaciones para su aplicación, por ejemplo, ajustar algunas palabras para facilitar su comprensión, ya que con las traducciones de la versión original algunos términos no son de uso común en México.

EL DOCENTE COMO PERSONA

Un tercer fundamento psicológico para el estudio de la salud emocional, lo constituye la concepción humanista del docente como persona (Londoño, 2017). En años recientes ha habido varias publicaciones que abordan la importancia de la salud emocional del docente y la relevancia que cobra para el proceso de enseñanza. Es el caso del artículo “La salud mental de los docentes: un agente clave en la educación de las emociones” de Camila Londoño (Londoño, 2017) en el que la autora reseña el libro “Educar las emociones, educar para la vida” de la psiquiatra Amanda Céspedes, donde se aborda la figura del profesor como un agente de cambio, promotor de la educación emocional para los más pequeños, ya que la cantidad de tiempo que un niño pasa en la escuela y las rela-

Lic. en Psicología. Susana del Carmen Cajiga González.

ciones que establece con maestros y compañeros es de suma profundidad para su formación. Por tanto, el docente, de acuerdo con las autoras, debe dirigir sus esfuerzos para lograr el desarrollo intelectual y emocional. No obstante, no es una tarea sencilla ni que cualquiera pueda realizar.

Desde la perspectiva de Londoño - Céspedes se describe al docente apto para una correcta formación integral como aquel que cuenta con suficiente información acerca de la edad de sus educandos, que conoce sus características de desarrollo psicoemocional y cuenta con formación profesional para llevar la parte didáctica; a esto se le deben agregar las características de personalidad del docente, es decir, será un maestro sano emocionalmente, (al menos carente de un diagnóstico de alguna patología), conocerá técnicas para el afrontamiento de conflictos y toma de decisiones, sabrá comunicarse afectiva y efectivamente, entenderá las mejores estrategias para la administración del poder y la autoridad a su cargo.

Un punto a resaltar es que las emociones son contagiosas, por lo cual, si el docente manifiesta desgaste (burnout) es altamente probable que se lo transmita a sus alumnos (Céspedes Calderón, 2008). Ante esto, cuidar la salud emocional de un docente es cuidar la salud emocional de los estudiantes. Atender la salud emocional debe ser una tarea que interese y ocupe a todos en las instituciones de salud y de educación.

Del mismo modo, el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers planteó que la persona debe ser asertiva y empática para poder funcionar mejor en sociedad y para lograrlo es indispensable que la propia persona se conozca y atienda sus necesidades emocionales (Rogers, 1964); es aquí donde se ve la necesidad de un docente emocionalmente estable para poder aplicar estas dos características con sus alumnos. Rogers (1964) expresó que una persona requiere estar sana emocionalmente para poder desenvolverse de manera óptima en diferentes ámbitos de su vida, a través del proceso de convertirse en persona, ser natural y en plena libertad. De acuerdo con lo que Rogers plantea en su obra, para funcionar en las re-



laciones interpersonales se requiere ser personas, y esto a su vez implica que cada quien se autoconozca y se ponga en contacto consigo mismo para detectar lo que no está funcionando para la propia vida, para convertirse en un mejor sí mismo.

En la propuesta psicoterapéutica de Rogers (1964), las personas emplean "máscaras" para relacionarse, permitiéndoles cubrir las áreas que no están plenamente desarrolladas o sanas. El docente, en el ejercicio profesional, requiere emplear las máscaras



de autoridad, liderazgo, pericia, y debe dejar de lado sus preocupaciones e intereses personales con el afán de no afectar negativamente a sus alumnos, brindado y creando un clima de bienestar y salud emocional para todos.

Para poder lograr esto, el docente requiere estabilidad y salud, ante lo cual la opción de llevar un proceso psicoterapéutico debería ser adecuada, pero el estigma social de considerar que solamente una persona grave, “loca” o disfuncional solicita estos ser-

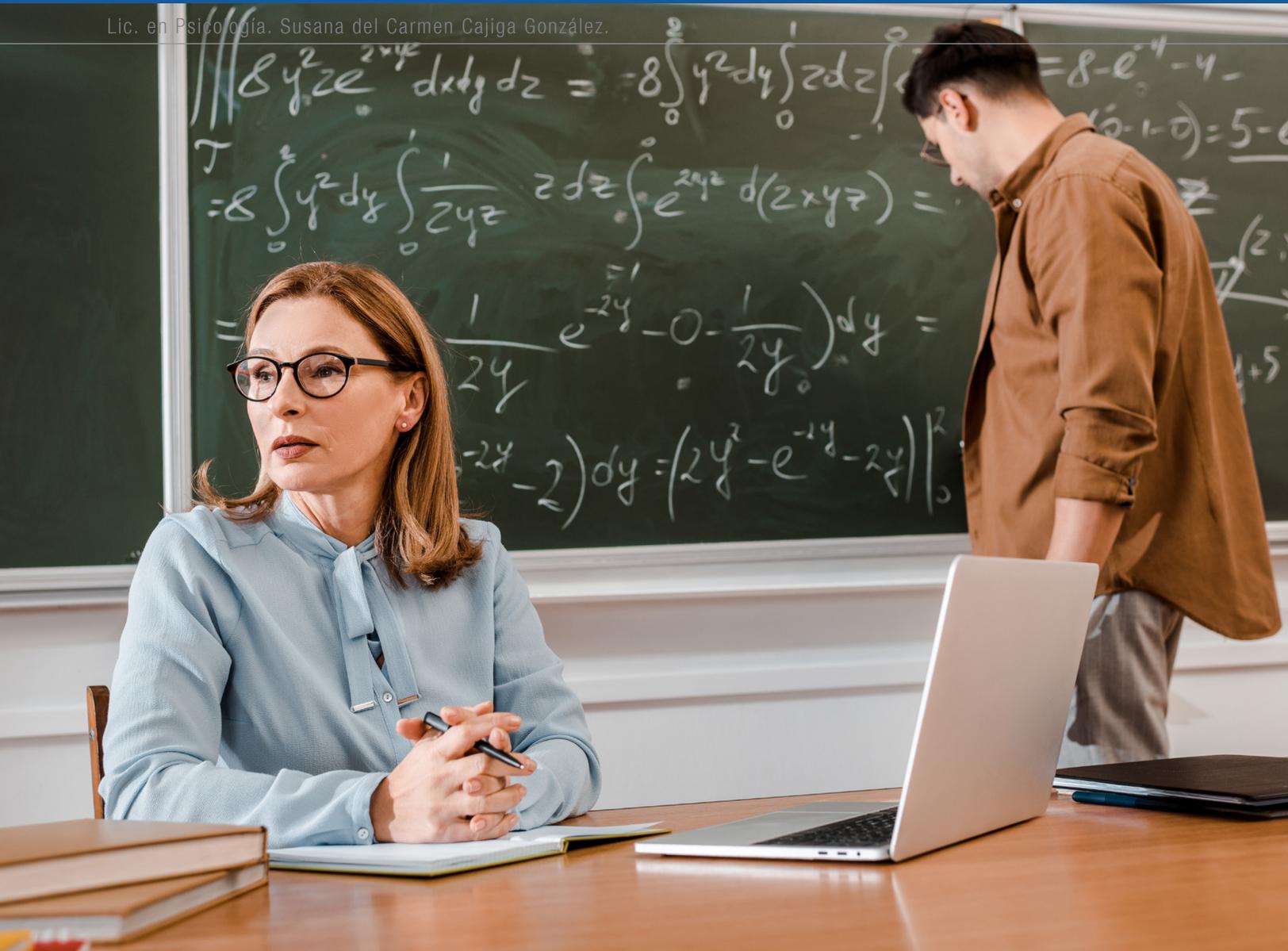
vicios provoca que el docente en situación de desgaste emocional se repliegue sobre sí mismo y ponga en práctica hábitos poco saludables como el descuido de su higiene, de su alimentación y de su descanso, o bien, establezca relaciones interpersonales inadecuadas o poco saludables con colegas, padres de familia, superiores y con los propios alumnos con quienes trabaja, dando pauta a que su labor docente sea poco profesional y traiga como resultado bajo aprovechamiento, incluso sea motivo de cambio de institución, reprobación y deserción entre los estudiantes.

Dentro del eje psicológico está también la visión de Abraham Maslow y su teoría de las necesidades (Maslow, 1991), en la que explica que una persona requiere de una serie de estímulos para lograr la salud emocional, que en sus términos es equivalente a la autorrealización. Dichas necesidades están organizadas en 5 niveles interrelacionados entre sí y que requieren cubrirse de manera jerárquica, en lo que se conoce como la “pirámide de Maslow”.

Estos niveles van de lo más básico y fundamental como el alimento y el agua para la supervivencia (necesidades fisiológicas) en el primer nivel; el segundo nivel (necesidades de seguridad) en donde se encuentra la vivienda, el vestido, el empleo, la salud física; el tercer nivel con cuestiones de relaciones interpersonales afectivas, amorosas y de amistad (necesidades de pertenencia); un cuarto nivel donde se ubica el desarrollo personal, el reconocimiento, el logro de metas (necesidades de estima); y el quinto nivel donde se integran todas las anteriores necesidades para conseguir un estado espiritual, de alta moral y trascendencia (necesidad de autorrealización).

Desde la propuesta de Maslow, el docente que carece de cualquiera de los elementos de los 3 primeros niveles será incapaz de alcanzar los niveles 4 y 5 para obtener el éxito y reconocimiento que necesita en aras de alcanzar la realización personal y profesional. Un docente que no está sano física y emocionalmente será un docente que no realice adecuadamente su labor e impactará negativamente en la educación de sus alumnos.

Lic. en Psicología, Susana del Carmen Cajiga González.



LA RELACIÓN ENTRE SALUD EMOCIONAL Y LA LABOR DEL DOCENTE: EL IMPACTO DEL DOCENTE EN LA VIDA DE LOS ALUMNOS

De acuerdo con María Montessori, la educación es un proceso que requiere de un ambiente agradable, lo cual permite que los niños, o en general cualquier estudiante, se sienta motivado (Obregón, 2006), rompiendo con el esquema tradicional en el que un docente se adueña del espacio, la verdad y la técnica, siendo hasta cierto punto una relación autoritaria en la que la salud emocional, del docente y del alum-

no, no tenía relevancia. El modelo de Montessori es precursor de una nueva escuela donde la relación del docente con sus alumnos es bidireccional, es decir, el alumno les aporta a los maestros y viceversa; por esto es tan importante que el docente sea consciente del impacto de su persona en la vida de sus alumnos, lo cual va mucho más allá del proceso enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Obregón (2006), para Montessori el ambiente resultaba fundamental, ambiente que incluía tanto el espacio físico, las condiciones sociales y la actitud del docente, una actitud de apertura, trato humanitario y respetuoso, así como creativo y es-

estimulante para que el alumno pudiese descubrir por sí mismo sus aprendizajes. También afirmaba que la experiencia escolar representa una oportunidad para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, tanto en aprendizajes como en higiene, salud y relaciones sociales, incluyendo las familiares, provocando actitudes favorables para su propio entorno, la apropiación del espacio, la pertenencia social y el estado de ánimo. Por tanto, si la asistencia a la escuela tiene impacto en la salud emocional de los alumnos, que el docente a cargo o al frente del grupo se encuentre en óptimas condiciones de salud es lo más adecuado.

Dadas las consideraciones mencionadas, se entenderá por qué la salud emocional impacta en el desarrollo del ejercicio profesional docente, específicamente en la parte pedagógica y didáctica de todo proceso educativo.

Si un docente se encuentra emocionalmente inestable, el desarrollo de su vida en general no será el óptimo; dado que en México la jornada laboral comprende un promedio de 8 horas diarias, que para los docentes implican básicamente el doble por la necesidad de preparar materiales, implementarlos en clase y evaluar sus resultados, las 8 horas se convierten a veces en 12 o más, lo cual trae consigo cansancio, hartazgo y malas prácticas, que podrían incluso ser consideradas como acciones negligentes.

Por ejemplo, si un profesor está atravesando una crisis familiar por lo que no encuentra motivos para levantarse de la cama por las mañanas y su situación económica es tan complicada que requiere trabajar en no una ni dos, sino hasta tres escuelas; ¿qué tipo de práctica docente podrá realizar?, ¿será un docente que se avoque a la didáctica y lleve a cabo actividades novedosas para motivar a sus alumnos para aprender? La salud emocional del profesor ejemplificado impactará negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos a su cargo, y estos a su vez mostrarán resultados poco favorables o bajo aprovechamiento desde el punto de vista cognitivo.

El ambiente escolar es un elemento de gran peso para el logro de los objetivos de aprendizaje ya que constituye el espacio físico y emocional en el

que se desarrollan las clases, un espacio en el que se promueva la libertad de movimiento y acción, la creatividad e independencia para explorar e investigar y donde no haya un currículo rígido.

Asimismo, están las restantes áreas de la escuela, y el espacio social, que se conforma con todas las áreas comunitarias vinculadas con la escuela. Todos estos ambientes influyen el nivel de salud emocional que manifieste cada docente.

Por lo argumentado, para este trabajo se asume el modelo de Montessori como fundamento pedagógico para el sostenimiento de la salud emocional del docente, ya que promueve el trabajo diferenciado en los ambientes escolares, reconoce la participación del alumnado y el rol de los docentes. Reconoce, además, los valores de respeto, estética, colaboración e interdependencia. En el modelo de Montessori se da relevancia a las necesidades psíquicas de los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, todas estas variables llevan al docente a desenvolverse con total profesionalismo y calidad.

Ya con los fundamentos psicológicos y pedagógicos analizados en el cuerpo del artículo, la autora considera pertinente definir el concepto de desarrollo del ejercicio profesional, desde la incidencia que tiene la salud emocional sobre este proceso. A partir del contenido sistematizado, el desarrollo del ejercicio profesional docente se define como:

“la participación del docente en las actividades que forman parte del proceso enseñanza – aprendizaje, tales como el conocimiento del currículo, la planificación didáctica, las adecuaciones curriculares, la selección de recursos y materiales didácticos, el diseño de instrumentos didácticos y de evaluación, la impartición de clases, el acompañamiento pedagógico, la asesoría y la tutoría académica, la implementación de estrategias didácticas y pedagógicas, el control de la disciplina grupal, el alcance de objetivos y competencias curriculares y todas las acciones que permitan el logro de los aprendizajes, así como el cumplimiento de los requisitos administrativos de la institución educativa, la relación académica docente – alumno, el involucramiento dentro de la comunidad escolar” (Cajiga, 2020).

CONCLUSIONES

En este artículo se retoman las consideraciones de la OMS, de la doctora Amanda Céspedes, de la doctora Christina Maslach, del psicólogo Carl Rogers, del psicólogo Abraham Maslow y la psicología de la salud acerca de la salud emocional. Asimismo, la autora define particularmente los conceptos salud emocional del docente y el desarrollo del ejercicio profesional docente.

Entre los fundamentos pedagógicos se asumieron los postulados de María Montessori, en relación con que la educación es un proceso que requiere de un ambiente agradable para su desarrollo con calidad y que la relación que establece el docente con sus alumnos es un elemento clave para el proceso educativo, mismo que, de ser eficaz, trae consigo un mejoramiento en el estilo de vida de docentes, alumnos y la comunidad a la que pertenecen.

Se establece que la carencia de salud emocional trae consigo conflictos que impactan en el continuo cuerpo – mente desde una perspectiva bio-psico-social: en la salud física (hábitos de sueño, hábitos alimentarios), malhumor, apatía e incluso despersonalización. Cuando quien lo padece es un docente, su malestar emocional se transmite a sus alumnos, quienes a su vez lo pueden reflejar

en bajo aprovechamiento y conductas indeseables.

Se presentan una serie de instrumentos para conocer acerca de la salud emocional del docente, que, de aplicarse, inician con una entrevista y su guía de observación, continuando la exploración del burnout con el MBI en su versión para docentes (MBI-Ed); derivado de los resultados de esta medición se propone continuar la valoración diagnóstica para conocer sobre el estado de ánimo con el BDI de Beck, las características de la ansiedad con el STAI de Spielberg, la calidad de vida con el Q-LES-Q de Endicott, la calidad del sueño con el PSQI de Buysse y las actitudes hacia la alimentación con el EAT-40 de Garner y Garfinkel.

Luego de la sistematización teórica referida a la salud emocional del docente, se recomienda la aplicación de los instrumentos elaborados por la autora, ya que sus resultados podrían arrojar pistas sobre las áreas de la salud emocional mayormente afectadas y su impacto en el desempeño de la labor profesional, proveyendo de elementos para diseñar un plan de intervención especializado y diferenciado para favorecer la salud emocional del docente y reducir su impacto negativo en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriaga Gamboa, L. R. (2014). *CONSECUENCIAS DE LA SALUD EMOCIONAL EN EL EJERCICIO DOCENTE*. Quetzaltenango.
- Bobes García, J., García-Portilla, M. P., Bascarán F., M. T., Sáiz Martínez, P. A., & Bousoño García, M. (2004). Banco de instrumentos básicos para la práctica de la psiquiatría clínica. Barcelona, España: Ars Medica.
- Cerezo-Reséndiz, S. (2012). *Principales aportaciones a la medicina conductual de Joseph Dominic Matarazzo*. *Journal of Behaviour, Health & Social Issues*, 49-59.
- Céspedes Calderón, A. (2008). *Educación de las emociones*. *Educación para la vida*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones B Chile.
- desconocido. (2019). Indicadores Funcionales de la Personalidad.
- Díaz F. L., V. E. (2010). *La psicología de la salud: antecedentes, definición y perspectivas*. *Revista de psicología*. Universidad de Antioquia, 57-71.
- Flores Moncada, M. E. (2014). *Nivel de la salud mental de las y los docentes que laboran en el Instituto Superación San Francisco y en el Instituto Salesiano San Miguel de Tegucigalpa en el año 2013*. Tegucigalpa.
- García-Portilla González, María Paz. (2006). *Banco de instrumentos básicos para la práctica de la psiquiatría clínica (Cuarta edición ed.)*. Barcelona, España: Grupo Ars XXI de Comunicación.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). *Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano*. *Revista CES Psicología*, 1-15.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (11 de abril de 2019). *La educación obligatoria en México Informe 2019*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/index.html>
- Londoño, C. (25 de agosto de 2017). *eligeeducar*. Obtenido de <https://eligeeducar.cl/la-salud-mental-los-docentes-agente-clave-la-educacion-las-emociones>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *JOURNAL OF OCCUPATIONAL BEHAVIOUR*, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2017). *Maslach Burnout Inventory*.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Morales Catalayud, F. (2012). *PSICOLOGÍA DE LA SALUD. REALIZACIONES E INTERROGANTES TRAS CUATRO DÉCADAS DE DESARROLLO*. *PSIENCIA*. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 98-107.
- Obregón, N. (2006). *Quién fue María Montessori*. *Contribuciones desde Coatepec*, 149-171.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Rodríguez P., A. (2019). *lifer.com*. Obtenido de https://www.lifer.com/psicologia-de-la-salud/#Teoria_principal_de_la_psicologia_de_la_salud_el_modelo_biopsicosocial
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. Mi técnica terapéutica. Paidós.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2017). *Professional Burnout: Recent developments in theory as research*. Routledge Library Editions: Human Resource Management.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Sistema de Información y Gestión Educativa*. Obtenido de <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/docentes.html#>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Una guía para padres y maestros. España: Suma de Letras.



UTILIDAD DIDÁCTICA DEL CONTEXTO PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS

*DIDACTIC UTILITY OF THE CONTEXT FOR THE ANALYSIS
OF MARTI 'S LITERATURE TEXTS*

Dr. C. Yulianela Lubén Matos.

Prof. Auxiliar. Universidad de Guantánamo.

yulianela@cug.co.cu

Dr.C. Irmina Barrientos Fernández.

Prof. Auxiliar. Universidad de Guantánamo.

irminabf@cug.co.cu.

RESUMEN

Los mensajes educativos de los cuales son portadores los textos martianos se convierten en una necesidad en la sociedad cubana actual, ello es así por la urgencia en el fortalecimiento de los valores que han sufrido un decremento en las últimas décadas. De ahí la importancia de buscar diferentes alternativas para enseñar a Martí. En esta investigación se recalca cómo el contexto es indispensable para realizar un análisis más efectivo de los mensajes de sus textos; de ahí que se ofrecen sugerencias didáctico-metodológicas para la utilidad del contexto dentro del análisis de textos literarios martianos.

Palabras claves: textos martianos, análisis de textos, contexto

ABSTRACT

The educational messages of whom Martí's texts are bearers they convert in a need in the society present-day Cuban, it is that way for the urgency in the strengthening of moral values that they have suffered a decrement in last decades. From there the importance to look for different alternatives to teach Martí, in this investigation emphasizes him how the context is indispensable to accomplish a most effective analysis of the messages of his texts; hence, didactic-methodological suggestions are offered for the usefulness of the context within the analysis of Martí's literature texts.

Key Words: Martí's texts, analysis of texts, context

INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca de la literatura artística coinciden en que con ella se estimula la lectura, por eso ofrecen nuevas claves de significación sobre las obras y tratan de determinar los valores artísticos del texto desde la perspectiva de tres enfoques integrados: cómo funciona el texto en sí mismo, cómo funciona en relación con los contextos histórico-social, geográfico y cultural, del momento en que es producido y del momento en que es recepcionado y cuáles son las condiciones culturales, axiológicas y valorativas del lector que lo enfrenta para retornarlos multiplicado de significados al contexto socioeducativo.

De ahí que desde la formación preprofesional en carreras de perfil pedagógico se prepare para el trabajo con los diferentes niveles educativos y se potencie el análisis de textos literarios, por eso desde el canon literario universitario se hace una rigurosa selección de la lectura y el análisis de las obras y autores que serán objeto de estudio dentro del currículo, entre los cuales, José Martí constituye una prioridad.

A esclarecer cuánto dijo y pensó el Maestro han contribuido valiosas investigaciones emprendidas por intelectuales cubanos y foráneos de las más diversas latitudes y en los últimos años sus indagaciones llegan a través de libros, tesis de diploma, maestría, doctorado y artículos publicados en los Anuarios del Centro de Estudios Martianos. Cada una de ellas con potencialidades y limitaciones, han explorado las más diversas aristas de la creación y el pensamiento del Apóstol para concluir reconociendo su limpieza moral, la condición indiscutible de certero visionario y la alta calidad literaria que poseen sus textos.

Sin embargo, hay que denotar que, aunque existen diversas investigaciones en diferentes áreas del saber como: lingüística, filológica, histórica, pedagógica entre otras, todavía existen insuficiencias en la aprensión de los mensajes de los textos martianos.

En el intercambio con estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, se encontró que en su práctica laboral responsable en cuarto y quinto años, respectivamente, muestran limitaciones en el tratamiento a los textos literarios martianos desde el programa de Español-Literatura de los niveles educativos Secundaria Básica y Preuniversitario, para los que se preparan según el objeto social de la carrera y los de primero a tercer años no logran participar de forma activa y con criterios reflexivos en los eventos martianos convocados por las organizaciones políticas y/o de masas; además asumen como referencia de sus investigaciones textos de La Edad de Oro y de los Cuadernos Martianos de niveles educativos precedentes; muchos desconocen los textos del Cuaderno Martiano IV correspondiente al nivel superior.

Por su parte los profesores expresan que, aunque es un nodo cognitivo de la carrera, no son suficientes las orientaciones didácticas y metodológicas que direccionen el trabajo con los textos literarios martianos, de ahí la asistematicidad en su ejecución. Esa razón coincide con el comportamiento y desempeño profesional de los egresados de la carrera que carecen de las herramientas didácticas y metodológicas para realizar ese trabajo en su práctica profesional pedagógica.

Después de aplicado los métodos de observación a clases, a actividades metodológicas de la disciplina Estudios Literarios, entrevistas y encuestas efectuadas, unido a la experiencia profesional de las investigadoras se revela la situación problemática siguiente: insuficiencias en procedimientos didáctico-metodológicos de los docentes para el análisis de textos literarios martianos en el proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que conforman el currículo de la disciplina Estudios Literarios, lo que da paso al problema científico siguiente: ¿Cómo elevar la preparación didáctico-metodológica de los docentes de la ca-



José Martí

rera Licenciatura en Educación Español-Literatura en el análisis de textos literarios martianos?

El objetivo de la investigación es la elaboración de sugerencias didáctico-metodológicas para

el análisis de textos literarios martianos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura Cubana en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

Desarrollo

El análisis es un concepto que se refiere y emplea en diferentes ramas del saber y en los contextos académico, científico, laboral, escolar y social; se asume como proceso lógico del pensamiento y como componente funcional. Esta amplitud de conceptos, ha traído consigo que numerosos investigadores aporten sus definiciones desde lo general hasta lo específico.

Para Lescaille, N (2018) el “análisis es un proceso altamente complejo del pensamiento y que en su expresión en la práctica supone y condiciona que: se realice la identificación y precisión del objeto, la búsqueda de su origen etimológico para la identificación de sus partes constitutivas, determinar de acuerdo con su composición sus esencias, relaciones y funciones en su integración en el todo, precisión de los componentes, relaciones, funciones en su dependencia, subordinación y jerarquización, la demostración argumentada suficientemente de las funciones integradas en las relaciones y funciones del todo”(pp. 25-26). Desde esta óptica, las autoras de la investigación coinciden con Lescaille, N (2018), en que el análisis es un proceso y si este se aplica a los textos, se puede denominar análisis de textos.

Desde los nuevos enfoques de la Didáctica del texto o del habla como se nombre en la actualidad, el texto es una categoría muy significativa. Una aproximación a ella como resultado real del proceso de análisis del texto literario permite acercarse a lo que considera Parra, M (1989) y Halliday (1989), que lo precisan como unidad básica de proceso de significación, con lo que coincide Sales (2004), y otros.

Para los fines de esta investigación se concuerda con la definición ofrecida por Roméu, A (2002): “texto es cualquier enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que se expresa en un contexto determinado con una intención y una finalidad definidas, para lo cual el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales” (p. 12). A partir del enfoque aportado por esta investigadora el texto constituye la base esencial de todo análisis,

además enfatiza en sus tipologías.

Sobre esta base se constituyó punto de partida en lo que Hernández, J (2011) define como texto literario: “una unidad lingüístico-artístico dinámica, que trasmite un mensaje estético de carácter intencional, autorreflexivo, ambiguo y complejo, que se proyecta más allá de su época y promueve el desarrollo interno del lector-escucha en contextos socio-culturales históricamente condicionados” (p. 38).

Acercas del particular Lescaille, N (2018) también denota que para apreciar el texto literario como arte de la palabra, hay que realizar un análisis literario. Mañalich, R (1989) lo define como “el estudio integral de una obra de literatura y las valoraciones que se establecen a propósito de ella” (p. 142). Esta investigadora refiere el análisis literario de forma general, pero no advierte, que todo análisis parte de un proceso que se elabora desde el pensamiento; ello presupuso espacio para que Lescaille, N (2018) elaborara una definición sobre este concepto que se asume en la investigación que se realiza donde se desmembra el texto en sus partes, al respecto plantea:

“El análisis literario, es un proceso altamente complejo del pensamiento que en su expresión en la práctica educativa supone y condiciona reconocerlo como un proceso inverso a la construcción de la obra, por lo que en esencia es de deconstrucción y desmontaje de la obra y reconstrucción creativa del lector. Por lo tanto, supone que: se realice la lectura íntegra de la obra literaria, ubicación de la obra en el género literario predominante y su funcionalidad artística literaria, establecimiento de la relación obra-contexto histórico, social, político y cultural, selección de las categorías literarias en consonancia con el género, establecimiento de las relaciones y funciones entre los planos de la obra literaria en su integración en el todo artístico-literario, selección de métodos que posibiliten el proceder para la deconstrucción y construcción de la obra, la valoración argumentada suficientemente de la trascendencia y representatividad de la obra literaria.” (p. 34).

Dentro de las operaciones que ofrece Lescaille (2018), ella aborda la relación obra (texto literario)-contexto, en este sentido hay que denotar la im-

portancia que esta ejerce para la comprensión del mensaje del texto.

La categoría contexto, se ha abordado con gran perspectiva en el proceso de análisis del texto literario desde la lingüística textual, la semiótica y otras ciencias que estudian el texto. Roméu, A (2002) lo define como: “todos los factores que se conjugan y que rodean un acto de habla o emisión de un discurso: situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, etc. Implica, los factores espacio-temporales en los que tiene lugar la situación comunicativa”. (p.14)

De modo que el contexto, desde esta postura solo alude a la comunicación, pero a través de un texto sea cual sea, y mucho más si es literario, se establece una comunicación entre el autor, el lector y el texto. Por eso, destaca una nueva definición Grass, E (2003): “conjunto de elementos que giran alrededor del texto. Entorno lingüístico,... Conjunto de coordenadas en función de las cuales todo hecho lingüístico debe ser interpretado, esas coordenadas son el contexto social, literario, psicológico, geográfico, histórico” (p.3). Hernández, J (2011): “el conjunto de signos que contribuye a delimitar el texto, porque lo circundan en el espacio y lo anteceden y/o suceden en el tiempo. Todo elemento semiótico apropiado para la interpretación de un texto y está en relación de inmediatez con este. “(p.38)

Estas consideraciones, corroboran la importancia del contexto como un elemento indispensable para la comprensión del mensaje, permite ubicarse espacial y temporalmente en el momento en que es producido y recepcionado el texto literario, en ese sentido es necesario para el análisis literario en tanto Martí

plantea que: “la literatura no es más que expresión y forma de vida de un pueblo” (Martí, 1975, p.338), ello implica un viaje en el tiempo desde el pasado hacia el presente, conocer las diversas circunstancias en que se produce el hecho literario facilita la comprensión y el análisis del texto desde una perspectiva integral. Hay que denotar que el contexto puede ser múltiple: histórico, social, étnico, geográfico, religioso, cultural, económico, entre otros.

Para ofrecer tratamiento al texto martiano es necesario conocer el contexto donde se escribieron esas obras, ello facilitaría la comprensión íntegra.

Entiéndase por texto martiano: “enunciado

comunicativo cultural complejo cuyas dimensiones semántica, sintáctica y pragmática estratégicamente organizadas, permiten advertir contextualidad, omnipresencia y un discurso de futuridad, en el que las múltiples intenciones se subordinan a la intencionalidad ética a partir de la cual se pueden asumir modelos de crecimiento humano y social, como garantía del mejoramiento humano y de la sociedad”. (Barrientos, 2011, p.32).

”

todos los factores que se conjugan y que rodean un acto de habla o emisión de un discurso: situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, etc. Implica, los factores espacio-temporales en los que tiene lugar la situación comunicativa.

(p.14)

“

Sugerencias didáctico-metodológicas para el análisis de textos literarios martianos a partir del contexto

Estas sugerencias parten de dos elementos claves que se explicitan a continuación.

- El trabajo con el contexto: circunstancias espaciales y temporales
 - El análisis de las referencias textuales
1. El trabajo con el contexto: implica tener en cuenta la periodización de la vida y obra de José Martí, así como los diferentes contextos en que escribió sus textos y la selectividad de sus palabras en función de su evolución estética, ello involucra atender los siguientes elementos:
 - Contexto social, familiar, político, ideológico, económico en que trascurrió su vida
 - Literatura examinada
 - Personalidades que influyen en su pensamiento literario
 - Evolución de sus ideas estéticas
 - Ámbito de la cultura con la que tiene contacto directo e indirecto
 - Actividad política, periodística y de creación

Para realizar la periodización de la vida y la obra de José Martí hay que partir de una cronología que permita conocer su evolución político-literaria. La periodización consiste en dividir la historia de la vida de José Martí por períodos que posean rasgos comunes entre sí, que cobran gran importancia para hacerlos cualitativamente distintos a otros períodos, en este sentido entiéndase por cronología a la secuencia de hechos, sucesos o acontecimientos ordenados de acuerdo con las fechas en que se producen.

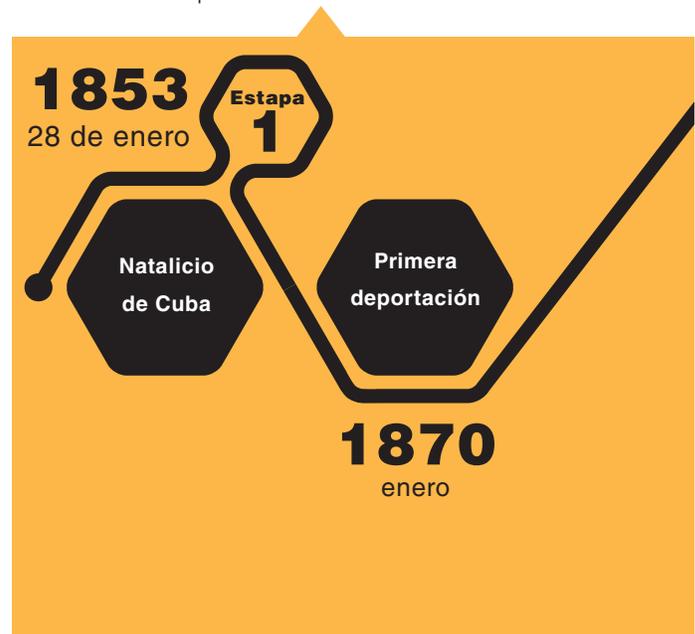
Existen varias propuestas de periodización de la vida y la obra martiana a partir de diferentes criterios entre los que se encuentran: por la permanencia o estancia en los lugares donde radicó, Retamar (1964); por la historia cultural del continente americano y su interrelación con las ideas alcanzadas, Otto Dill (1975); por la trayectoria política y literaria, Obaya (1980); por los años de vida o

presencia, Hidalgo (1983, 1992); por la evolución de sus ideas estéticas, Jorge (1984); por ejes temáticos vinculados a su producción literaria, Toledo (1996).

La utilidad de estas periodizaciones está en dependencia del tipo de análisis a realizar y del método de análisis a utilizar como: método de análisis sociológico, método de análisis psicológico, método de análisis semiológico, método de análisis dimensional, método de análisis estilístico, método de análisis actancial, método de análisis lingüístico, método de análisis intertextual, análisis textológico, análisis genético histórico e histórico comparativo, entre otros.

Para este estudio se asumen los estudios de Retamar F (1964) a partir de sus 4 momentos. Se selecciona, porque facilita que los estudiantes de carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura puedan tener un referente paradigmático, a partir de coincidencias etarias, de lo que se puede lograr, en lo académico, lo investigativo, lo laboral y lo extensionista, en la etapa en la que se están formando. En este sentido se prioriza la segunda etapa por constituirse Martí un modelo de autogestión del conocimiento en su estancia en España, ello es un elemento paradigmático para los estudiantes en formación, a partir de sus vivencias en el contexto universitario según las exigencias del Modelo del profesional.

Estas etapas son:





Otro elemento que hay que tener en cuenta para el analizar el contexto son las referencias, de ahí que para su adecuado tratamiento la autora de la investigación propone.

2. El análisis de las referencias textuales: favorece la obtención de información dada explícitamente en el texto literario martiano, profundizando no solo en la interpretación si no, en el trabajo investigativo del estudiante a partir de la búsqueda de las referencias textuales empleadas por Martí las que pueden ser:
 - Personajes: políticos, históricos, económicos, literarios, científicos (médicos, ingenieros arqueólogos, filósofos, físicos, geógrafos, matemáticos, teólogos, biólogos, naturalistas entre otros), artísticos (músicos, pintores, escultores), pedagógicos o educadores...
 - Aspectos históricos como: culturas indígenas, desigualdad social, educación, costumbres...
 - Lugares, plantas, objetos, animales
 - Obras de arte y literatura...
 - Inventos científicos y tecnológicos...
 - Hechos históricos, sociales, económicos, políticos, literarios, tecnológico...

Lo anterior revela, la necesidad de indagación del docente y el estudiante desde una adecuada orientación en lo académico, que posibilite encontrar la utilidad de los volúmenes de las obras completas de José Martí, así como su volumen de edición crítica en las obras completas.

En el caso de las obras completas, permite buscar los textos martianos por ejes temáticos, lo que facilita el trabajo con las referencias textuales, además aclarar la identidad de personajes, objetos, lugares, de igual manera los volúmenes de la ediciones críticas proporcionan la búsqueda por años, lo que aporta tener en cuenta la periodización de los momentos más importante dentro de la historia literaria, y el tratamiento al contexto, permiten la decodificación de ciertos pasajes en la vida del Maestro.

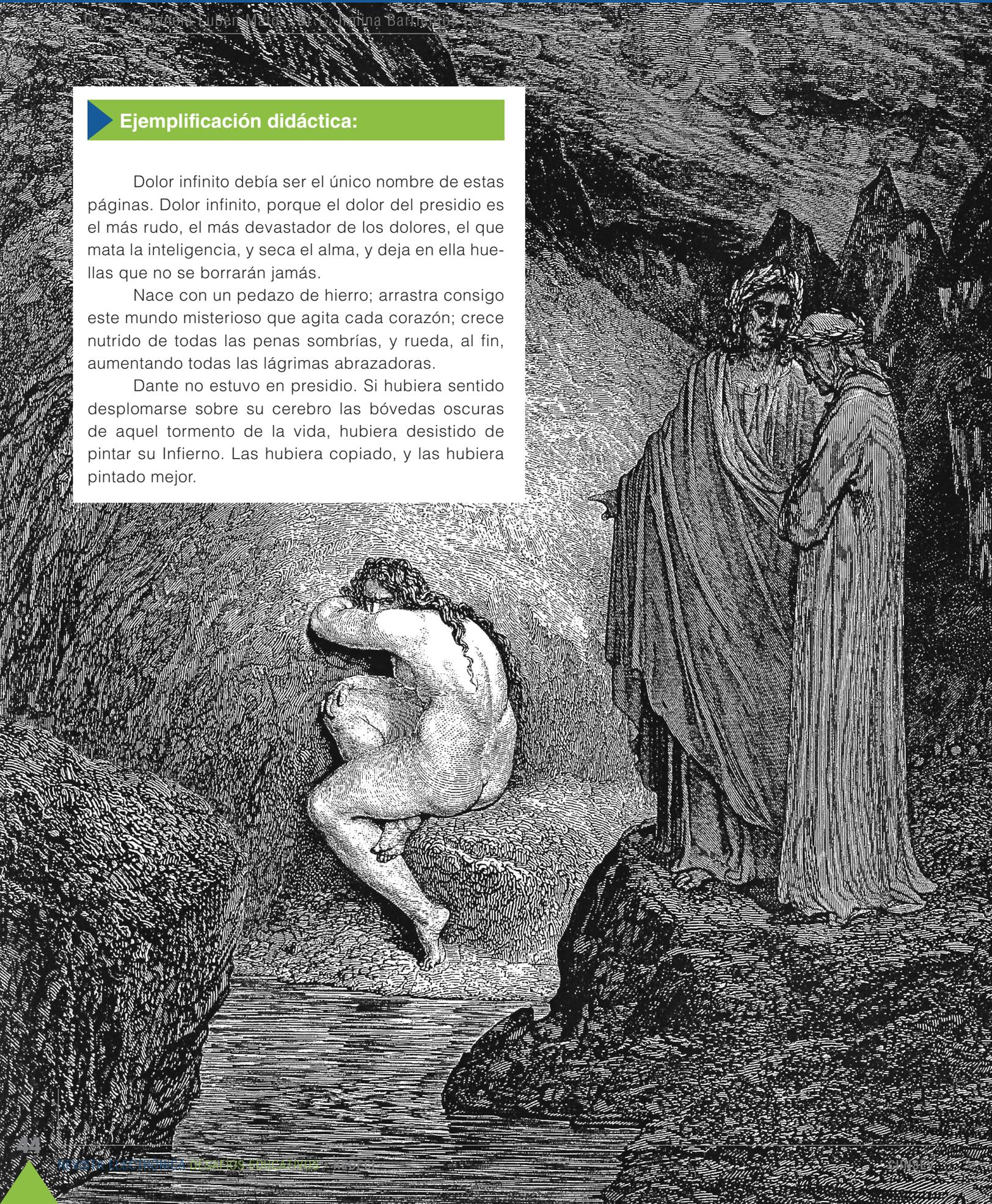
Un ejemplo que demuestra lo explicitado hasta el momento, lo constituye la selección del texto martiano: "El Presidio Político en Cuba" (los cinco primeros párrafos).

Ejemplificación didáctica:

Dolor infinito debía ser el único nombre de estas páginas. Dolor infinito, porque el dolor del presidio es el más rudo, el más devastador de los dolores, el que mata la inteligencia, y seca el alma, y deja en ella huellas que no se borrarán jamás.

Nace con un pedazo de hierro; arrastra consigo este mundo misterioso que agita cada corazón; crece nutrido de todas las penas sombrías, y rueda, al fin, aumentando todas las lágrimas abrazadoras.

Dante no estuvo en presidio. Si hubiera sentido desplomarse sobre su cerebro las bóvedas oscuras de aquel tormento de la vida, hubiera desistido de pintar su Infierno. Las hubiera copiado, y las hubiera pintado mejor.



Establecimiento de la relación: texto literario-texto literario martiano-contexto-intratexto-intertexto.

Seguidamente se plantean ejemplos acerca de cómo establecer la relación texto literario-texto literario martiano-contexto-intratexto-intertexto.

1. Ubique el texto literario martiano en una de las cuatro etapas en que se divide el estudio de su vida y obra tenga en cuenta la fecha en que fue escrito (Los profesores deben tener presente que se escribe en el año 1871, en la segunda etapa de su vida, que transcurre en España)

¿Cuál es la condición lamentable a la que hace referencia Martí en este fragmento? (Martí hace referencia a estar preso, sobre todo cuando ha sido de manera injusta).

2. En esta etapa cuál es el pensamiento martiano con respecto a esta condición. (Etapa II- Estancia en España, Martí considera dos cuestiones importantes: la libertad y el amor a la patria, de ahí que dentro de su concepción considera necesaria la independencia de Cuba de España, independencia que España cuestiona, por tanto, se impone la determinación del pueblo cubano que no admite condicionamiento.
3. ¿Qué palabra selecciona para connotar esta realidad y cuál es la referencia textual que utiliza para darle fuerza a su estado anímico? (Dolor infinito; utiliza como referencia a un autor del pre renacimiento italiano Dante Alighieri)
4. Aunque Martí no tuvo contacto directo con el autor de esta obra, ni con su cultura, qué elemento le llama la atención para seleccionarla en este texto. Argumente desde el co-

nocimiento que posee de esta obra. (Posible respuesta: aunque no cita la obra La Divina Comedia, se refiere a un aspecto esencial que trata Dante dentro de ella a partir de su estructura externa (Infierno, Purgatorio y Paraíso); Martí solo hace referencia a “El Infierno”, según la obra, no había manera de invertir el pasar por estar en el, a medida que se avanza por los nueve círculos que hay transitar cada uno de ellos es peor que el anterior, pues se someten a castigos según la gravedad del pecado cometido, por lo que la persona siente odio, impotencia.

La relaciona y logra lo intertextual cuando refiere a las personas sometidas permanentemente a sensaciones dolorosas inenarrables; pero las angustias del presidio político por los que transitaban los sancionados cubanos, eran incalculablemente mayores que las atravesadas en el infierno dantesco).

5. ¿Qué género utiliza Martí para comunicarnos sus sentimientos y a qué crees que se deba su selección?

Se utiliza el testimonio y lo selecciona a partir de sus características, permite narrar las vivencias vinculadas con un hecho histórico

6. A partir de la connotación del vocablo dolor infinito, Martí convoca a la sensibilidad humana frente al sufrimiento ajeno. ¿Cómo aplicarías el mensaje del texto desde tus contextos de actuación profesional? (El maestro es el espejo de la sociedad, es un guía, facilitador del conocimiento, educa en valores, sensible ante los problemas de sus estudiantes, utiliza la palabra para animar, edificar, fortalecer)

CONCLUSIONES

El análisis del contexto se puede constituir en una herramienta metodológica de valor indispensable dentro de proceso de análisis de textos en las diferentes asignaturas que conforman el currículo de la disciplina Estudios Literarios.

La importancia del contexto como un elemento indispensable para la comprensión del mensaje, permite ubicarse espacial y temporalmente en el momento en que es producido y recepcionado el texto literario.

Las sugerencias didáctico-metodológicas son aplicables a cualquier texto que se analice dentro de las asignaturas básicas de la especialidad que pertenecen a las disciplinas: Lenguaje y Comunicación, Estudios Lingüísticos y Didáctica de la lengua española y la literatura.

Los ejemplos planteados en el artículo posibilitan establecer la relación texto literario-texto literario martiano-contexto-intratexto-intertexto.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L. (2009). *Martí, Biógrafo. Facetas del discurso histórico martiano*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Aranda, O. (2015). *El análisis de textos literarios en la formación inicial del profesional de Español- Literatura. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oriente*. Santiago de Cuba.
- Atencio, C. (2013). *Los cuadernos de apuntes de José Martí o la legitimación de la escritura, Ediciones Unión*.
- Barrientos Fernández, I. (2011). *Estrategia metodológica de comprensión de textos martianos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Cairo, A. (2007). *Valoración múltiple de José Martí*. Tomo I y II. La Habana. Editorial Casa de las Américas.
- Cairo, A. (1989). *Letras. Cultura en Cuba. Tomo II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2016). *Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en educación*. Especialidad Español-Literatura. Comisión Nacional de Carrera. Ministerio de Educación Superior.
- Escribano, E. (2011) *José Martí para educadores. Biografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, R y Hidalgo, I. (1983). *Semblanza Biográfica y Cronología mínima*. La Habana: Editorial Política.
- Fernández, R. (2001). *Introducción a José Martí*. La Habana. Editorial Letras Cubanas.
- Fierro et.al. (2016). *Programa de la Disciplina "Estudios Literarios"*. La Habana. Comisión Nacional de carrera.
- García, L. (2018). *José Martí: Dedicatorias*. La Habana. Centro de Estudios Martianos. Oficina de publicaciones del Consejo de Estado.
- García, J. (2013). *Temas de Literatura Cubana: un recorrido por su historia*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2003). *Textos y abordajes*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Girón, D. (2011). *La integración interdisciplinaria Humanística en la Secundaria Básica, a partir de la comprensión del texto martiano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba
- Gómez, M. (2017). *Concepción teórica-metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de las Ciencias Sociales de la Secundaria Básica desde el pensamiento histórico social martiano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Hernández, J et. al. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Hidalgo, I. (1992). *José Martí. Cronología 1853-1895*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Jorge, E. (1984). *José Martí, el método de su crítica literaria*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Lescaille, N. (2018). *El análisis literario para el desempeño profesional pedagógico de los docentes de los Institutos Preuniversitarios de La Habana*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Lubén, Y. (2019). *El análisis de textos literarios martianos en la carrera Licenciatura en Educación*. Español-Literatura. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Lubén, Y. (2017). *"Consideraciones metodológicas para el tratamiento de la literatura martiana en la carrera Español-Literatura"*. En Revista Electrónica Desafíos Educativos No 1. Año 1. Feb-Jul. ISSN: 2594-0759. Página web. <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistas>.
- Lubén, Y. (2019). *El valor del análisis de dos textos martianos: consideraciones para la labor educativa en la carrera Español-Literatura*. En Revista Electrónica Desafíos Educativos No 5. Año 3. Feb-Jul. ISSN: 2594-0759. Página web. <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistas>.
- Obaya, A. (1980) *Valoraciones sobre temas y problemas de la literatura cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Otto, H. (1975). *El ideario literario y estético de José Martí*. La Habana, Cuba: Editora Casa de las Américas.
- Roméu, A. (2002). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. Su aplicación en la enseñanza. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Toledo, L. (1996). *Cesto de llamas*. Biografía de José Martí. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.



LOS TÉCNICOS EN PLÁSTICOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS Y RETOS EN LA ENSEÑANZA PARA PRECISAR LOS PROGRESOS EN LA SOSTENIBILIDAD

THE TECHNICIANS IN PLASTICS OF THE NATIONAL POLYTECHNICAL INSTITUTE. ASSESSMENT PRACTICES AND CHALLENGES IN TEACHING TO PRECISE PROGRESS IN THE SUSTAINABILITY

Mtra. María de Lourdes González Peña

Profesora investigadora independiente, capacitación docente y especialista en talento humano, Cuernavaca, Morelos.

lugmx77@gmail.comd

Ing. Fabiola Yazmín Carrillo López

Coordinadora de la Carrera Técnico en Plásticos del Instituto Politécnico Nacional del turno matutino, México, Ciudad de México.

fabiolacarrillo87@gmail.com

Ing. José Orozco Vigüeiras

Profesor titular C de la Carrera Técnico en Plásticos del Instituto Politécnico Nacional del turno matutino, México, Ciudad de México.

RESUMEN

El presente artículo, analiza las experiencias formativas que ofrece el Instituto Politécnico Nacional en la carrera de plásticos en el nivel Medio Superior a los estudiantes tomando en cuenta la integración en el modelo de enseñanza de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, de las competencias transversales, de las acciones colaborativas e investigativas de los estudiantes ante el compromiso de mejorar la calidad de vida de otros seres vivos y de ellos mismos, con impacto en el modelo sostenible. La metodología utilizada para el estudio es la cartografía conceptual con sus ocho ejes (Tobón, 2015a). En este sentido, el diagnóstico revela que el modelo de enseñanza favorece al avance de los objetivos sostenibles, articula el bagaje de contenidos curriculares y aborda la complejidad, la colaboración, la solución a problemas de subsistencia de otros seres vivos y de salud. En el proceso se fortalece el papel de la escuela, el de los estudiantes y los logros para el bienestar de las estructuras sociales. Sin duda, se tienen avances, pero se requiere sumar más estudios.

Palabras claves: Educación ambiental, proyecto, sociedad del conocimiento, sostenibilidad, técnicos en plásticos.

ABSTRACT

This article analyzes the training experiences offered by the National Polytechnic Institute in the career of plastics at the Upper Middle level to students taking into account the integration in the teaching model of the United Nations Sustainable Development Goals, of the transversal competences, of the collaborative and investigative actions of the students before the commitment to improve the quality of life of other living beings and of themselves, with an impact on the sustainable model. The methodology used for the study is conceptual mapping with its eight axes (Tobón, 2015a). In this sense, the diagnosis reveals that the teaching model favors the advancement of sustainable objectives, articulates the baggage of curricular content and addresses complexity, collaboration, and the solution to subsistence problems of other living and health beings. In the process, the role of the school, that of the students and the achievements for the well-being of social structures are strengthened. Undoubtedly, progress has been made, but more studies are required

Key Words: Environmental education, project, knowledge society, sustainable, plastics technicians.



INTRODUCCIÓN

A los egresados de secundaria regularmente no se les procura la orientación vocacional para proseguir con su preparación académica. Pese a que en México existe una variedad de opciones formativas para proseguir la preparación académica en el nivel Media Superior (EMS). Una de las opciones, es la Educación Técnica Profesional (ETP), a cursarse con doble beneficio para la matrícula que egresa. Por un lado, les posibilita a proseguir con los estudios de Educación Superior (ES) y por otro, les acredita como técnicos o especialistas en la carrera cursada, con un título que lo avala, en caso de incorporación al mercado laboral (Cruz y Egado, 2014).

Sin embargo, la salida lateral de la ETP hacia el mundo laboral, en sus inicios se planteó como forma de resolver los problemas de los candidatos con una trayectoria de rezago escolar, o en riesgo de deserción por causas diversas o con discapacidad para que tuviesen oportunidades de ser aceptados

en las industrias o en los comercios efectuando funciones de bajo nivel de complejidad intelectual (Sevilla, 2017; Larrañaga et al., 2014; Ruiz-Larraguivel, 2011).

Sin embargo, existe un riesgo cuando los planteamientos de la oferta educativa para atraer una matrícula se relacionan con el logro de las actividades con meras funciones mecánicas, un bajo nivel de complejidad y con insuficiencia para satisfacer el bienestar personal y social (Quiñonez 2016; Ramos y Breijo, 2017). De igual manera, el que los alumnos midan el éxito académico en torno al logro exclusivo de notas en contenidos curriculares una limitación censurable considerar solo dar logro al servicio de la ciencia.

Sin duda, se presentan los problemas al cerrar el tema y nunca volverlo a abrir para la mejora en torno a los planteamientos de la oferta educativa y las percepciones de su difusión. Ahora bien, acorde a la difusión y en relación a los efectos que suscitó la re-

forma educativa de México (SEP, 2016a, 2016b), en las madres y padres tuvieron quienes aumentaron su intervención y conocimiento en los modelos de educación.

En este sentido, considerar que los progenitores influyen considerablemente en las preferencias de elección del centro para el ingreso en el nivel Media Superior (EMS), por la edad de los candidatos intervienen y sugieren a los hijos evaluar variables, tales como: el prestigio de la institución, la propuesta de eficiencia terminal, la formación en el proyecto de vida, las metas institucionales conciliables con la vida personal del estudiante, las calificaciones, los horarios y la formación acorde al género del estudiante (Larrañaga, et al., 2014; Cortés y Conchado, 2012).

Aunque inquieta que haciendo una revisión de datos en torno a la educación técnica profesional, los resultados de un estudio para ingreso de 7,168 estudiantes de bachillerato en España, revelan es la opción menos consultada y por supuesto, la menos seleccionada (Cortés y Conchado, 2012). Y que regularmente con respecto a la ETP, las madres, los padres o tutores carecen de información profunda sobre las carreras técnicas y específicamente de la carrera de técnico en plásticos que se ofertan para cursar en el bachillerato.

Aunque, es deseable considerar que las Naciones Unidas pronostican que la ETP se perfila a ocupar un rol protagónico en la agenda 2030 (Sevilla, 2017; Ruiz-Larraguivel, 2011). Y es de preocupar que Larrañaga, Cabezas, y Dussailnat (2014), señalan que la ETP de nivel Medio Superior ha estado ausente en los debates educativos, y Sevilla (2017), además ha sido poco estudiada, tal es el caso que de la preparación en la carrera técnica en plásticos.

Particularmente interesa el estudio porque incluir en la enseñanza la sostenibilidad regularmente se caracteriza por una sólido registro documental y un discurso propositivo para mejorar la educación ambiental, pero las acciones que se proponen desde el interior de los planteles en ocasiones tienen poco impacto para avanzar en salvaguardar el me-

dio ambiente y en la sostenibilidad.

Es decir, carece de información que pruebe con suficiencia en torno a preparar a los estudiantes salvaguardando el ambiente usando el conocimiento curricular para que se coloque al servicio de mejoras en las estructuras sociales y ambientales y supere solo servir a la ciencia. De igual manera, interesa el estudio porque se requiere sumar información en revistas arbitradas de la Educación Técnica Profesional (ETP) de modelos de enseñanza en el nivel Media Superior que ofrezcan ejemplos de avances en la sostenibilidad de una manera práctica (Picado, 2016).

Particularmente, también interesa este estudio por el compartir y difundir con otros colegas y con los ciudadanos, avances y desafíos en la preparación que ofrecen los docentes a los estudiantes para impacto en la sostenibilidad. Así como también el analizar los efectos de las experiencias formativas que se brindan desde la escuela, en la ETP en plásticos del IPN porque influyen en las aspiraciones educativas de los estudiantes y en los conceptos con los que asocian al éxito, ya sea con notas académicas o con triunfos por la preservación del patrimonio natural o por la transformación del manejo de los recursos naturales o por la colaboración, la inclusión, relaciones que se asocian en el proceso.

Dicho lo anterior, la ETP en plásticos del IPN analiza los postulados teóricos que pactaron los representantes de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la solución de los problemas ambientales que se abordaron en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2016- 2030, que incluyen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas (ONU, 2016); y los que subyacen en las teorías de la sociedad del conocimiento relativos a los niveles de solución al entorno usando la gestión de las vivencias, los contenidos curriculares de varias áreas utilizando la tecnología, la investigación, el trascender del individuo a la colaboración, pasar de las aulas a los contextos sociales, uso del pensamiento complejo, entre otros (González, 2018; Tobón, 2017; Tobón, González, Nambo, y Vázquez, 2015).

Los cambios sociales y tecnológicos generaron impactos en torno la resolución de un cúmulo de ejercicios mecánicos y reproducción de teorías, de modo de representar un reto para el contexto actual (González, 2018; Jácome, Albarrasin, y Medina, 2017; Tobón, et al., 2015a; Weiss y Bernal, 2013; Zorrilla, 2012).

No basta, pues, con solo comprobar y aspirar a que los estudiantes logren la presencia de los datos relativos a los conocimientos para demostrarlos al servicio de la ciencia, sino de los beneficios que dan a la comunidad y a los entornos, en términos de ética, de actuar con más consciencia de sí mismos con los demás y con otros seres vivos. (González, 2020).

Y otro punto por los que interesa el estudio es porque regularmente existe una brecha que inquieta entre las propuestas teóricas de la sostenibilidad y sus aplicaciones en los contextos educativos. Por ello, en el presente estudio se tiene el propósito de a) emplear la cartografía conceptual para analizar el impacto de la sostenibilidad en las experiencias de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes desde la ETP en plásticos en Media Superior que imparte el IPN; b) Evaluar con información suficiente los retos en la enseñanza para favorecer a la sostenibilidad (Carrillo, González, y Orozco, 2019); c) Aportar mejoras y señalar logros en la enseñanza de la ETP en plásticos desde la Educación media superior (Sevilla, Farias, y Weintraub, 2014) al compartir modelos de enseñanza sostenibles.

La importancia de este estudio radica en que no existen aportes similares. De acuerdo con lo expuesto, las metas del presente estudio son: a) Esclarecer información de la preparación que se ofrece a las y los estudiantes sobre el producto plástico para mejorar las condiciones de los espacios físicos, contribuir a soluciones de problemas de vida y su bienestar b) Compartir artículos rigurosos con las escuelas secundarias, con las instituciones de educación superior y media superior y con los empleadores que reclutan a las y los estudiantes en formación y los egresados como técnicos en plásticos y los retos de la enseñanza para generar mejores modelos para la sostenibilidad c) Precisar la

contribución del técnico en plásticos y del profesorado en la mejora del modelo educativo sostenible y en la subsistencia de los seres vivos d) Aclarar que la evaluación de la gestión curricular y la oferta educativa requiere una evaluación frecuente, no es permanente, y tampoco se cierra una vez aprobado el currículo.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Se realizó un análisis documental. Este estudio cualitativo, de acuerdo a Arias (2012), consiste en consultar, recuperar e interpretar argumentos registrados por otros investigadores en fuentes primarias (obras originales), secundarias (trabajos que hacen referencia a las obras primarias) en fuentes impresas y electrónicas, en torno a la formación de técnica de nivel de Educación Media Superior plásticos y su vinculación con el modelo social sustentable para la rigurosidad al trabajo.

Técnica de Análisis

El presente estudio emplea la estrategia de la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2015a). La cartografía conceptual se usa para “seleccionar, organizar, analizar críticamente, adaptar y crear conocimiento para la identificación, interpretación, argumentación y solución de problemas, articulando diferentes saberes, mediante el trabajo colaborativo y el compromiso ético desde una visión global” (Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón, 2015, p. 178). Es así, que a través de los ocho ejes de la cartografía: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación, se analiza la congruencia de la carrera técnica en plásticos acorde a un modelo social, ético y sustentable y a fortalecer el papel de la escuela y la mejoría a la calidad de vida de otros seres vivos.

Criterios de Selección de los Documentos

Los siguientes criterios se tomaron en cuenta para la búsqueda de la información:

1. Se hizo un análisis de la información que



seleccionar, organizar, analizar críticamente, adaptar y crear conocimiento para la identificación, interpretación, argumentación y solución de problemas, articulando diferentes saberes, mediante el trabajo colaborativo y el compromiso ético desde una visión global

(Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón, 2015, p. 178).



ofrecían las páginas electrónicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), los manuales de la carrera de técnico en plásticos de Media Superior del IPN, libros acreditados por editoriales reconocidas, por centros de investigación o por universidades. Así también, se revisaron artículos de revistas indexadas ubicadas en WOS, google académico y en Latindex. Las palabras que se emplearon para la búsqueda, fueron: técnico en plásticos y carreras técnica 2020, el tecnócrata, el bachiller técnico en Media Superior, educación técnica de un bachiller, bachillerato tecnológico, funcionalismo 2020, conductismo en la docencia y perfil de ingreso.

2. Los documentos consultados responden al periodo del 2012 al 2020. Aunque, también se usaron algunos documentos de fechas anteriores, dada su relevancia. Es oportuno, mencionar que no existen artículos sobre la ETP de plásticos.

RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados del estudio siguiendo las ocho categorías de la cartografía conceptual.

Noción del Técnico en Plásticos desde la sostenibilidad

En este apartado se revisan la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual del técnico en plásticos para comprender su vinculación en la mejora del modelo social sustentable.

Etimología. La etimología de la expresión técnico en plásticos se conforma a partir de dos términos. La palabra técnico parte del lat. *technicus* y del gr. *ΤΕΧΝΙΚΟΣ* *technikós* y simboliza que la persona que posee conocimientos especiales de una ciencia o un arte (RAE, 2020). En tanto, que el término plásticos proviene del lat. *plastícus*, y este del gr. *πλαστικός* *plastikós* que se refiere a materiales sintéticos compuestos principalmente por polímeros (RAE, 2020).

Desarrollo histórico de los técnicos en plásticos. Las instituciones de educación tecnológica datan del siglo XVIII, en Francia y Alemania. Y para el siglo XIX por el modo de producción, los técnicos con un desempeño operativo son muy requeridos en el mercado laboral. Cabe agregar, que las universidades de mayor prestigio se rehusaban a incorporar la Educación Técnica Profesional (ETP) en su oferta educativa, pero para el siglo XX, la incorporan por la necesidad de las industrias de contar con especialistas preparados para operar maquinaria y realizar actividades operativas (Ruiz-Larraguivel, 2011). A continuación se comparten algunas de las instituciones pioneras de educación técnica en México:

La escuela de Artes y Oficios para Varones (1857), la escuela de Artes y Oficios para Señoritas (1871), la Escuela Práctica de Maquinistas (1890), la Escuela Nacional de Medicina Homeopática (1895), la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos Electricistas (1915), posteriormente transformada en Escuela Superior de Construcción (...) el Instituto Técnico Industrial (1924), la Escuela Preparatoria Técnica (1932), dos escuelas para la industria textil (1933). (IPN, 2012, p. 8-9)

Siguiendo con los antecedentes de la ETP mexicana, para 1915 dos sucesos que marcaron la historia, primero,

se crea la Dirección General de la Enseñanza Técnica (DGET) encargada para ese entonces de regular los veintidós planteles que ofertaban la educación técnica y segundo, la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones, cambia de nombre por Escuela Práctica para Ingenieros Mecánicos, Electricistas y Mecánico Electricistas (EPIMEME) (IPN, 2012). Seis años más tarde, en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo encargado de regular toda la educación en México, integró a la DGET en su estructura para que desde ahí regulase la formación técnica, cambiándole de nombre por, Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC) (DGETI, 2016; IPN, 2012).

Y ya para 1930, la DETIC regulaba veintiocho instituciones mexicanas de formación técnica, clasificadas en torno al género: para hombres y para mujeres les ofrecía la preparación a) industrial, b) comercial c) industrial y comercial, pero exclusiva para las mujeres d) la doméstica. También regulaba a la Institución Politécnica y a la Escuela Politécnica Nacional (DGETI, 2016; IPN, 2012). La meta de la enseñanza técnica era capacitar a las personas para desempeñarse como obreros o como directores técnicos, así lo acentuaba el Plan Sexenal mexicano de 1934 (IPN, 2012).

Y en 1936, el Presidente Cárdenas anunció la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), como una opción formativa bivalente para los egresados de secundaria, acentuando que las escuelas prevocacionales, las escuelas vocacionales, las escuelas profesionales y las enseñanzas especiales, quedaban a su cargo. Y en 1951, para facilitar la supervisión, el IPN anunció que la Escuela Técnica Industrial Wilfrido Mas-sieu, sería el único plantel que capacitaría a los trabajadores y brindaría la formación para las carreras sub-profesionales (IPN, 2012).

Posteriormente en 1969, por decreto presidencial, las escuelas prevocacionales dejan de pertenecer al IPN, para integrarse a la DGETIC. Al IPN se le encomiendan los planteles de nivel vocacional, nombrándoles “Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos” (CECyT), con dos metas a lograr: a) formar a los egresados de secundaria para su ingreso al nivel superior y, b) preparar a los alumnos para el ingreso al

mercado laboral, como una salida lateral (DGETI, 2016; IPN, 2012).

Y para el 9 de mayo del año 1979, se presenta el proyecto para iniciar la carrera de técnico en plásticos a impartirse en el CECyT 8 y cursarse en el nivel medio superior. Para que se aceptase el plan, previamente se habían conseguidos recursos, tales como: cinco máquinas neumáticas de inyección vertical para termoplásticos, una máquina automática de inyección horizontal, una máquina de extrusión, una máquina de soplado, una máquina de termo formado por vacío, una máquina de compresión, cuatro máquinas de inyección manual, un molino y algunos instrumentos de laboratorio (IPN, 1979).

Cabe destacar, que buscando la aprobación de la carrera en plásticos, además se presentó un plan de capacitación docente, que ya se había dialogado con la Asociación Nacional de Industrias del Plástico (ANIPAC) que de ser autorizado, ellos lo patrocinarían, ofreciendo dos inscripciones, una de ellas destinada a uno de los docentes para capacitarse en España, en el Instituto de Capacitación e Investigación del Plástico y del Caucho (ICIPC) y la otra, otorgada a otro profesor para especializarse en operar máquinas de plásticos en Monterrey, México, incluyendo la asistencia a conferencias impartidas por la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA) (IPN, 1979).

Se autoriza la carrera de técnicos en plásticos, la cual incluso hoy día forma parte del área de físico-matemáticas, a cursarse en modalidad escolarizada, para dos turnos: matutino y vespertino (IPN, 2017). Cabe agregar, que en 2003 la carrera de plásticos adquiere otra máquina extrusora que ofrecía una mejor tecnología y construye el primer laboratorio para realizar pruebas de calidad para las materias primas y los productos terminados (IPN, 2017). La carrera de técnico en plásticos mantiene el acuerdo con la Asociación Nacional de Industrias del Plástico (ANIPAC) de México, ya que cada dos años invitan sin costo alguno a los profesores del IPN en plásticos, al evento más grande de plásticos en México, PLASTIMAGEN (IPN, 1979).

Así también, algunas empresas de plásticos ofrecen gratuitamente estancias industriales al cuerpo do-

cente de la carrera de plásticos del IPN y la asistencia gratuita a conferencias y congresos del plástico, o bien donan materia prima plástica, revistas de plástico. El 8 de febrero de 2012, el Presidente de la República firmó el decreto que reforma los artículos 3 y 31 constitucional para hacer obligatorio el nivel bachillerato (DGETI, 2016). Por ello, también la importancia de reconocer la opción de formación que ofrece un bachillerato técnico para un futuro bachiller.

Definición actual. La educación en materia de gestión de los desechos plásticos, también les inquieta a los profesionales de la educación de la carrera de técnicos en plásticos. El profesorado orienta la formación de los estudiantes con impacto para resolver tensiones que plantea la sociedad en torno al producto plástico y comparte formación e información para el bienestar, salvaguarda y preservación de la vida de los seres vivos a partir de la preparación como especialistas en plásticos (Carrillo et al., 2019).

Es así que el modelo de enseñanza que se ofrece en el IPN para especializar a los candidatos a egresar como técnico en plásticos se inscribe dentro de la didáctica, la ética, los objetivos del desarrollo sostenible, el modelo por competencias y de la gestión del talento humano, lo que se explica como que las personas se realizan plenamente resolviendo en colaboración problemas de los seres vivos, en el entorno real, con base en sus propias vivencias, usando la tecnología, resultando contribuciones tangibles para el ámbito familiar, personal, educativo, laboral, entre otros, derivadas de los proyectos planteados (Carrillo et al, 2019; González, 2018; Tobón et al, 2015).

Con respecto al reciclaje como parte del proceso de enseñanza, es labor exclusiva de un especialista en plásticos porque es quien determina el proceso industrial que le corresponde al plástico triturado, en función al conocimiento que tiene para precisar el proceso químico por el que transito anteriormente el mismo o por las veces que se ha procesado, etc. (Carrillo et al., 2019). De acuerdo, con la Asociación Nacional de Industrias del Plástico, el plástico molido es una materia que se ocupa en los sectores de "bolsas y películas (18.9%), autopartes (17.2%), piezas industriales (15.3%) y enva-





ses inyectados (12.4%) los cuales aportan el 70% del total de la industria” (ANIPAC, 2017, p. 37). Las empresas empiezan a reconocer los beneficios del plástico y a reemplazar el metal, el cartón y el vidrio por plástico y necesitan de especialistas en el manejo del mismo (Calderón, 2017).

Al pasar el plástico triturado por un proceso industrial que se conoce como reciclaje, se prescinde del procesamiento completo de transformación para generar productos nuevos que adquieren los consumidores en las tiendas de autoservicio. Es así que al usar una materia prima que tiene un proceso industrial previo, ocurre un ahorro de energía, se salvaguardan los recursos naturales, se reducen los costos para procesar y se mejora la gestión de los desechos plásticos (Carrillo

et al., 2019). Cabe destacar que los productos hechos con plástico pesan menos y ante la distribución de mercancía ligera, los vehículos avanzan más rápido, que man menos combustible, con beneficios para el aire. Los productos hechos con plástico son térmicos y son aislantes, en caso de incendios; también se reduce la basura en los tiraderos; y lo prioritario, el producto plástico no llega al mar, evitándose los daños físicos y emocionales a los seres vivos acuáticos, y se remedia la preocupación de los seres terrestres (Lamanna, 2017).

El técnico en plásticos que se prepara con un enfoque sostenible resuelve colocando el conocimiento al servicio de la humanidad porque salvaguarda la vida de los seres acuáticos y la protección de los recursos naturales, integra a la sociedad en su plan de cambio



de hábitos para modificar el trayecto del plástico para que no llegue al mar, usando las experiencias formativas para impactar en soluciones de subsistencia de vida.

Categorización de la Enseñanza que se ofrece a un Técnico en Plásticos desde la Sostenibilidad

La categorización entendida como organizar los elementos acorde a un posicionamiento jerárquico. La propuesta se comparte considerando que se carecen de desarrollos teóricos en el abordaje de un modelo de enseñanza del técnico en plásticos con la perspectiva sostenible. En primer lugar, implicaría analizar la sostenibilidad, concepto que aún está en construcción y que

en el proceso ha sufrido críticas por los matices contradictorios que algunos economistas y ambientalistas designan al dar diferencias entre desarrollo sustentable y sostenibilidad.

La real academia de la lengua (RAE), define la palabra sostenibilidad, como que se puede sostener durante un largo tiempo sin agotar los recursos o causar daño al ambiente (RAE, 2020). La sostenibilidad tiene como meta mejorar a la humanidad en términos de fraternidad, de consciencia y de aumentar los niveles de salvaguarda de la vida, de salud, de riqueza educativa, en protección al medio ambiente, en beneficio de todos. Y en un modelo de enseñanza no solo implica entender y reflexionar sobre la sostenibilidad, sino implementar acciones para revertir los efectos negativos o escenarios poco gratos que afecten en la preservación de la vida humana y en los cambios climáticos.

Y para participar desde la enseñanza en mejora de la sostenibilidad, es deseable conocer los compromisos asentados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que parten de una alianza mundial, por los escenarios que se tienen al momento en pro de acordar medidas de acción y prevención (ONU, 2016). Para el presente estudio interesa el objetivo 12 referido a reducir los desechos en el ambiente cuando se produzca en la industria y se consuma para evitar efectos adversos para la salud y el 14, relacionado con acabar con la contaminación marina por desechos sólidos y salvaguardar a seres vivos que habitan en el mar (ONU, 2016).

La sostenibilidad en un modelo de enseñanza una la relación subordinada que se desprende es la evaluación entre el discurso y la práctica, es decir que la incorporación de los ODS en los sistemas escolares de formación sea efectiva, más que solo propositiva; además el contar con una plantilla docente que posea un perfil adecuado, la experiencia y la vocación para desempeñar la función y tener los avances en ejemplos, y en la innovación tecnológica para potenciar la participación ciudadana en pro de solucionar problemas mundiales con sustento de conocimientos curriculares para beneficiar las estructuras sociales que es como propone la sociedad del conocimiento (González



lez, 2020, 2018; Carrillo et al., 2019).

Sin duda, en la sostenibilidad en un modelo de enseñanza también incluye la valoración del mérito, entendido como el nivel de apreciación que el tejido social confiere a las contribuciones tangibles que se logran para el entorno y paralelamente, el nivel de talento, también se relaciona con el nivel de aprecio con las que se evalúan las contribuciones a los contextos y por las soluciones para otros, y se relaciona menos, con la realización de tareas de entregas escolares para mera cobertura o con dar mérito a un puesto de trabajo por presentar evidencias para cumplir en forma administrativa.

En un modelo de enseñanza sostenible, se desprende también el desarrollo el talento humano y a la vez, las competencias, que desde la teoría son desempeños que entretejen el ser, el hacer, el conocer formal e informal y que los éxitos se asumen en colaboración y trascienden al individuo, se apoyan en la tecnología, implican el nivel de actuación ante dificultades del entorno, articulan saberes de varias áreas, investigación, animan situaciones de aprendizaje, gestionan la evolución de los aprendizajes, incluyen emociones, acuerdos, criterios, planeación, evaluación, diagnósticos, informes, normas, valores (González, 2020, 2018; Perrenoud, 2004).

Caracterización de la Enseñanza que se ofrece a un Técnico en Plásticos desde la Sostenibilidad

Se explican las características del técnico en plásticos, considerando que no hay desarrollos teóricos en el abordaje del concepto. Para ello, se analizan las competencias (Tobón et al., 2015a). Es decir, un modelo de enseñanza centrado en metas de bienestar, metas sociales, ambientales, de participación ciudadana, en proyectos, en emociones y en ética. Es así, que la formación supera las metas con énfasis en lo individual, en las aulas, en el aprendizaje, en las asignaturas vistas de manera aislada (González, 2020, 2018; Carrillo et al., 2019).

La formación para el técnico en plásticos que prepara el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se enfo-

ca a que pasen de operar y de conocer la teoría del plástico a que le añadan soluciones que mejoren calidad de vida en los otros seres vivos con impacto en los diversos contextos, tales como: educativo, social, personal, sustentabilidad, sostenibilidad, laboral entre otros (Lamanna, 2017).

Las características de un modelo de enseñanza desde la sostenibilidad

1. Diagnósticos de Emprendimiento: Para determinar el grado en que el alumnado y los académicos, implementan las actividades en que toman en cuenta el sentir del otro, trabajan en colaboración, realizan los ajustes para la solución, las evidencias de una contribución para el contexto. En el emprendimiento regularmente se trabajan por proyectos con las siguientes características: se enfocan en resolver problemas que afectan en el contexto, requieren de la colaboración, de la investigación, de gestionar la evolución de los aprendizajes, de la incertidumbre más que en la certeza, de sistematizar en un portafolio la información y tienen como meta brindar un servicio o beneficio (González, 2019; Tobón, Cardona, Vélez, y López, 2014). Ahora bien, hablar de problemas de contexto, se refiere al reto de pasar de una dificultad de vida que presenta en el entorno a transformar en beneficio de los otros, y que se supere la reflexión (González, 2018; Tobón et al., 2015a).

2. Diagnósticos de ética: Las personas trabajan unas con otras para lograr metas comunes cuya solución beneficia en mejora de los contextos y de la humanidad. Los logros se asocian con superar intereses personales, laborales, económicos e institucionales. Sería deseable, analizar e incluir en la evaluación y el concepto de éxito, ¿En qué condiciones se han realizado los logros? Como es el que contribuyan al tejido social, a la paz a los valores universales, tales como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la autonomía, el compromiso y el respeto (Tobón et al., 2015a). Al respecto, el libro hacer visible lo cotidiano, de autoría de Miguel Ángel Santos Guerra, señala la preocupación de reducir la valoración del modelo de enseñanza de un centro, a dar cuenta de la cobertura

de los servicios y resultados académicos de los alumnos.

3. Diagnósticos en la gestión de recursos. Referido a que las personas trabajan unas con otras realizando actividades articuladas usando recursos para lograr un ideal que en común se plantearon, y no debe faltar gestionar y negociar en la comunicación para disminuir las diferencias a fin de mejorar la cohesión, las fortalezas y mejorar en las experiencias para resolver los conflictos que se presenten. Lo deseable es evitar interdependencias negativas, pese al rol que asuma cada persona, apoyarse entre sí, para superar dificultades y resolver conflictos para el logro del proyecto acordado.

4. Diagnósticos de las estrategias, de la investigación y de la gestión de los conocimientos. Se refiere a que las personas utilizan estrategias, tales como: mapas mentales, mapas conceptuales, cartografía conceptual, la UVE para el registro, organización, interpretación y aplicación del conocimiento en la solución de problemas del contexto de forma sistémica, ética y en colaboración (González, 2018, Tobón et al., 2015a; Tobón et al., 2014). Y al tiempo innovan, con el apoyo de la mediación, la cual se asume como la asesoría y valoración continua que brindan los docentes a los estudiantes para el cumplimiento de los logros. Y en el transcurso, se requiere la mejoría continua, es decir el proceso metacognitivo que representa la revisión de lo hecho, de lo que se dejó de hacer, de lo que se sabe y se siente a nivel formal e informal para precisar acciones de “mejoramiento continuo en el desempeño para lograr determinadas metas (...) y supone estar presente en mediadores y en estudiantes” (Tobón, 2013b, p. 47).

Diferenciación de los desafíos en las fases de enseñanza que se ofrecen a los Técnicos en Plásticos para la Sostenibilidad

Los enfoques han orientado los ciclos propedéuticos. Lo deseable es que las instituciones educativas evalúen periódicamente los ciclos de vida, porque los retos cambian acorde a los modelos culturales e intereses que se presentan en el contexto. Al respecto, “algunas instituciones se han enfocado en cómo dise-

ñar el currículo, pero una vez que logran, no vuelven a abordar el tema” (Tobón, 2013b, p. 115). Considerando que no hay desarrollos teóricos sobre el tema. A continuación se comparten algunas diferencias que ha enfrentado el modelo de enseñanza para la formación del técnico en plásticos, se acordaron cuatro fases para los análisis: 1) Direccionamiento de las metas, 2) Planeación, 3) Metodología de la formación, y 4) Evaluación.

1. Direccionamiento de las metas: a) en el enfoque funcionalista: se prepara a los estudiantes para realizar actividades operativas en una empresa, b) en el enfoque conductual: se antepone el que los estudiantes reproduzcan comportamientos laborales, dignos de imitar, c) en el enfoque constructivista: se orienta a los estudiantes para que expliquen los problemas y tomando en cuenta la dificultad del entorno, teorizar en la problemática, y en ello ponderar la relevancia. Sin duda, es relevante pero es aún más

deseable enfocarse en la transformación ambiental que en la reflexión de la problemática ambiental (Rodríguez, España, y Villanueva, 2016; García, 2007) y d) el enfoque de la sociedad del conocimiento y sostenible se prepara a las y los estudiantes para implementar acciones trabajando unos con otros para solucionar problemas que trastocan la vías de vida o la subsistencia de otros seres humanos en pro de mejorar el modelo sostenible o social sustentable o solucionar conflictos que afecten a la salud, a la convivencia del tejido social y entre los seres vivos.

2. Planeación por el impacto para el perfil de ingreso de matrícula: a) el enfoque funcionalista se centra en formar a las personas para la empleabilidad y la generación de ingresos (Sevilla, 2017). Al respecto, Alba-Castellanos, Gómez-Pató, y Colón-Mustelier (2012) señalan que asociar el éxito así, tiene sus riesgos, b)

el enfoque conductual se enfoca en estandarizar las conductas de las personas para la productividad (Sevilla, 2017) c) el enfoque constructivista partiendo de la tesis de la competitividad de los países, sustenta que las personas más competitivas tendrán riqueza en términos de desarrollo económico (Sevilla, 2017) y d) el enfoque de la sociedad del conocimiento se señala que para el logro de las acciones de transformación

se requiere acordar compromisos de contribución para la solución a problemas de subsistencia de otros seres vivos. Y el éxito de lo anterior, repercute en cascada en otros ámbitos, como: personal, familiar, social, laboral, entre otros y así se logran experiencias que van fortaleciendo el bienestar y la ética (Carrillo et al., 2019; Tobón et al., 2015a).

3. Metodología de la formación: a) La metodología funcionalista asocia los pasos para el logro para un modelo eficientista, de cumplimiento, y lo explica como un aumen-

to de oportunidades para la contratación (Giordano, 2017). b) La metodología conductual explica los pasos para el logro, en términos de comportamientos deseables de las personas para la adaptación al ambiente laboral y en ello, mantener el puesto. c) La metodología constructivista partiendo de la tesis de que existe un grupo de personas para la entrega de evidencias enfoca los pasos al producto a entregar para que demuestre la dificultad del entorno, y entre mayor sea el número de teorías y disciplinas que sustenten el problema, pues más mérito. Al respecto, Fernández (2009) señala que el constructivismo usa la estrategia de problematizar en el qué creer, pero sin ofrecer repuestas para el qué hacer. d) La metodología de la sociedad del conocimiento y sostenible concibe que los pasos surgen a partir de que un problema de vida o de subsistencia, que es compartido por un grupo y por ello

“ algunas instituciones se han enfocado en cómo diseñar el currículo, pero una vez que logran, no vuelven a abordar el tema (Tobón, 2013b, p. 115). ”

las personas colaboran para la solución y hacen uso de los contenidos curriculares, la vivencias, gestionan los recursos, negocian las emociones, implementan investigación para que los productos tangibles den muestra de mejoras en ámbitos de vida, tales como los personales, de sustentabilidad, la formación ciudadana, sociales, laborales, por la ética empleada. Se pone el conocimiento al servicio de la humanidad, de otros seres vivos, la propia y con impacto en la rendición de cuentas (González, 2019).

4. Evaluación a) el enfoque funcionalista aprecia los contenidos curriculares y las actividades mecánicas, porque brinda argumentos para la eficiencia y la eficacia, b) el enfoque conductual elogia de comportamiento esperado; ante la realidad de que las prácticas docentes, directivas y administrativas del plantel a veces disten de la teoría (Romero, 2016), c) el enfoque constructivista aprecia la reproducción casi exacta de

un cúmulo de teorías para fundamentar el problema, construirlo y plasmarlo para dar evidencia. Con la reflexión es suficiente, y d) el enfoque de la sociedad del conocimiento y sostenible aprecia los niveles de solución, y los relaciona con las acciones implementadas para dar fin o disminuir las dificultades de vida, de supervivencia, es así que ambiciona superar reflexión por la transformación porque señala se articulan beneficios al tejido social, al equilibrio ecológico, mejora personal y social y de idoneidad ocupacional.

Mencionadas las diferencias, es necesario reconocer las similitudes de los enfoques: todos los enfoques aspiran a la inclusión, a la aceptación del tejido social y aspiran a logros.

Clasificación acorde a formar Técnicos en Plásticos

La clasificación en los modelos de enseñanza y





considerando que se carece de desarrollos teóricos en el tema. La clasificación que se presenta a continuación es considerando la relación de los estudiantes que se forman para técnicos en plásticos en media superior con: 1) Instituciones educativas. Perfil de ingreso a Instituciones de Educación Superior y perfil de egreso de Planteles de Educación Básica de nivel secundaria 2) Con la participación ciudadana en torno a aclarar la información que tienen en torno a la gestión de los desechos plásticos para impactar en acciones que favorecen al avance de los objetivos de desarrollo sostenible y de formación, y 3) Con empresas y asociaciones del plástico por la incorporación del egresado en el mercado laboral. A continuación, se explica la clasificación.

1) Relación del modelo de enseñanza de una ETP en plásticos de media superior con instituciones que imparten Educación Superior y Educación Básica de nivel secundaria. Socializar con académicos y estudiantes orientaciones sobre el reciclaje de productos plásticos para mejorar el ciclo y que no sea lineal. Existe un artículo que se titula “Los técnicos en plásticos del IPN: modelo de enseñanza para un mundo sin residuos plásticos” de Carrillo, González y Orozco que favorece a ampliar el conocimiento en este tema y compartir las soluciones que se han dado desde la carrera de técnicos en plásticos, que se imparte en el Cecyt 8 con impacto en la orientación vocacional. Sin embargo, se requiere mejorar la difusión de la oferta de la ETP a los padres y a los estudiantes egresados de las secundarias en México. Cuando la escuela demuestra con acciones la propuesta de valor, es lo que Kloter y Armstrong (2013) explican como un factor que potencia la demanda. A su vez, impacta en el interés de información sobre todas las carreras técnicas que se ofertan en Media Superior.

Ahora bien, en torno a la educación superior, por el impacto en la continuidad de los estudios, son pocas las universidades mexicanas que ofertan el grado de licenciatura en plásticos, por ejemplo se encuentra: la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM, 2017) o la Universidad Politécnica Juventino Rosas (UPJR, 2017) y resaltar que las empresas necesitan de especialistas en el manejo de plásticos (Calderón,



2017).

Un técnico en plásticos que egresa de media superior para dar continuidad a sus conocimientos en una escuela de nivel superior puede optar por cursar la carrera de Ingeniería Químico Industrial con especialidad en polímeros, que la oferta la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE, 2017); o bien postular para la Escuela Superior de Ingeniería Textil y especializarse en fibras artificiales (ESIT, 2017); o considerar la oferta educativa de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y prepararse en el diseño y mantenimiento de maquinaria (ESIME, 2017).

Cabe agregar que empresas trasnacionales, tales como: 3M (3M, 2017), Liverpool de México (uvl.liverpool, 2017), el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI, 2017) por mencionar algunas, cuentan con universidades y pasantías para consolidar la for-

mación.

2) Relación del modelo de enseñanza de una ETP en plásticos de media superior con la participación ciudadana. Analizar los mecanismos para difundir los saberes útiles para la mejora ciudadana. El valor social de los conocimientos es deseable que trasciendan las aulas y requiere evaluarse (Torres, 2015). Es decir, inquieta que el tejido social en torno a la gestión de los desechos plásticos que ellos mismos hacen al dejarlos en el ambiente o en los basureros, le asumen desventajas y desprestigio y de paso a la especialización.

Cuando la realidad es que si apoyasen a que el ciclo cambiase y se realizara la molienda del plástico porque con ello se generan nuevos productos, tales como: ropa, mangueras, ladrillos, las piezas del auto, entre otros. Añadiendo que el plástico es un material térmico, aislante, esto en caso de incendios y genera

productos más ligeros.

Así también, vale la pena agregar que es necesario que la ciudadanía colabore implementando acciones para mejorar al ambiente y así los éxitos, dejan de relacionarse con teorizaciones éticas en las aulas (González, 2014).

Es necesario sensibilizar a los ciudadanos de llevar los desechos plásticos a centros de trituración o a que inicien con los hábitos de separación de los residuos plásticos para que los camiones de basura les lleven a estos centros, así se impide que llegue al mar, y no se daña al medio ambiente. También se evita que se tapen las coladeras, de ahí las inundaciones en tiempos de tormentas y naturalmente se evitan consumos indiscriminados de los recursos naturales.

3) Relación del modelo de enseñanza de una ETP en plásticos de media superior con empresas y asociaciones del plástico por la incorporación del egresado en el mercado laboral. La meta de vida de una persona en torno a la solución de problemas de los seres vivos o para los contextos, que a veces se empata con las aspiraciones de las empresas que están en busca de candidatos que metas de beneficio para todos, no solo individuales (Torres, Londoño, y García, 2012).

También, es cierto que existen personas que trabajan en las empresas responsables éticamente disfrutando el quehacer de lo bueno por ganar más utilidades, de este modo que la ética se reduce a un ámbito de conveniencia y el talento humano se deforma (Savater, 2014). Evitar, que lo comenzó con la intención de solución, se convierta en un nuevo problema de vida a formar. Por ello, tener una certificación de empresa responsable y ser colaborador en la misma, no tendría que tener relación con una estrategia de negocios (Sahui, 2011).

Vinculación del modelo de enseñanza para formar Técnicos en Plásticos a otros conceptos

El concepto de un modelo de enseñanza sostenible se vincula con la sociedad del conocimiento y con el pensamiento complejo. La complejidad se torna relevante en la segunda mitad del siglo XX, explica Morín (1997) y le conceptualiza como “una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades (...) comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” (p. 143). Es así que un modo de pensar simple dificulta la evolución de la mejora continua para un bien-estar pertinente.

“La educación para la sustentabilidad, ha de aportar las claves para un desarrollo durable que garantice la reconstrucción de un orden económico, social y

cultural más racional” (Melero-Aguilar y Limón-Domínguez, 2017, p. 454). Es necesario el actuar ético a nivel individual, institucional, entidades públicas y privadas y la complejidad para trascender de la lógica de la lingüística. Como dice Morín (1997): “transformar el pensamiento para transformar la sociedad y transformar la sociedad para transformar el pensamiento”.

Metodología para evaluar el modelo de enseñanza acorde a fases encaminadas a la solución en la formación de los Técnicos en Plásticos

Los enfoques guían los pasos de los proyectos a implementar por lo que se espera de los mismos. Y es indicador, en torno sobre lo que espera, se necesita o a favor de qué es deseable trabajar porque se concibe como meta o metas a alcanzar. Lo que hace falta es que nos preguntemos, si se consigue lo esperado con

La educación para la sustentabilidad, ha de aportar las claves para un desarrollo durable que garantice la reconstrucción de un orden económico, social y cultural más racional

(Melero-Aguilar y Limón-Domínguez, 2017, p. 454).

los pasos y evaluamos. Es así que se propone para el abordaje la metodología

Obtención de diagnósticos para partir del análisis del escenario presente acorde a 4 fases, o ciclo de vida o secuencias didácticas; direccionamiento y visión compartida, planeación, evaluación – socialización y ejecución incluyendo permanentemente la metacognición y mejora continua.

Direccionamiento y visión compartida.

Fase en la cual se acuerda entre las y los evaluadores y los evaluados los análisis del escenario presente en torno a la visión compartida, al problema por resolver, a la ruta del proyecto que se sigue, a las evidencias, considerando las políticas institucionales y las normas (Cardona, Vélez, y Tobón, 2015).

Planeación. Fase en la cual se proyectan entre el o los evaluadores y los evaluados las actividades por realizar en el proyecto, de acuerdo con el problema planteado en la fase de direccionamiento.

Evaluación – socialización. Fase en que el o los evaluadores y los evaluados presentan los resultados del proyecto formativo, los comparten con la comunidad y se evalúan para implementar las acciones de mejora.

Ejecución incluyendo permanentemente la metacognición y mejora continua. Fase en que el o los evaluadores y los evaluados implementan el proyecto diseñado atendiendo al coaching socioformativo y a la mediación del docente con la meta de alcanzar la resolución del problema y a su vez, se desarrolla el talento en el proceso y se adquieren mejores experiencias formativas.

Ejemplificación

A continuación, se desarrolla la metodología, a través de un ejemplo de aplicación del ciclo de calidad en la carrera de técnico en plásticos con modalidad presencial que se oferta en el nivel media superior, en el turno matutino, del Instituto Politécnico CECyT 8 "Narciso Bassols", ubicado en Ciudad de México.

Direccionamiento

Visión Compartida:

- Se acuerdan los problemas que se presentan en relación a los productos o desechos plásticos como son: a) las campañas de desprestigio contra del plástico, por ejemplo: Greenpeace lanza campañas internacionales para acentuar que olas de plástico, acaban en los océanos (Greenpeace, 2017). b) necesidad de compartir información suficiente con la ciudadanía y empoderar las contribuciones de los técnicos en plásticos en torno a las acciones que favorecen a cambiar el trayecto del plástico a los mares y en ello mejoran las aspiraciones y la experiencia formativa de los estudiantes que se preparan para ser especialistas en el ramo porque en nuestras manos se encuentra la solución.
- Metas a alcanzar: Necesidad de que la población cambie la costumbre de abandonar en las calles los productos elaborados con plásticos, tales como: empaques de productos, bolsas plásticos, etc. No solo por la limpieza de los espacios, sino también los altos costos que generan coladeras bloqueadas de producto plástico y que en presencia de la lluvia, resultan inundaciones con otras dificultades que se le suman como accidentes por caer en baches, incumplimiento a citas, afectación del tiempo, cierre de avenidas impidiendo el paso vehicular y peatonal y más grave si se trata de las ambulancias, la alteración de las emociones, desembolsos para desasolver, aumento de servidores públicos para resolver las dificultades, entre otros.
- El desafío de convencer a la población de que se sume a reciclar y triturar el plástico, ante la salvaguarda de la calidad de vida y en beneficio de la salud de los seres vivos marinos y la propia, y así los desechos plásticos no contaminan el mar, ni afectan en las ciudades y se adquieran nuevos argumentos para los análisis en torno al ahorro de ener-

gía, a contribuir a cuidar recursos naturales y sobretodo a reducir la basura.

- Impulsar el papel del especialista en plásticos que forma el IPN con la visión de resolver problemas que mejoren los contextos y con la consciencia social para que los egresados de nivel secundaria, consideren las diferentes carreras técnicas como opción de formación y los institutos que imparten Educación

Superior tengan conocimiento para mejorar la vinculación y colaborar para mejores soluciones.

- Producto integrador: Campañas físicas y virtuales a compartir con académicos, estudiantes, sociedad en escuelas secundarias, Universidades, revistas digitales, en redes sociales, entre otros.



DISCUSIÓN

La presente investigación documental se sustentó en trabajos científicos para:

1. Contar con ejemplos de enseñanza que articulen la sostenibilidad en la práctica y no solo impacten la cobertura y el cumplimiento como meros trámites administrativos con pruebas en forma de registro documental y un discurso propositivo.
2. De igual manera, desarraigar mitos sobre el producto plástico para fortalecer el modelo de enseñanza que se brinda a los técnicos en plásticos, ya que por el impacto de la preparación, hace necesario salir de las aulas y ofrecer información suficiente a la población sobre los beneficios de triturar el producto plástico, participar para dar una mejor gestión al ciclo del plástico y así evitar que lleve al mar. Es así que los técnicos en plásticos ofrecen charlas y evidencias en torno a avances para el nivel de sostenibilidad.
3. Generar referentes académicos y sociales con respaldo desde la ciencia. Es así que se requiere la difusión suficiente para impactar en la atracción e interés de estudiantes, madres, padres y tutores por tener acceso a servicios educativos que incluyen acciones efectivas para la sostenibilidad.
4. Fortalecer el papel de la escuela y el del magisterio. Analizar el enfoque con que se ofrecen a los estudiantes las experiencias formativas e investigativas desde la carrera en plásticos que oferta el IPN en media superior y si la preparación tiene el alcance de salir de los planteles y llegar a los contextos e incluso convertirse en un referente social, entre los propios colegas, los estudiantes
5. Aportar novedad a la evaluación. Ante el desafío de incluir a la ciudadanía medir transformaciones en sus espacios físicos, si envían fotos de un antes y un después. Reconocer que los estudiantes son sensibles a las acciones docentes y al mejorar las experiencias formativas, puede ocurrir que las aspiraciones se asocien hacia la mejoría a la calidad de vida de otros seres vivos y al logro de un modelo social sustentable, que al logro académico.
6. Sumar contribuciones rigurosas de la presencia de la ETP. Para compartir con las instituciones hermanas de educación básica de nivel secundaria Media Superior y Superior un discurso consistente tanto en lo individual como en lo colectivo (Restrepo, 2017), en torno al fundamento pedagógico y didáctico con que se prepara a los estudiantes, porque ante la imprecisión se corre el riesgo de que reduzca el impacto. Y en las reflexiones sobre la propia práctica surjan las mejoras.
7. Pasar de la queja a la mejora. De la simplicidad que encierra en solo educar para la sustentabilidad socializándolo en el aula y pasar a la complejidad de integrar acciones concretas con participación ciudadana en beneficio de los contextos. El que los éxitos que se asocien a los objetos están condicionados a ser momentáneos (aprobar para los contenidos curriculares, generar nuevos productos), sino que se asocien a los sujetos porque mejora la permanencia y la difusión.
8. Ciudadanía, gobiernos y escuela colaborando para implementar acciones hacia un modelo sostenible, es también una visión deseable y acorde al pensamiento epistemológico de Morín, el consolidar una gran familia humana con una consciencia planetaria que responda con consciencia ecológica, social y espiritual a la Tierra-Patria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba-Castellanos, O., Gómez-Pató, J., y Colón-Musteliler, N. (2014). *La formación profesional basada en competencias y formación de emprendedores: ¿encuentros o desencuentros?* *Maestro y Sociedad*, 11(2), 1-10.
- ANIPAC (2017). *Anuario estadístico ANIPAC 2017*. México: Plastimagen.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Introducción a la metodología científica. 5ta ed. Venezuela: Episteme.
- Calderón, A. (2017). *Rudos VS. Técnicos*. *Revistamp*, 13(83), 24-28. Consultado el 15 de septiembre de 2018 en: http://revistamp.net/inicio/dt_portfolio/revista-mp-83/
- Calafell, G., Banqué, N., y Grau, Q. (2019). *Análisis del modelo didáctico de educación ambiental "La idea vector y sus esferas" desde el enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Un caso: la Escuela del Consumo de Cataluña. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1302-1302.
- Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2015). *Proyectos formativos y evaluación con rúbricas*. *Revista paradigma*, 36 (2), 74-98.
- Carrillo, F., González, L. y Orozco, J. (2019). *Los técnicos en plásticos del IPN: modelo de enseñanza para un mundo sin residuos plásticos*. *Praxis educativa Redie*, 21, 36-66.
- Cortés, P. y Conchado, A. (2012). *Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato*. *Estudios sobre educación*, 22, 93-114.
- Cruz, S. y Egidio, I. (2014). *La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México*. Foro de Educación, 12(16).
- DGETI (2016). *Dirección General de Educación Tecnológica Industrial*. Consultado el 23 de agosto del 2018 en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/>
- ESIQIE (2017). *Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas*. Consultado el 20 de septiembre del 2018 en: <http://www.esiqie.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>
- ESIME (2017). *Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica*. Consultado el 20 de octubre del 2017 en: <http://www.esimez.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>
- ESIT (2017). *Escuela Superior de Ingeniería Textil*. Consultado el 20 de septiembre del 2018 en: <http://www.esit.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>
- Fernández, A. (2009). *El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica*. *Arbor*, 185(738), 689-703. DOI: 10.3989/arbor.2009.738n1046
- García, M. (2007). *Los conocimientos ambientales de estudiantes universitarios*. In *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias magistrales. yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Giordano, P. (2017). *La concepción de ideología en las perspectivas funcionalistas de Talcott Parsons y Robert Merton*. *Reflexión Política*, 19(37), 136-150.
- González, M. (2014). *Modelo teórico curricular para la formación técnico humanística desde la perspectiva de los institutos universitarios de tecnología en Venezuela*. Facultad de Ciencias de la Educación, 8(14), 89-109
- González, L. (2018). *UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto*. *IE de la Rediech*, 9(16), 133-153
- González, L. (2019). *Portfolio practices and challenges to overcome to assess it according to the knowledge society*. *Desafíos educativos*, 3(6), 66-82.
- González, L. (2020). *Reseña de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. *Debates por la Historia*, 8(1), 267-276.
- González, L. (10 de marzo de 2020). *La familia influye para el tránsito a escenarios de paz*. *Educación futura*, 1, p. 1 Consultado el 11 de marzo de 2020 en: http://www.educacionfutura.org/la-familia-influye-para-el-transito-a-escenarios-de-paz/?fbclid=IwAR1oG-qS8f9ymS9aDsqZ6o4OIVN-j1XQSU5d31BYTCzpMrB_gtQZxV9zkw
- Greenpeace (2017). *Libérate del plástico*. Consultado el 10 de noviembre del 2018 en: <https://www.greenpeace.org/mexico/>
- Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (2017). *Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial*. Consultado el 22 de septiembre del 2018 en: <https://www.gob.mx/imp>
- Instituto Politécnico Nacional (1979). *Manual de la carrera en plásticos*. México: IPN
- Instituto Politécnico Nacional (2012). *Manual de organización general del Instituto Politécnico Nacional*. México: IPN Consultado el 10 de septiembre de 2018 en: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/21369/1/MOG_2012.pdf
- Instituto Politécnico Nacional (2017). *Medía Superior. Carreras técnicas*. Consultado el 31 de agosto de 2018 en: <http://www.ipn.mx/mediasuperior/Paginas/inicio.aspx>
- Jácome, L., Albarran, M., y Medina, E. (2017). *Transferencia de conocimiento e innovación tecnológica*. Una mirada desde las carreras técnicas en la universidad emprendedora. *Revista Didáctica y Educación*, 8(1), 217-228.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2013). *En Fundamentos de marketing*. México: Pearson
- Lamanna, S. (2017). *La visión de Rafael Blanco*. *Revistamp*, 13(83), 10-15. Consultado el 15 de septiembre de 2018 en: http://revistamp.net/inicio/dt_portfolio/revista-mp-83/
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2014). *Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional*. *Estudios públicos*, 134, 7-58.
- Melero-Aguilar, N. y Limón-Domínguez, D. (2017). *Educación en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista*. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 447-457.
- Morín, E. (1997). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Multiversidad Mundo Real
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL
- Ortega-Carbajal, F., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón-Tobón, S. (2015). *Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento*. *Ra Ximhai*, 11(4).
- Picado, W. (2016). *El desarrollo sustentable como ficción*. Una crítica conceptual desde la perspectiva de la historia. *Revista perspectivas: estudios sociales y educación cívica*, 12, 21-37. DOI. [org/10.15359/rp.12.2](https://doi.org/10.15359/rp.12.2)
- Quiñónez, M. (2016). *Demanda de matrícula en establecimientos educativos que ofrecen bachillerato técnico en comercio y administración en el año lectivo 2014-2015 (d disertación doctoral)* *Maestría en Ciencias de la Educación*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- RAE (2020). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Ramos, Y. y Breijo, Y. (2017). *Acercamiento histórico a la orientación profesional hacia las especialidades técnicas en los alumnos de secundaria básica*. *Mendive*, 15(2), 242-252.
- Restrepo, J. (2017). *Concepciones sobre competencias matemáticas en profesores de educación básica, media y superior*. *Boletín Redipe*, 6(2), 104-118.
- Rodríguez, G., España, J., y Villanueva, D. (2016). *La educación ambiental y la cultura de sustentabilidad de dos escuelas preparatorias*. *Educación y ciencia*, 5(46), 19-32.
- Romero, O. (2016). *La teoría conductista del aprendizaje y su aplicación en el aula de clases de los centros educativos ecuatorianos (tesis de pregrado)*. Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). *La educación superior tecnológica en México: Historia, situación actual y perspectivas*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(3), 35-52.
- Sahui, J. (2011). *Responsabilidad Social Empresarial: mitos y realidades en torno a un concepto de moda*. *Revista de Investigación en Ciencias y Administración*, 6(10), 181-188.
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros. Madrid: Akal
- Savater, F. (2014). *Ética para la empresa*. Madrid: Conecta
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *El modelo educativo 2016*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México: SEP
- Sevilla M. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Cepal: Santiago
- Sevilla, M., Farias, M. y Weintraub, S. (2014). *Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública*

- ca. Calidad en la educación, (41), 83-117.
- Tobón, S. (2013a).** *Formación basada en competencias.* Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE
- Tobón, S. (2013b).** *Metodología de gestión curricular.* Una perspectiva socioformativa. México: Trillas.
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J., y López, J. (2014).** *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento.* Acción Pedagógica, 24(1), 20-31.
- Tobón, S. (2015a).** *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías.* México: CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., y Vázquez, J. (2015a).** *La Socioformación: Un Estudio Conceptual.* Paradigma, 36(1), 7-29.
- Tobón, S. (2017).** *Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society.* Knowledge Society and Quality of Life (KSQL), 1(1), 9-35.
- Torres, M. (2015).** *Coordenadas para un mapa de ruta de la responsabilidad social de la universidad en el siglo XXI.* En Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe. Eduardo Aponte (editor) Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- Torres, A., Londoño, M., y García, C. (2012).** *Propuesta de creación de valor compartido como modelo de gestión social universitario, desde la reconcepción de productos y mercados.* Caso concreto, Universidad del Quindío. Libre Empresa, 9(2), 171-197.
- 3M (2017).** *Carreras 3M.* Consultado el 21 de septiembre de 2018 en: https://www.3m.com.mx/3M/es_MX/carreras/estudiantes/
- UAEM (2017).** *Unidad Académica Profesional Tlanguistenco. Ingeniero en plásticos.* Consultado el 21 de septiembre de 2018 en: <http://web.uaemex.mx/UAPTlanguistenco/plasticos.html>
- UPJR (2017).** *Universidad Politécnica Juvenino Rosas. Ingeniería en plásticos.* Consultado el 21 de septiembre de 2018 en: <http://www.upjr.edu.mx/ingenieria-en-plasticos>
- Uvl.Liverpool (2017).** *Universidad Virtual Liverpool.* Consultado el 21 de septiembre de 2018 en: <http://uvl.liverpool.com.mx/home/index.html>
- Weiss, E., y Bernal, E. (2013).** *Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana.* Perfiles educativos, 35(139), 151-170.
- Zorrilla, J. (2012).** *Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima.* Perfiles educativos, 34(SPE), 70-83.



PROMOCIÓN DE VALORES Y COMPROMISO SOCIAL EN JÓVENES DE PREPARATORIA EMPLEANDO TIC.

*PROMOTION OF VALUES AND SOCIAL COMMITMENT IN
HIGH SCHOOL YOUTH USING ICT.*

Ing. BQ. Areli Martínez Sánchez.

*Maestría en Educación, Centro de Investigación e
Innovación Educativa CIINSEV. Jalisco, México.*

E-mail: arelimtz.sh@gmail.com

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén.

*Universidad Politécnica de Sinaloa Centro de
Investigación e Innovación Educativa, CIINSEV.*

eorozco@upsin.edu.mx

RESUMEN

Las relaciones que tienen los valores y el compromiso social en los jóvenes es de vital importancia en la convivencia familiar y escolar. En los últimos dos años se ha observado un aumento de situaciones conflictivas en el ámbito escolar en estudiantes de preparatoria, esto producto del bullying y el acoso con grabaciones audiovisuales e imágenes que obtienen con dispositivos móviles que hoy días están alcance del 95% de los alumnos de preparatoria. En este trabajo se presenta una propuesta basada en el uso de las TIC para promover los valores y el compromiso social en estudiantes de preparatoria de la escuela Tlajomulco de Zúñiga, Colegio Valladolid y la Preparatoria San José del Valle de UdeG en el estado de Jalisco. Para recolectar información se han diseñado y aplicado cuestionarios en la modalidad online y de forma completamente anónima. Los Resultados muestran que el 72% de los jóvenes estudiantes tiene conocimiento sobre el abuso escolar y han experimentado bullying por lo menos en una ocasión, de igual forma tiene pleno conocimiento del impacto negativo que puede generar este tipo de acciones. También es importante destacar que el 40% de los encuestados manifiesta haber practicado el bullying en alguna ocasión. Los resultados muestran que hay carencia de valores, compromiso social y falta de orientación escolar y familiar, en vista de ello se ha planteado un programa de desarrollo humano y valores por una convivencia escolar armónica.

Palabras claves: Educación en valores, orientación escolar, bullying, TIC.

ABSTRACT

The relationships that have values and social commitment in young people is of vital importance in family and school coexistence. In the last two years there has been an increase in conflict situations in the school environment in high school students, this product of bullying and harassment with audiovisual recordings and images obtained with mobile devices that today are within 95% of students high school. This paper presents a proposal based on the use of ICT to promote values and social commitment in high school students from the Tlajomulco de Zúñiga school, Colegio Valladolid and the San José del Valle High School in UdeG in the state of Jalisco. To collect information, questionnaires have been designed and applied online and completely anonymously. The Results show that 72% of young students are aware of school abuse and have experienced bullying on at least one occasion, and they are also fully aware of the negative impact that this type of action can generate. It is also important to note that 40% of respondents say they have practiced bullying on occasion. The results show that there is a lack of values, social commitment and a lack of school and family orientation. In view of this, a program of human development and values for a harmonious school coexistence has been proposed.

Key Words: TIC, Students, Teachers, Values, Repercussion.

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad y el compromiso social son valores de vital importancia, de su práctica depende mucho el bienestar de la sociedad, de las personas y del planeta que habitamos. Si los sistemas, organizaciones, instituciones y los ciudadanos fuesen responsables de sus acciones, tendríamos menos injusticia, menos violencia y por lo tanto mejores condiciones de vida.

La educación tiene que evolucionar, actualizarse y ser competitiva, los estudiantes deben tener herramientas para desenvolverse su vida profesional en un mundo con un futuro incierto, desde pequeños tenemos que ir enseñando cosas básicas para ese futuro, la era de la información y la incorporación al aula de Tecnologías de Información y Comunicación, es una realidad. Sin embargo, es importante destacar que su introducción en las aulas sin articulación pedagógica y estrategias didácticas pueden no generar conocimiento, por el contrario el uso no estructurado ha tenido un impacto conductual que debe ser analizado ya que esto ha generado un incremento de abusos y faltas del comportamiento social.

En los espacios escolares los alumnos usan sus dispositivos móviles para capturar imágenes y video de compañeros y docentes para difundir en redes sociales, buscando aceptación social, pero

afectando o lesionando la imagen de personas con este contenido, provocando situaciones psicológicas e incluso en algunos provocando la muerte de las víctimas. Estas acciones y conductas negativas pueden ser consideradas como violencia escolar (Santoyo & Frías, 2014) e incluyen además, peleas entre alumnos, pandillerismo, comportamientos antisociales, o vandalismo, entre otros. El acoso escolar se produce exclusivamente entre pares, es decir, entre alumnos/as, siendo una de las múltiples expresiones de violencia en el ámbito escolar y puede causar baja autoestima, ausentismo escolar, disminución del rendimiento escolar, involucramiento en acciones violentas, uso lúdico de sustancias nocivas y repercusiones en la salud física y mental, entre otras (Baeza Herrera et al., 2010; Rigby, 2003).

El Ciberbullying es una forma de intimidar a través de la internet o redes sociales, para ello se inventa o difama la figura de la víctima con el fin que sea humillada por otros (Aviles, 2009), incluso el acoso manipulando las víctimas a través de fotografías y videos sexuales que son grabados sin el consentimiento de la víctima, pero con la amenaza con ser expuestos, es considerado acoso sexual.

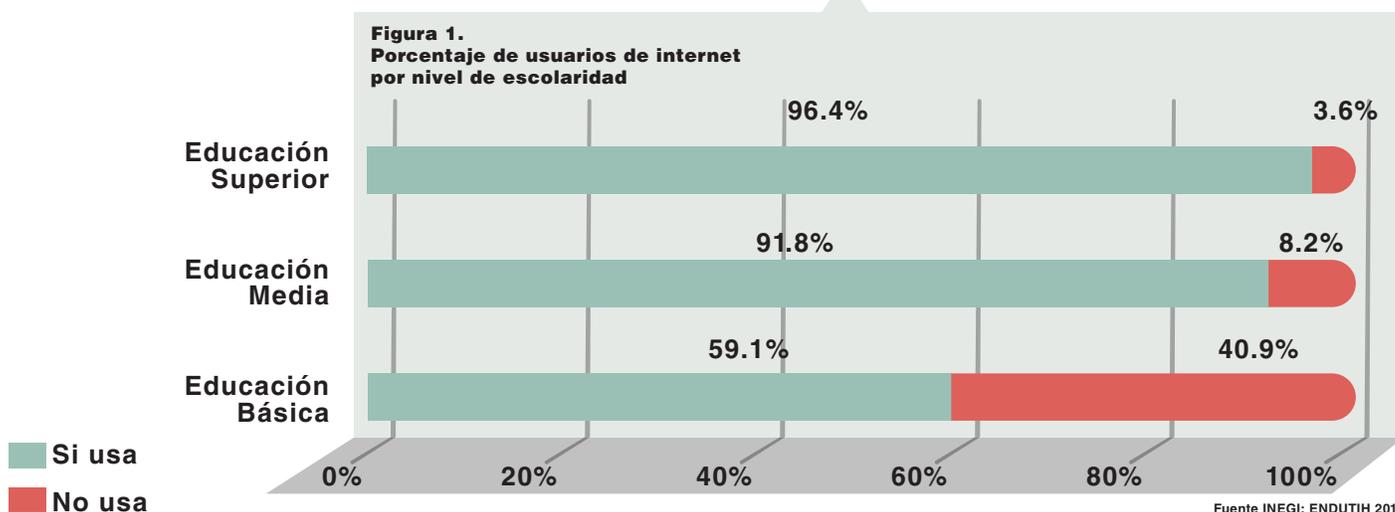
Con el vertiginoso crecimiento de las tecnologías, la interacción con personas de otras partes del país y del mundo, es cada vez más rápida y

efectiva. Sin lugar a dudas, Internet es uno de los servicios de redes de comunicación que más éxito han tenido en todo el mundo, el cual está lleno de oportunidades de comunicación e información, disponible prácticamente en el momento que se genera, pero también se han desarrollado diferentes formas de acosar, intimidar o hacer daño a otros, y así poner en riesgo la integridad personal de aquellos que usan los medios electrónicos como herramienta de trabajo, estudio o esparcimiento (Ferdon y Hertz, 2007).

La incorporación de TIC a la educación enfrenta grandes retos; la experiencia empírica ha demostrado que su introducción en ambientes escolares, se realiza a través de prácticas rutinarias, donde se privilegia el aspecto técnico sobre el pedagógico. En México, la Secretaría de Educación Pública ha incluido como una de las primeras diez competencias para la enseñanza, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, mejor conocidas como TIC, con el fundamento de que “si la escuela no se pone al día se descalificará”. Esto da motivo al maestro Patrick Mendelsohn, responsable de la Unidad de Tecnologías de la Información en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Perrenoud, 2004), de formular dos de los muchos propósitos fundamentales que tienen las escuelas, los cuales merecen que se les preste atención:

1. Las personas nacen en una determinada cultura, en la que el deber del profesor es integrarse al universo de sus alumnos.
2. Si la escuela ofrece una enseñanza que ya no resulta útil en el exterior, corre el riesgo de descalificarse.

El presente trabajo de investigación muestra una arista de los acontecimientos sobre mal uso de las Tecnologías de Información y de la Comunicación en México en el ámbito escolar, concretamente en el Estado de Jalisco. Para el estudio se ha seleccionado una población conformada por alumnos de nivel preparatoria del Estado de Jalisco tomando como muestra algunas escuelas de la región de Tlajomulco de Zúñiga. El cyberacoso como variable de estudio es un fenómeno amplio, para poner en perspectiva esta práctica podemos señalar que de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) realizada por el INEGI para el 2019, México contaba con 80.6 millones de personas de 6 años o más que hacen uso de internet, lo que representa 70.1% de la población total del país. En la figura 1 se puede apreciar que en el nivel de educación media más del 90% son usuarios de internet.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Los valores, la responsabilidad y el compromiso social, se caracterizan como cualidades éticas que se deben dinamizar y fortalecer para contribuir a restaurar nuestra condición humano-planetaria, según el enfoque de la complejidad (Morin, Roger y Mota, 2006). El avance científico-tecnológico y la disminución de costos en dispositivos y servicios de comunicación han generado medios de comunicación interactivos (Internet y Telefonía móvil) efectos de globalización no son exclusivamente de tipo económico, también son políticos y culturales y han llegado a todos los ámbitos de la vida personal-social-ambiental. Las identidades culturales interactúan desde sus propias condiciones originarias, y a su vez, internalizan elementos culturales externos. De este modo, se construyen procesos socioculturales, políticos, complejos, signados por veloces cambios, por la incertidumbre, por problemas; tam-

bién por posibilidades, por espacios utópicos, por esperanza. Son benéficos y adversos, pero estos los últimos están cobrando más dominio en el ámbito escolar (Barffusón y Figueroa, 2012).

Los valores son constructos que subsisten y se realizan en el ser humano, por y para éste. En consecuencia, las cosas naturales o creadas por el sujeto, sólo adquieren un valor al establecerse la relación entre aquellas y éste, quien las integra a su mundo como cosas humanizadas. Los valores son cualidades peculiares, que poseen ciertas cosas llamadas bienes, y se originan en la relación que se establece, entre el sujeto valorante y el objeto valorado. La creación de valores que actúan como directrices para la conducta humana, pues son los que dan sentido y finalidad a la persona tanto individual como social. Al respecto, Izquierdo C (2003) expresa que los valores son



“los ejes fundamentales por los que se orienta la vida humana y constituyen a su vez, la clave del comportamiento de las personas”.

El sistema educativo debe priorizar educar para la responsabilidad y el compromiso social, es necesario promover la justicia en un mundo de injusticias, la equidad a pesar de las inequidades, la honestidad y la transparencia para frenar la corrupción, armonizar las relaciones humanas creando formas más adecuadas y placenteras de convivencia, asumiendo la diversidad; aspectos que contribuirían a formar un sujeto ético capaz de percibirse como: “una posibilidad de intervención social a partir de la responsabilidad de la persona, pero no una posibilidad de desligarse totalmente y de abandonar la sociedad, entre otras cosas porque somos seres irremediablemente sociales” (Savater, 2005)

En ese sentido la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la reforma del año 2019 expresa que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) debe adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos fundamentándose en los siguientes principios:

1. Fomento de la identidad con México. La NEM fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política. “La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos.

A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (UNESCO 1982).

2. Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros.

En este trabajo se analiza el impacto del uso inadecuado de la incorporación de las TIC en el aula con la finalidad de aportar información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior, entorno a la importancia, los efectos, los riesgos y los retos que representa el uso masivo de dispositivos móviles que permiten capturar imágenes, audio y vídeo. Desde el siglo XX, las tecnologías se han introducido en todos los tejidos sociales, ocasionando revoluciones que demarcan procesos de cambio. La relación histórica de las revoluciones tecnológicas, en la compilación de Melvin Kranzberg y Carrol Pursell, muestra que todas se caracterizan por su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana no como una fuente exógena de impacto, sino como el paño con el que está tejida esa actividad. (Castells, 2006).

Como fue mencionado anteriormente, al citar al maestro Patrick Mendelsohn, las personas nacen en una determinada cultura; y si observamos con detenimiento, una de las características que identifican a la cultura de nuestra comunidad estudiantil mexicana es el uso continuo de estas nuevas tecnologías de la información y comunicación. Por lo que es una necesidad que los docentes implementaran nuevas estra-

tegias de enseñanza en el moderno contexto escolar, para incorporar actividades acordes a esta etapa de diferencias culturales; con los objetivos pedagógicos de estimular la creatividad, lograr un aprendizaje cooperativo y un correcto proceso de enseñanza significativo de cada uno de los temas. Así como obtener mejores resultados en las competencias a desarrollar, los aprendizajes esperados y la comprensión de textos (Díaz Barriga, 2002), con el propósito de que al alumno le sea más fácil el procesamiento de la información, y que una vez interpretada la misma, no sólo se quede en la memoria a corto plazo, sino que de alguna manera, también pueda ser transformada y organizada, utilizando las nuevas herramientas tecnológicas, para que pase a la memoria a largo plazo (Meece, 2000); logrando en poco tiempo el dominio generalizado de las TIC, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación con otros individuos de su entorno.

Al respecto, el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que protege el derecho universal a la educación, establece en su tercer párrafo que, independientemente de que todo individuo mexicano tenga derecho a recibir educación laica, obligatoria y gratuita, el Estado tiene que garantizar la calidad en la educación, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública señala en el acuerdo número 592 (2011), como

condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, y lo sustenta en doce principios, de los cuales señalaremos únicamente el sexto; que exhorta a los maestros del sistema

educativo a usar materiales didácticos educativos para favorecer el aprendizaje, en donde además de utilizar el libro de texto, empleen otros materiales —como audiovisuales, multimedia, internet y televisión educativa— para el aprendizaje permanente, con el objetivo de articular códigos visuales, verbales y sonoros, y generar un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes puedan crear su propio aprendizaje. También invita al personal docente a usar otros tipos de materiales digitales y recursos educativos informáticos que puedan ofrecer herramientas para construir contenidos y propiciar el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula. Por ello es fundamental la capacitación docente

con información, estrategias y técnicas que surjan de realidades y entornos diferentes, que les brinden herramientas para orientar el aprendizaje de los alumnos y lograr mejores resultados.

Definir el maltrato entre iguales no es tarea sencilla, y aún menos, conseguir una definición consensuada entre los investigadores del fenómeno. Sin embargo, y a pesar de las muchas definiciones ofrecidas, podemos afirmar que la mayor parte de ellas comparte una característica común: señalar al maltrato entre iguales como una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Swearer, 2003)

La violencia y el abuso siempre ha estado pre-

una posibilidad de intervención social a partir de la responsabilidad de la persona, pero no una posibilidad de desligarse totalmente y de abandonar la sociedad, entre otras cosas porque somos seres irremediabilmente sociales

(Savater, 2005)



sente en nuestras vidas, sin embargo con anterioridad, los alumnos se agredían verbalmente, hoy en día usan TIC para hacer daño, en lugar de usarlo correctamente para cosas productivas, esta una manifestación que ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. Este tipo de violencia fue ignorada, negada y/o silenciada durante muchos años por educadores y autoridades; pero, evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos, incluso llegando a provocar la muerte de la víctima. Incluso en algunos casos los padres son los últimos en enterarse de que su hijo(a) está siendo agredido(a).

El acoso escolar es una forma característica y extrema de violencia escolar. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Según DE FELIPPIS (2004:27), “la violencia es un intento de doblegar al otro, contra su voluntad, mediante la fuerza y el poder”. De lo anterior expuesto, la violencia es todo acto que remite al uso de la fuerza física o psicológica en contra de un semejante para herir, abusar, humillar, dañar, dominar y perjudicar. (Tobalino-López, 2017).

El hostigamiento suele darse en el ámbito escolar por lo que el acosador y la víctima suelen ser menores y compañeros de escuela y generalmente se da en estos ambientes debido a que los alumnos dicen necesitar el celular para avisar a sus padres de cualquier eventualidad, sin embargo usa de manera incorrecta este tipo de dispositivos, por ello es necesario crear conciencia en los alumnos para poder usar este tipo de dispositivos en las aulas para enriquecer sus clases, usando app, blogs, plataformas, programas para alguna materia en específico, incluso haciendo una dinámica con charlas, etc.

El acoso escolar o bullying es una forma de violencia escolar consistente en el abuso reiterado du-

rante un tiempo, por parte de uno o varios estudiantes hacia otro(s) alumno(s), con la intención de hacer daño físico o psicológico. Aunque con frecuencia los medios masivos de comunicación y expertos usen como sinónimos los términos violencia escolar y acoso escolar/bullying, se trata de dos fenómenos distintos (SanMartín, 2006; Trianes Torres, 2000).

Los medios más habituales con los que se puede realizar el ciberacoso son: Smartphone, chats, SMS, foros, redes sociales, juegos online, blog o a través de email. (Asociación Stop!, Genero Digital, 2018).

Son muchas las formas de agresión que se pueden utilizar en esta dinámica: verbal (insultos, amenazas, etc.), física, relacional (exclusión) o indirecta (expandir rumores). Ciertamente, el bullying no es un fenómeno nuevo, pero encontramos nuevas formas de hacer sufrir a otros. En los últimos años estamos asistiendo a una explosión en el uso de las TIC como una forma actual y generalizada de comunicación. Estas tecnologías abren la posibilidad para formas insospechadas de acoso o cyberbullying (Smith, 2006).

El “acoso escolar” (también por su término inglés, bullying), es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas (08-12 años), siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas. (Tobalino-López, 2017)

Pero es importante preguntarse por se produce esta situación, a continuación algunos elementos que podrían generar estas acciones (Padres 2.0, 2015):

1. Los acosadores son personas con baja autoestima que solo se sienten bien cuando hacen daño a los demás. Eso les hace sentirse más fuertes.
2. El agresor carece de todo respeto por sus

semejantes y no conoce los límites éticos básicos necesarios para la convivencia en sociedad.

3. El acoso escolar a través de las TIC es una agresión repetida en el tiempo, no un hecho aislado, determinada por la situación de inferioridad de la víctima frente a uno o varios agresores.
4. El acosador cree erróneamente que quedará impune ante la Ley al lanzar sus amenazas a través de las TIC por una falsa creencia de anonimato.
5. La víctima no deja de ser acosada una vez se encuentra en su domicilio, sino que puede recibir las amenazas 24h al día, 365 días al año siempre que esté conectada (Smartphone, Internet, etc.) por lo que la prevalencia en el tiempo a través de las TIC aumenta su grado de incidencia en la víctima.
6. La audiencia del acoso ya no es local (el grupo de clase, el colegio, la comunidad educativa, el vecindario, etc.) sino planetaria por lo que la víctima se siente perseguida en cualquier lugar, lo que le provoca una sensación de indefensión y puede llegar a provocar la exclusión social de la víctima.
7. No hay consecuencias legales para el acosador o para sus padres cuando es un menor el que acosa.

A continuación se indican algunos efectos del cyberbullying en los diferentes ámbitos de la vida de la víctima (Padres 2.0, 2015):

- En su personalidad: se muestra especialmente inquieto o nervioso cuando recibe un mensaje de texto (WhatsApp, SMS, chat) o un email.
- En las relaciones con terceros: se comporta de manera temerosa con sus amigos. No quiere quedar con ellos, ir al colegio o sim-

- plemente salir a la calle.
- En el uso de las TIC: se siente enfadado o frustrado después de utilizar el ordenador, la tablet o el Smartphone. Otras veces, puede dejar de usar las TIC de forma brusca e inesperada.
- En familia: ya no se producen discusiones familiares por el uso que hace del computador o dispositivo móvil. Se muestra tímido en casa.

Algunos de los síntomas que pueden indicar la presencia de cyberbullying (Fuente: Departamento de Educación (ED) y el Departamento de Salud y Servicios Humanos (HHS) de EE.UU)

- Lesiones inexplicables.
- Pérdida o rotura de ropa, libros, dispositivos electrónicos o joyas.
- Dolores de cabeza o estómago frecuentes, sensación de malestar o simulación de enfermedad.
- Cambios en los hábitos alimentarios, como saltarse comidas o atracarse. Los niños pueden llegar de la escuela con hambre porque no almorzaron.
- Dificultad para dormir, pesadillas frecuentes.
- Baja en las notas, pérdida de interés en el trabajo escolar, deseo de no ir a la escuela.
- Pérdida repentina de amigos o deseo de evitar situaciones sociales.
- Sentimientos de impotencia o disminución de la autoestima.
- Comportamiento autodestructivo como escaparse del hogar, infringirse heridas o hablar de suicidio.

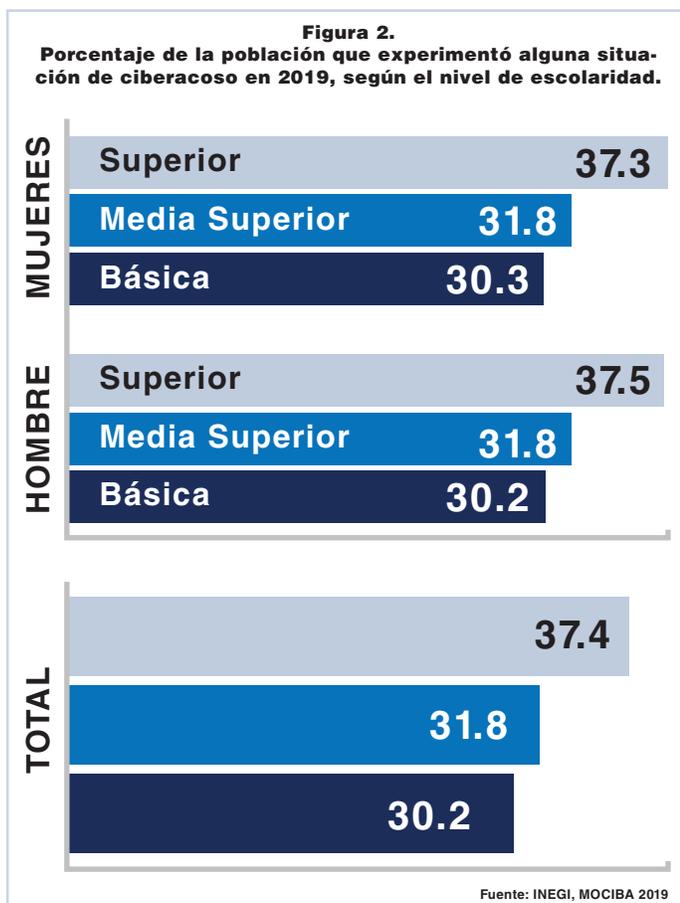
El uso de las TIC es especialmente importante en el caso de los adolescentes, ya que además de ser los mayores usuarios, a través de las TIC se construyen redes de sociabilidad, las cuales per-

miten a los adolescentes satisfacer sus necesidades de interacción, esparcimiento, pertenencia e identidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009). De los datos publicados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, Ginebra 31 julio 2017), el organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se conoce que: 830 millones de jóvenes gozan de conexión, los cuales equivalen a más del 80% de la población joven de 104 países. Cuando un menor acosa a otro menor atormentando, amenazando, hostigando, humillando o molestando con tecnologías como: Internet, móvil, videojuegos online, etc., estamos ante un caso de cyberbullying.

Es una realidad que la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, por ello el sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación en la formación (Ortiz, 2011). En los últimos años los padres de familia han tenido que asumir roles laborales, lo que ocasiona lejanía con los hijos, y en muchos casos sin prestarles atención de ¿cómo crecen?, ¿con quién conviven?, e incluso reclaman cuando un maestro les exige el cumplimiento de las tareas a sus hijos, manifestando molestia y tratando de justificar las faltas de los alumnos. La responsabilidad de los padres de familia y educadores significa que ambos son indispensables para el desarrollo cultural de las nuevas generaciones. Sin embargo, muchas veces, las familias, se preocupan más por los aspectos formales de la educación escolar que por el contenido de esta, o sea, consideran que la autoridad y la disciplina son suficientes para desarrollar la personalidad de sus hijos; por lo que, con frecuencia, no se ocupan por realizar verdaderas acciones educativas de manera conjunta con los maestros, ni por aplicar los métodos básicos para educar sobre la base de las mejores tradiciones comunitarias y los valores humanos. (Vizcarra, Tirado y Trimiño, 2016).

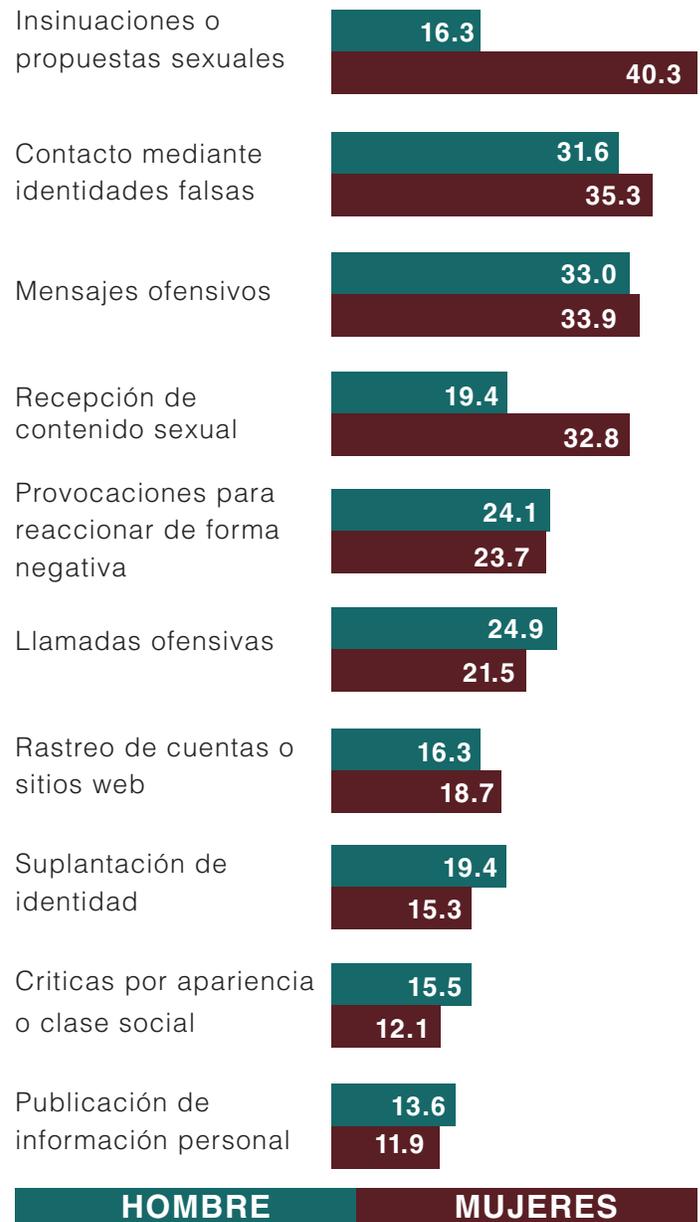
En lo que respecta al acoso cibernético de

acuerdo con el Módulo de Ciberacoso del INEGI para el año 2019, de la población de 12 años y más que utilizó internet, 23,9% manifiesta haber vivido alguna situación de acoso en la red, el cual se corresponde con 8.3 millones de hombres y 9.4 millones de Mujeres. Como se puede apreciar en la figura 2, más del 30% de la población con nivel escolar de Educación media superior experimentó ciberacoso en el 2019.



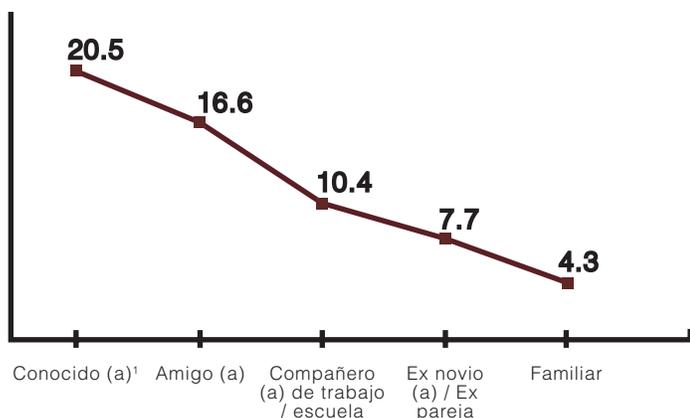
En la figura 3 es mostrada la distribución porcentual de las situaciones de ciberacoso experimentadas en 2019 por sexo. En esta figura se puede apreciar que las mujeres son las que más sufren esta situación, y las insinuaciones o propuestas sexuales es la común.

Figura 3.
Distribución de ciberacoso experimentadas en 2019.



También es importante destacar como se puede ver en la figura 4, que más del 47% de las personas que experimentaron ciberacoso fue por un conocido, amigo(a) o compañero de trabajo/escuela.

Figura 4.
Porcentaje de la población que sufrió ciberacoso según la identidad del acosador.



Fuente: INEGI, MOCIBA 2019.

METODOLOGÍA

El diseño de la ruta metodológica se origina a partir las vivencias en las instituciones educativas donde se realiza la investigación. Es público y notorio que la problemática de la intimidación en los espacios escolares, y el crecimiento de estas prácticas con la popularización de los dispositivos móviles que permiten capturar imágenes, grabar audio y vídeo están generando situaciones de ciberacoso. La investigación se soporta en la perspectiva socio-construccionista, en la que priman las relaciones entre individuos, así como su naturaleza participativa (Denzin y Lincoln, 2005).

El método que empleó el estudio fue la Investigación Acción Participante definida por Kemmis (citado en González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007) como:

“...Una forma de indagación autoreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de (a) sus propias prácticas sociales o educativas; (b) la comprensión de tales prácticas y (c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”

Participantes

Un grupo de docentes de dos instituciones educativas de la ciudad de Guadalajara, una pública y una privada formaron parte de la investigación. En la fase de indagación sobre prácticas de ciberacoso participaron 12 docentes de diferentes áreas del conocimiento. En cuanto a los estudiantes, a los cuales les fue aplicado un instrumento para recolectar información, la población fue de 130, de la cual fue seleccionada una muestra al azar de 100 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 17 años para contar un margen de error del 5% y nivel de confianza del 95%.

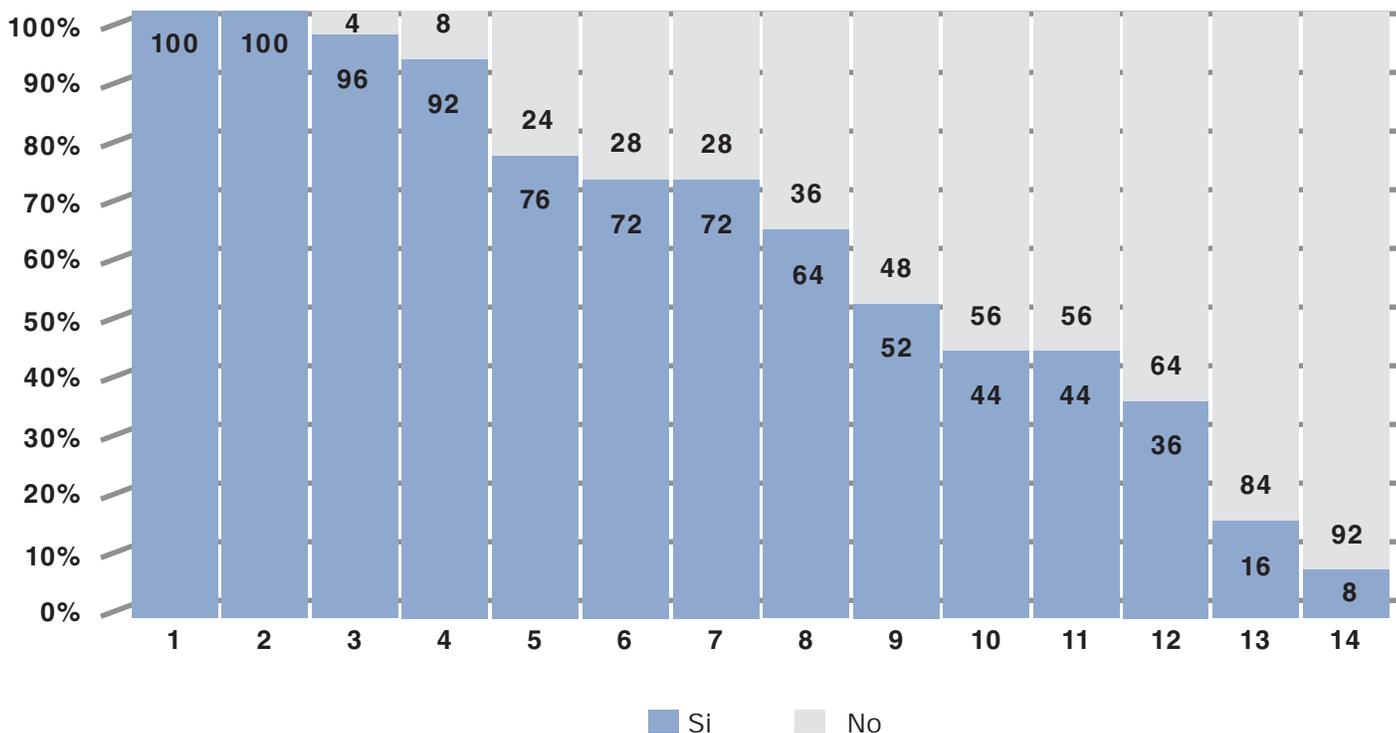
Instrumento

Se empleó como instrumento principal el análisis del diario de campo, que, según Albertín (2007), son “textos escritos en los que el científico y/o profesional(...) registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos” y el cuestionario que es un instrumento muy útil para la recogida de datos y tiene como finalidad obtener de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja y las variables objeto de la investigación. Es importante resaltar nuevamente que la investigación fue realizada es un Colegio Privado y una Escuela Pública, por lo que estos resultados no se pueden extrapolar a otras regiones.

Resultados

En la encuesta realizada fueron dispuestas 15 preguntas con el objetivo de explorar si los jóvenes estudiantes tienen información sobre el ciberacoso y si en algún momento han sido víctimas o han participado en este tipo de situaciones. Como fue mencionado anteriormente la encuesta fue realizada a 100 alumnos de nivel preparatoria seleccionados al azar de una población de 130 estudiantes. En la gráfica 1, se puede apreciar la respuesta de los encuestados

Gráfica 1.
Encuestas realizadas alumnos Colegio / Pública
Resultados Cuestionarios Ciberacoso



En la tabla 1 se indican 14 preguntas del respectivo cuestionario las cuales tenían como opción de respuesta “si” y “no”, las preguntas fueron enviadas

a los alumnos a través un formulario de Google, para responder de forma completamente anónima desde cualquier dispositivo con conexión a internet.

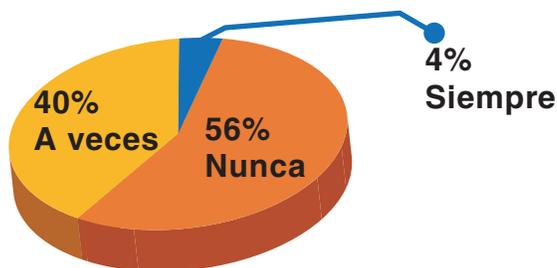
Tabla 1.
Preguntas cuestionario ciberacoso respuesta dicotómica.

1	¿Sabes que es el abuso escolar?	8	¿Alguna vez has grabado o te han grabado en la escuela?
2	¿Sabes que impacto negativo tiene el bullying cibernético para la victima?	9	¿Tu escuela cuenta con TIC en aulas?
3	¿Crees importante el uso de TIC en las aulas?	10	¿Alguna vez has expuesto a alguien?
4	¿Crees que es importante el uso de TIC en tus estudios?	11	¿Crees importante la restricción del celular en el aula?
5	¿Has usado TIC en la escuela?	12	¿Le has hecho bullying a alguien?
6	¿Has sufrido bullying?	13	¿Has pensado hacerle bullying a alguien?
7	¿Sabes que impacto negativo tiene el bullying cibernético para el abusador?	14	¿Crees divertido hacer bullying?

La pregunta número 15 “¿Le has hecho bullying a alguien? ¿Con que frecuencia?” tenía como objetivo replantear el cuestionamiento de la pregunta 12 para

evaluar el comportamiento de los jóvenes presentando ahora tres opciones de respuesta como es mostrado en la gráfica 2.

Gráfica 2.
Resultados al replanteamiento de la pregunta 12 presentando tres opciones de respuesta.



La violencia escolar (bullying) es un fenómeno antiguo en las escuelas, pero hoy en día los alumnos usan las TIC para hacer daño, lo cual tiene más alcance y más efectos en las víctimas. Este tipo de manifestaciones de violencias ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales y ha llegado incluso a provocar la muerte de la víctima.

Como se puede observar en las Gráficas 1 y 2, los alumnos ya están en una etapa donde saben diferenciar lo bueno de lo malo los resultados indican que el 100% de los encuestados saben que es el abuso, el 16% ha sufrido bullying cibernético, el 72% solo bullying, a pesar de que en el colegio el uso de celulares está prohibido y en el de gobierno restringido el 64% respondió haber grabado o fue grabado en la escuela, el 24% dijo haber sido amenazado en redes sociales, ellos consideran que es importante el uso de TIC en las aulas teniendo un 96% a favor, y a pesar de que saben que tiene un impacto negativo tiene el bullying cibernético para la víctima con un 100%, además el 72% no sabe que el abusador también puede tener un impacto negativo, ya que por ejemplo si la víctima puede llegar al suicidio, el 8% cree que es divertido hacer bullying aunque saben que tiene un impacto negativo e incluso perjudicial, y por último en la Gráfica 2, tenemos que un 40% manifestó que ha hecho bullying y un 4% siempre hace bullying, es importante crear consciencia ya que ese 40% es un foco alarmante ya que si lo encuentra divertido y no les ponen límites y sobre todo crear consciencia ya que están en el punto de que se pueden convertir en personas que hagan bullying.

Discusión

Por lo que el problema debe ser tomado con firmeza y en toda su magnitud ya que la tendencia del Siglo XXI, es usar TIC para desarrollar sus potencialidades, tenemos que crear consciencia y fomentar valores, reglas para el uso correcto de estas herramientas tan importantes, que si bien es cierto que los docentes nos las arreglamos para hacer las clases llamativas, la educación debe evolucionar. La escuela es una institución que es responsable de la formación y seguridad de sus estudiantes durante el tiempo que permanecen con ella. (Amemiya, 2009). Los estudiantes están un promedio de 6 a 7 horas diarias, durante 5 días de la semana, en las escuelas, tiempo suficiente para crear un ambiente que puede repercutir positiva o negativamente en su vida futura. En ese sentido hemos preparado videoconferencias a través de Meet.

Los resultados del presente, como se mencionaba con anterioridad, no pueden ser extrapolados a otras poblaciones, debido a que la muestra fue seleccionada intencionalmente; a pesar de ello las encuestas fueron contestadas adecuadamente por los alumnos. Finalmente, creo que se requiere profundizar el conocimiento sobre el bullying. También, debemos conocer la magnitud y características del bullying que se manifiesta a través de las tecnologías de información, el llamado cyberbullying.

En 1993, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Instituto Especializado de Rehabilitación (IER) determinaron que 13,08% de la población tenía una discapacidad. Según esta cifra, proyectada a la población estimada al 2002, existirían 969 000 niños y adolescentes con discapacidad. El Ministerio de Educación estima que menos del 5% asiste a la escuela. Esta es la población expuesta al bullying severo, a consecuencia de su discapacidad, lo cual profundiza su vulnerable autoestima. (Amemiya, 2009).

Las TIC deben estar al servicio de una educación donde el alumno/a sea el protagonista de su propio aprendizaje y que, con la ayuda del profesorado acceda a las claves para comprender la cultura y su evolución y haga posible construir el propio conocimiento.

CONCLUSIONES

La violencia escolar severa (bullying), es multicausal, este estudio nos arroja ciertos datos interesantes, sin embargo, sería interesante llevar esta encuesta y otras actividades a otras escuelas públicas y privadas, incluso en el mismo colegio pero en otros grados, de manera tal que nos ayude a identificar temprana y precozmente los factores que ocasionan daño psicológico a los estudiantes.

"Los padres solemos emitir cinco tipos de mensajes tóxicos a los niños acosados: negar la versión que el niño nos trae sobre la violencia que padece; mostrar al niño que esto siempre ha ocurrido así, que nosotros también lo padecemos, comparándonos; decir a los niños que esto es bueno, porque les hace ser más duros, les prepara para la vida, les forja el carácter y otras aberraciones semejantes; los padres señalan al niño que ante el acoso prefieren que el niño se transforme en alguien violento frente a los que le acosan (hemos escuchado a los padres: "prefiero que vengas con un ojo en la mano a casa, a que vengas llorando porque otro te ha pegado"; "si te pegan, pégalas tú más fuerte". Otra de las alternativas es "dejar que pase el tiempo". (Iñaki Piñuel, 2007).

Los docentes son un factor clave para el uso efectivo de las TIC en el aula, ya que son ellos los que facilitan o restringen la incorporación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la regulación del tipo y calidad de las interacciones entre estudiantes y re-

ursos. (Román, Cardemil, y Carrasco, 2011) los docentes deben tener una visión de cómo trabajar en equipo, identificar problemas, ser críticos, tomar decisiones y encontrar la solución a través de las TIC. Hacer reflexionar a los estudiantes de la importancia de la inclusión de estas herramientas en las aulas para adquirir competencias, que los capaciten para dar sentido al uso de la herramienta y a la información que se obtenga a través de ellas para el aprendizaje significativo. En esta perspectiva, docentes y estudiantes son protagonistas y responsables del uso efectivo de las TIC.

Sin embargo, la solución tecnológica no es real si carece de fondo pedagógico. Su condición de herramienta la supedita a un modelo educativo que le dé contexto y sentido. Es por ello que, frente a cuestionadas por el despendio de sus costos y la parquedad de sus resultados, se impone revisar el uso de las tecnologías de las TIC en los centros escolares desde una perspectiva que parte de la realidad, de las condiciones de pertinencia, responsabilidad, relevancia y posibilidad, para diseñar desde ahí las políticas, programas y proyectos que pretenden instalarlas de manera amplia en el Sistema Educativo.

Cabe resaltar que los valores deben ser cimentados desde la infancia en el ambiente familiar, por carencia o ausencia de padres en las mismas por motivos de trabajo, de problemas, de fallecimiento, etc. Los jóvenes estudiantes crecen con la carencia de estos y sin supervisión, en ambientes poco controlados y revisados con amigos o familiares que no cubren la función de los padres; sin embargo, no es justificación ya que esta ausencia la hemos tenido por generación, solo que hoy en día es más marcado este fenómeno, en la escuela se puede reforzar, pero los "padres de familia" están



teniendo una sobreprotección de sus hijos, haciéndoles más que un bien un mal, ya que en muchas ocasiones incluso los alumnos manifiestan que sus padres les dicen “No le hagas caso a los maestros, están locos”, sin darse cuenta que le faltan al respecto e infundan en ellos apatía, desagrado y restan autoridad al docente.

Con respecto al si este fenómeno del uso de TIC en ambientes escolares, pude observar que los alumnos no tiene una correlación con edad, sexo, edad o tipo de institución educativa, creo que lo importante y lo relevante es implementar estrategias del uso del celular con respeto y responsabilidad, implementando reglamento y asimismo sanciones para quien sea sorprendido haciendo mal uso del mismo, en lo personal en las prácticas del laboratorio tomamos fotos de evidencia, en donde se dicta un reglamento y se ponen sanciones en caso de faltar en algún punto del mismo.

Sabemos que planear implica una serie de pasos o etapas, la primera es el diagnostico en donde nos damos cuenta de las debilidades o necesidades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que ya tenemos nuestro diagnostico podemos realizar el análisis del mismo para poder centrarnos en la realidad educativa, después buscamos las estrategias y/o actividades a diseñar para dar cumplimiento a los propósitos planteados en el análisis, justo en este punto es donde entran las TIC, pero es importante que los docentes marquemos bien lo que vamos hacer y a que queremos llegar con la actividad en el celular como herramienta de TIC, y finalmente llegamos al último paso que es la evaluación en donde vemos el éxito de lo planeado y los resultados (favorable o desfavorables) no solo se evalúa el proceso de los alumnos y el éxito de la actividad sino al do-

cente también en donde nos damos cuenta si yo como docente estoy planeando actividades acorde al proceso educativo de los alumnos y si son de interés para ellos.

Los docentes manifiestan que por miedo a las repercusiones de los padres no les llaman la atención a los alumnos debido a que han tenido problemas de este tipo, por lo que algunos se muestran indiferentes en lugar de tomar una actitud resilientes al problema.

Las TIC han tenido, tienen y seguirán teniendo un enorme impacto en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular, pero este mundo tecnológico tiene también sus pros y sus contras.

Las TIC pueden ofrecer medios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionar los entornos educativos en general; podrían facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y también pueden contribuir a superar las desigualdades sociales; pero su utilización a favor o en contra de una sociedad más justa dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y la capacidad crítica de sus usuarios.

Si queremos que nuestra sociedad no solo sea de la información, sino también del conocimiento, será necesario trabajar desde un enfoque pedagógico para realizar un uso adecuado de las TIC, a través del cual la creación de comunidades de aprendizaje virtuales y el tratamiento de la información, la generación de nuevas estrategias de comunicación y de aprendizaje sean imprescindibles. Para llevar a cabo estas acciones se necesita un profesorado formado en este ámbito, que involucre a las TIC en la enseñanza de su alumnado y los oriente en un uso adecuado de ellas.

Las Tecnologías de información y comunicación se han hecho muy indispensables a raíz de la actual Contingencia por COVID-19, en todo el mundo, y en México, nuestro Sistema Educativo está viviendo un momento crítico continuar un ciclo que fue planeado e inicio a operarse de manera presencial, que ahora debe continuar a distancia, en línea, las TIC marcaron un parteaguas, gracias a ellas pudimos llevar a casi todos los alumnos los aprendizajes esperados, si bien es cierto que nos tomó por sorpresa a todos, lo cierto es que gracias a estas se pudo realizar el termino del ciclo escolar y evitar que los alumnos perdieran el ciclo escolar y los aprendizajes mencionados con anterioridad, y se trabajó en el uso de otros aprendizajes en el ámbito de tecnologías y reforzar la comprensión de textos. Sin embargo hubo mucha renuencia por parte de padres de familia debido a la falta de conocimiento del uso de las mismas tanto de los alumnos como de los padres de familia, los docen-

tes no tuvimos otra opción más que aprender de manera tempestiva pese a la renuencia de muchos a este tipo de tecnologías. Debemos considerar la accesibilidad que tienen tanto los estudiantes como los docentes de los diferentes niveles educativos. No podemos pensar solo en que por incorporar alguna plataforma de teleformación, se van a alcanzar los objetivos educativos debido a que aún hoy en día en nuestro país existen zonas en donde no se cuenta con acceso a la Internet, incluso con fallas en el suministro de energía eléctrica. (Romero Lara, Raúl, 2020).

Este tipo de documentos aportan una gran riqueza, ofreciendo datos y vivencias a otros docentes e investigadores, que buscan entender lo que ocurre en las aulas. Generan un vínculo entre la academia y la realidad, y se constituyen como un puente en el que se pueden evidenciar prácticas que modifican el proceso educativo y enriquecen el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Amemiya, Oliveros, Barrientos. (2009).** *Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados*. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/in dex.php/anales/article/view/925/750>
- Avendaño Porras (2016).** *Implementación y uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación: en la Meseta Comitéca Tojolabal del estado de Chiapas*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/display/79478809>
- Avilés, J. (2009).** *Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas*. Boletín de Psicología, 95, 7-28.
- Asociación Stop!, Genero Digital, 2018.** Recuperado de: <https://stopviolenciadegenerodigital.com/el-ciberacoso/>
- Baeza Herrera, C., F. Vidrio Patrón, B. A. Martínez Leo y A. H. Godoy Esquivel.** "Acoso severo entre iguales ('bullying')". El enemigo entre amigos", en Acta Pediátrica de México, 31, 2010, pp. 149-152.
- Barffusón, R, Figueroa, L.** *Responsabilidad y compromiso social: desafíos educativos en una sociedad global-local*. XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria.2012.
- Bolívar, Antonio. (2006).** *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greentone/collect/porta_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso1089_4_002.pdf
- Castells, Manuel (2006).** *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza Editorial. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719274>
- David-Ferdin C, Hertz MF.** *Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem*. J Adolesc Health. 2007;41:S1-5.
- Dewey, John. (2014).** *Experiencia y educación*. Madrid. España. Biblioteca Nueva. . Recuperado de: <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Díaz Barriga, (2002).** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial McGraw Hill.
- De Felippis, I. 2004.** *Violencia en la institución educativa*. Espacio. Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas: DEVIDA. Buenos Aires (Argentina): Recuperado de: http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf
- Espelage, D. y Swearer, S. M. (2003).** *Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here ? School Pshychology Review, 32, 365-383*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821002.pdf>
- INEGI. (2017).** *De la población de 12 a 59 años usuaria de internet, 16.8% ha vivido alguna situación de acoso cibernético: módulo sobre ciberacoso 2017*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/MOCI-BA-2017.pdf>
- INEGI; 2019 [Fecha de Consulta 10 junio de 2020].** Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx>

- org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Internet20.pdf
- INEGI; 2019 MOCIBA.** [Fecha de Consulta 6 de mayo 2020]. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2019/doc/mociba2019_resultados.pdf
- Izquierdo, C (2003).** *Valores de Cada Día. Venezuela. Ediciones San Pablo.* Recuperado de: Izquierdo, C (2003). *Valores de Cada Día.* Venezuela. Ediciones San Pablo.
- Meece, J.L.** *Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Mc Graw Hill.* Recuperado de: <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>
- Morin, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; y, Motta, Raúl D., (2006).** *Educación en la era planetaria.* Gedisa, Barcelona.
- Núñez, J. (12 de Mayo de 2012).** *Nuevas Tecnologías para la Educación.* Obtenido de Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://blog.catedratelefonica.deusto.es/lasntic-y-educacion-en-japon/>
- Padres 2.0, 2015.** *Cyberbullying (Ciberacoso), qué es y cómo prevenirlo.* Recuperado de: <https://www.elmundo.es/sapos-y-princesas/2015/05/26/556425c8ca4741b4698b4575.html>
- Rigby, K.** "Consequences of Bullying in Schools"; en *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 2003, pp. 583-590.
- Romero Lara, Raúl.** *Las TIC y TAC formativas en la contingencia. Educación Futura. Abril 2020.* Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/las-tic-y-tac-formativas-en-la-contingencia/>
- Sanmartín, J.** "Conceptos y tipos"; en **Á. Serrano (ed.).** *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying, Barcelona, Ariel, 2006.* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Santoyo Castillo, Dzoara, & Frías, Sonia M. (2014).** *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIV(4), 13-41.* [fecha de Consulta 01 de Junio de 2020]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27032872002>
- Savater, Fernando, (2005),** *Los caminos para la libertad: Ética y Educación, FCE, México.* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28100116.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP-México), 2019.** *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* [Fecha de Consulta 02 de Junio de 2020] Recuperado de: <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagoga.pdf>
- Smith P.K. (2006).** *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela.* Paper presentado al Congreso Educación. Palma de Mallorca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3973451.pdf>
- Tobalino-López, et.al. (2017).** *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria en Perú. Universidad de Zulia.* Recuperado de: [https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991013/html/index.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20DE%20FELIPPIS%20\(2004%3A27,%2C%20da%3%B1ar%2C%20dominar%20y%20perjudicar](https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991013/html/index.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20DE%20FELIPPIS%20(2004%3A27,%2C%20da%3%B1ar%2C%20dominar%20y%20perjudicar)
- Trianes Torres, M. V.** *La violencia en contextos escolares, Málaga, Aljibe, 2000* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT).** Recuperado de: <https://www.itu.int/es/about/Pages/default.aspx>
- Vizcarra Brito, Jesús Javier, Tirado Urrea, Martha Lorena y Trimiño Quiala, Bernardo. (2016).** *La educación escolar como un proyecto científico - cultural. Filosofía de trabajo del Sistema Educativo Valladolid. Horsion Ediciones escolares.* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312587669_LA_EDUCACION_ESCOLAR_COMO_PROYECTO_CIENTIFICO-CULTURAL_FILOSOFIA_DE_TRABAJO_DE_SISTEMA_EDUCATIVO_VALLADOLID

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ORAL EN LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

*TEACHING-LEARNING OF ORAL COMPETITION IN
SCIENCE TEACHERS SOCIAL IN EDUCATION SECONDARY
FROM THEORETICAL PERSPECTIVE OF COMMUNICATIVE
APPROACH AND SOCIOCULTURAL OF THE LANGUAGE.*

Lic. Javier Gómez Munguía

**Estudiante de Maestría en Educación del Centro de
Investigación e Innovación Educativa del Sistema
Educativo Valladolid (CIINSEV)*

Lic. Fidel Ibarra López

*Investigador Titular del Centro de Investigación e
Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid
CIINSEV*

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar en términos teóricos el enfoque comunicativo y sociocultural, con el propósito de dotar a los docentes del área de las Ciencias Sociales en educación secundaria de las herramientas teóricas y metodológicas para el fomento de las competencias comunicativas de los alumnos a través del enfoque comunicativo y sociocultural. El propósito de la investigación se fundamenta en el principio didáctico de que todo docente, independientemente de la materia que imparte, es, al mismo tiempo, un docente de lenguaje. Y, por ende, debe tener las bases metodológicas para llevar a cabo esta labor con los alumnos. Se debe señalar que este principio presenta como obstáculo, el exiguo desarrollo científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en lo concerniente a la enseñanza de la lengua de forma transdisciplinaria. No obstante, el enfoque comunicativo y sociocultural provee de las herramientas didácticas con las cuales se pueden constituir estrategias metodológicas con las cuales se puede fomentar las competencias comunicativas, como el caso de la expresión oral.

Palabras claves: Competencia oral; Competencia Comunicativa; Educación secundaria; Enfoque Comunicativo y sociocultural de la lengua; Enseñanza-aprendizaje; Docentes de Ciencias Sociales.

ABSTRACT

The main objective for this article is, to systematize in theoretical terms, the communicative and sociocultural approach, with the purpose of providing Social Sciences High school teachers the theoretical and methodological tools, in order to encourage the students' communication skills through a communicative and sociocultural approach. The purpose of the investigation is based on the didactic principle, in which, every teacher, regardless of the class that is being taught, is, at the same time, a language teacher. And, therefore, the teacher must have the methodological basis in order to fulfill this task with the students. It should be noted that this principle faces as an obstacle, the limited scientific development in language didactics and literature, concerning the teaching of the language in a transdisciplinary way. However, the communicative and sociocultural approach, provides the necessary didactic tools to build methodological strategies, in order to be used to encourage communication skills, for instance, oral expression.

Key Words: Oral skill; communicative skill, High School Education, communicative and sociocultural approach of the language; Teaching-learning, Social Sciences teachers.



1 INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia, en el marco de la lingüística, surge a fines de la década de los cincuenta del siglo XX, con la lingüística generativa transformacional de Noam Chomsky. Desde esta perspectiva teórica, el concepto de competencia se define como “la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas (Barón; 2014 y Müller, p. 419). La tesis central de Chomsky es que los seres humanos de manera innata -es decir, natural (biológica)- pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística (Chomsky, 1970; citado en Tobón, 2005; p. 25). En ese sentido, bajo esta perspectiva teórica, la capacidad de asociar sonidos y significados (reglas que constituyen la competencia lingüística), y no el uso social del lenguaje (actuación), representaría el factor fundamental del estudio de la lingüística Chomskiana.

A raíz de esta concepción lingüística de Chomsky, se desarrollan posteriormente una serie de

aportaciones teóricas desde la Sociolingüística, como el caso de David Hymes que propone el concepto de Competencia Comunicativa, con el cual, a diferencia de Chomsky, propone el estudio de las reglas de uso de la lengua en su medio ambiente; esto es, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad (Hymes, 1971; citado en Pilleux, 2001). En ese sentido, como lo afirma Maati (2013), Hymes parte de la idea de que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles; o, en otras palabras, que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua (p. 115).

El concepto de Competencia Comunicativa entonces, siguiendo a Pilleux (2001), debe entenderse como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” a partir de “una interpretación adecuada y un uso apropiado del significado social de las variedades lingüísticas”. En el campo de la enseñanza de la lengua (materna y extranjera) esta concepción teórica significó un cambio fundamental,

porque implicó integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el “uso real de la lengua”. Tradicionalmente la enseñanza de la lengua se orientaba a la parte gramatical (reglas y normas) y hacia el análisis sintáctico de la lengua -a través del análisis sintáctico de la oración-; pero sin vinculación alguna con el uso social del lenguaje. En ese sentido, lo que aprendía el alumno era una lengua ajena a la lengua real que utilizaba en su contexto social.

Ahora, cuando se habla de competencia comunicativa en lo referente a la enseñanza de la lengua, se hace referencia a la capacidad para comunicar de forma eficiente, tanto de forma oral (audición y oral) como de forma escrita (lectura y escritura). Y ese es el propósito fundamental de la Enseñanza de la Lengua. Y para ello, el alumno debe tener conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso; así como de la diversidad de los tipos de discurso que el individuo emplea en los distintos contextos en los que interactúa (Roméu, 2011).

No obstante, el trato pedagógico y didáctico de este último aspecto varía de acuerdo con el enfoque teórico que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es aquí donde se instala el propósito en la presente investigación, debido a que nos proponemos desarrollar una sistematización teórica sobre el enfoque en el que se sustenta la enseñanza de la lengua en México, en este caso el Enfoque Comunicativo.

El propósito anterior obedece a lo siguiente: en el programa de estudio 2011 para educación básica se adopta como enfoque didáctico, el Enfoque Comunicativo, un enfoque con el cual se privilegia el proceso comunicativo sobre los elementos lingüísticos; el uso sobre la norma; la transdisciplinariedad sobre la disciplinariedad. No obstante, esto último no termina de materializarse en el salón de clases, dado que los docentes que no tienen una formación en la enseñanza de la lengua -como el caso de los docentes en el área de las Ciencias Sociales- se ven imposibilitados de fomentar las competencias comunicativas en los alumnos debido a que desconocen el marco teórico y metodológico para desarrollar las prácticas docentes



que requieren para tal objetivo.

En ese sentido, el presente artículo aspira a dotar a los docentes de nivel de secundaria de las áreas de Ciencias Sociales de las herramientas teóricas y metodológicas para el fomento de las competencias comunicativas en el aula -en concreto la competencia oral-, a través del desarrollo -como ya se indicó- de una sistematización teórica donde se presente de forma clara, concreta y precisa, tres aspectos fundamentales: 1) El origen del Enfoque

Comunicativo; 2) Los fundamentos teóricos que lo sustentan; 3) Los fundamentos metodológicos del enfoque para la enseñanza de las competencias orales en los alumnos de educación secundaria en el área de Ciencias Sociales. Lo anterior se fundamenta en el siguiente principio: todo docente, independientemente de la materia que imparte, es, al mismo tiempo, un docente de lenguaje. Y, por ende, debe tener las bases metodológicas para llevar a cabo esta labor con sus alumnos en el aula.

2 METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio.

La presente investigación es cualitativa de tipo descriptiva y de carácter documental (Arias, 2012).

2.2. Estrategia de Análisis de Investigación.

Para el análisis documental se utiliza como instrumento el método analítico-sintético, el cual favorece la revisión y el estudio de las fuentes documentales de acuerdo con los fines que se persiguen en la presente investigación. Para tal efecto, en primer lugar, se realiza una consulta de artículos arbitrados a través de los buscadores académicos Latindex, Google Académico, Dialnet y Redalyc sobre el concepto de competencia comunicativa para fundamentar, en términos teóricos, el enfoque comunicativo y sociocultural. En segundo lugar, se recurre a una revisión de las publicaciones periódicas especializadas sobre el concepto de Didáctica de la Lengua Materna a través de Redalyc, Latindex y Dialnet, para fundamentar en términos metodológicos, el objeto de estudio de nuestra investigación; esto es, el enfoque comunicativo y sociocultural.

2.2.1. Resultados de la búsqueda de las publicaciones periódicas

Las revistas que se ubicaron a través de los buscadores académicos señalados son las siguientes:

- Didáctica, Lengua y Literatura DiLL
- Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Esta última no cuenta con acceso abierto a sus contenidos, por lo cual, se concentró la revisión en las dos primeras. A continuación, se expone el material seleccionado de cada una de las revistas.

De la Revista Didáctica, Lengua y Literatura DiLL se revisó desde el número 1 (1989), hasta el número 31 (2019). Y se ubicaron los siguientes artículos que hacen referencia a la Didáctica de la Lengua:

- Álvarez Angulo, Teodoro; (1993), "Sobre comprensión y producción del discurso (aplicación didáctica a un texto)", *Didáctica*, 5, 37-50. Editorial Complutense, Madrid.
- Díaz-Corrales Conde, Joaquín; (1996), "Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos", *Didáctica*, 8, 87-103, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.
- Alario Trigueros, A.; Barrio Valencia, J.; Calleja Largo, I.; Castro Prieto, P.; Castro del Val, C.; Garrán Antolínez, M.; Guillén Díaz, C.; & Puertas,

- M.; (1998), "El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación", *Didáctica*, 10, 161-178, Servicios de Publicaciones UCM, Madrid.
- Álvarez Angulo, Teodoro; (1998), "Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua", *Didáctica*, 10, 179-188, Servicios de Publicaciones UCM, Madrid.
 - López Valero, Amando; (1998), "Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura", *Didáctica*, 10, 215-231, Servicios de Publicaciones UCM, Madrid.
 - López Valero, Amando & Encabo Fernández, Eduardo; (2000), "Construyendo identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12: 183-198.
 - Abril Villalba; Manuel; (2003), "Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 7-22.
 - Georgíeva Níkleva; Dimitrinka; (2008), "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, 211-227.
 - Dolz, Joaquim; Roxane Gagnon; & Mosquera, Santiago; (2009), "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 117-141.
 - Pérez Fernández, Carmen; (2009), "La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 297-318.
 - Rodríguez Muñoz; Francisco J.; (2012), "La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, 363-380.
 - Segade Alonso, Carlos E.; (2012), "Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, 473-487.
 - En el caso de la revista *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, se revisó del número 1 (2008), hasta el número 31 (2020). Y se ubicaron los siguientes artículos que hacen referencia a la *Didáctica de la Lengua*:
 - Martín Sánchez, Miguel A.; (2009), "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo*, nº5, págs., 54-70.
 - López Pérez, Magdalena; (2009), "Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático", *Tejuelo*, nº7, págs., 57-76.

3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Origen del Enfoque Comunicativo de la Enseñanza del Lenguaje.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua tiene su origen en los estudios etnográficos de la comunicación y en los estudios sociolingüísticos del lenguaje con la invención del concepto de Competencia Comunicativa por parte de los sociolingüistas Hymes y Gumpers

en la década de los sesentas. Ambos autores revisaron el concepto de competencia lingüística de Chomsky y lo ampliaron hacia el uso social del lenguaje; o para decirlo con más propiedad, hacia el uso y actos concretos dados a partir del lenguaje y dentro de contextos específicos (Hymes, 1980; citado en Tobón, 2005; p. 26).

En cierto sentido, con la Competencia Comunicativa se pone el acento en el estudio del habla, antes que en la lengua. Y eso va a significar un cambio total en el estudio del lenguaje, el cual también va a impactar en la educa-

Lic. Javier Gómez Munguía, Lic. Fidel Ibarra López.



ción, luego de que se asume como principio pedagógico, un concepto de naturaleza lingüística -como el caso de la Competencia Comunicativa- y a partir de éste se reconfigura la práctica docente del maestro en el aula.

El enfoque comunicativo tiene como antecedente inmediato el enfoque gramatical; esto es, el enfoque que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas, o gramaticales (aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos de la lengua) y hace hincapié sobre los modos en que cabe combinar dichas formas para producir frases gramaticalmente correctas. (Canale y Swain; 1996). Bajo la concepción de este enfoque, para saber hablar y escribir bien una lengua propia bastan los saberes gramaticales. En ese sentido, el objetivo fundamental del enfoque gramatical es que el alumno adquiera un conocimiento gramatical y normativo de la lengua.

Esta condición en la enseñanza de la lengua comienza a cambiar a mediados de la década de los ochentas del siglo XX, al iniciarse la transición de una enseñanza orientada hacia el saber de las palabras (la gramática) a un hacer cosas con las palabras. Dicho, en otros términos, se transita -como se señala líneas arriba- hacia una enseñanza que pone el acento en el habla, antes que en la lengua.

Y lo anterior fue posible, debido a que, desde la didáctica de la enseñanza de la lengua en la década de los ochentas, se desarrollan investigaciones en el sentido de integrar esta idea de Competencia Comunicativa, a efectos didácticos, de manera que el alumno no sólo alcanzara un conocimiento de la lengua (léxico, morfología, sintaxis), sino también destrezas lingüísticas y comunicativas; esto es, que el alumno adquiera la capacidad de comunicarse de forma adecuada, pero sobre todo, de forma eficaz y coherente. O para decirlo en los términos de Gumperz (1972, citado en López, 2000; p. 193), "para comunicarse de forma eficaz en contextos culturalmente significativos".

La investigación se orientó hacia el diseño de los programas de enseñanza. Y a principios de la década de los noventa del siglo XX, esto empieza a tomar forma tanto en América Latina, como en España. Y hoy, el enfoque comunicativo y sociocultural es el enfoque dominante en la enseñanza de la lengua materna (y extranjeras) en América Latina y en Europa. A grado tal, que es posible que estemos ya no ante un enfoque teórico, sino ante una corriente teórica, debido a que está inscrito en los lineamientos curriculares, en programas oficiales de lenguaje, y es el referente para el diseño de la política pública en lo concerniente a la enseñanza de la lengua en los países de América Latina y de Europa.

3.2. Fundamentos Teóricos del Enfoque Comunicativo y Sociocultural.

El sustento teórico del enfoque comunicativo y sociocultural lo aporta Canale y Swain (1996), al aportar los fundamentos de la Competencia Comunicativa en lo referente a la enseñanza de la lengua. Y para tal efecto, establecen tres subcompetencias de este concepto: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Y afirman que, “El primer objetivo del enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimientos y su adquisición por el aprendiz” sin que ello signifique que se tenga que poner por encima de otra cada una de estas competencias.

Antes de indicar la definición conceptual de cada una de estas subcompetencias, se debe señalar que ambos autores, siguiendo a Morrow (1977), conciben la comunicación como un proceso que:

“...se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento”

La cita anterior sitúa en perspectiva, el marco en el que se desarrolla el proceso de comunicación entre los individuos: a) Es interpersonal y sociocultural; y b) Es un proceso orientado hacia un propósito, y, por ende, en cada expresión que se emite -por parte del emisor- hay una intención comunicativa -hacia el receptor-. Esto último varía de acuerdo con el contexto social en el que se produzca la interacción interpersonal. De ahí que, ambos autores afirmen, siguiendo a Cand-

lin (1978), que:

“...la relación entre una proposición (o el significado literal de una frase) y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y sociocultural, y que la comunicación conlleva la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes”.

Por otra parte, Canale y Swain (1996), siguiendo a Palmer (1978), integran dos elementos adicionales en el proceso de comunicación. En primer lugar, señalan que la “auténtica comunicación” conlleva la “reducción de la incertidumbre”;

esto es, que un individuo al emitir una pregunta disminuiría su grado de incertidumbre -respecto a lo que desconoce-, una vez que alguien le responda la interrogante; en segundo lugar, que la “comunicación comporta el uso de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como destrezas de comprensión y producción”. Este marco comunicativo, en términos de enseñanza de la lengua, sobrepasa con mucho el hecho de enseñar la lengua solamente desde el plano de la gramática.

Por tal motivo, afirman como principio, que “un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas”.

Y esas necesidades deberán especificarse -continúan los autores- en términos de las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica. Conviene, en este punto, definir cada una de estas subcompetencias.

Competencia gramatical (lingüística):

Canale y Swain (1996) definen esta competencia, considerando las áreas de conocimientos que la integran, en este caso, “el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología”. Y en términos de la evaluación de esta competencia, no se inclinan por considerar alguna teoría gramática en específico -sea, la teoría tradicional, la funcional, la generativa (de Chomsky) o la textual-, sólo establecen como prioridad, para todo enfoque

“El primer objetivo del enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimientos y su adquisición por el aprendiz”

comunicativo “el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados”.

Competencia sociolingüística:

Esta competencia se integra por “las normas socioculturales que rigen el uso, y las reglas del discurso”. Y se afirma que:

“El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante”. (Canale y Swain; 1996).

Las normas socioculturales -continúan los autores- “especificarán el modo apropiado en que se habrán de producir y entender los enunciados en relación con los componentes de los hechos comunicativos delineados por Hymes (1967 y 1968)”. Y las normas se centran en:

- Determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas -o de las variables contextuales, como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción- en el marco de un contexto sociocultural.
- Determinar la medida en que una estructura gramatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto social determinado. (Ibid.).

En cuanto a las reglas del discurso, Canale y Swain se remiten a señalar que:

“el centro de atención (...) reside en la combinación de enunciados y funciones comunicativas, y no en el grado de corrección gramatical de una frase aislada, ni tampoco en el grado de adecuación sociocultural de un conjunto de proposiciones y funciones comunicativas en un contexto determinado”

Competencia estratégica:

Siguiendo a Canale y Swain, esta competencia consiste “en las estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que se ponen en acción con vistas a compensar las rupturas de comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (performance) o con una competencia (competente) insuficiente”. Y esta competen-



“El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante”.

(Canale y Swain; 1996).



cia, se subdivide en términos de la competencia gramatical y sobre todo en la competencia sociolingüística.

Posterior a esta aportación teórica de Canale y Swain sobre el concepto de Competencia Comunicativa, surgieron otros autores que integraron otras subcompetencias (discursiva, hipertextual) y con ello complementaron el desarrollo teórico del concepto, sobre todo con el desarrollo de las Ciencias del Lenguaje, en áreas como la Pragmática; la Antropología Lingüística y Cultural; los enfoques textuales o la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

No obstante, Canale y Swain establecieron un marco teórico con el cual se inició el camino para diseñar un enfoque comunicativo y sociocultural que permitiera una enseñanza de la lengua más cercana al uso social del lenguaje que a la gramática, sin que ello signifique una renuncia a ésta, pero sí una reubicación en el nivel de importancia, dado que con este nuevo marco pedagógico en la enseñanza de la lengua, la pregunta central se orienta hacia lo que debe saber el alumno, para comunicarse de forma correcta; pero, sobre todo, de forma eficaz y coherente. Y ante esta interrogante, los conocimientos gramaticales son insuficientes. Y una muestra de ello, como afirma Lomas (1999), es el insuficiente dominio de los diversos usos de la lengua oral y escrita por parte de los adolescentes y jóvenes (p. 83).



3.3. Fundamentos Metodológicos del Enfoque Comunicativo y Sociocultural.

Canale y Swain en su formulación teórica sobre el enfoque comunicativo, señalaron que su propuesta tendría implicaciones en el proceso de enseñanza de la lengua en cuatro aspectos fundamentales: en el diseño del programa; en la metodología del docente; en la formación del profesorado; y en la confección de materiales didácticos. Para efectos de la presente investigación, nos enfocamos en el segundo y tercer punto. Y en el caso de la metodología del docente, ambos autores señalan que las actividades de clase del docente bajo un enfoque comunicativo deben reflejar de la manera más directa posible, las actividades de comunicación que el alumno se encuentre en su vida cotidiana; y ser significativas y estar impregnadas de los rasgos propios de la comunicación real. (Ibid., p. 8).

En lo referente a la formación del docente, Canale y Swain, siguiendo a Morrow (1977), afirman que el profesor deberá adoptar un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas; y disponer de un grado bastante elevado de competencia comunicativa en el idioma, con vistas a poder realizar su función con eficacia. (Ibid.).

La implicación que ambos autores advierten sobre la evaluación comunicativa con el enfoque comunicativo es que “la evaluación habrá de recaer no sólo sobre lo que el alumno sabe -sobre la lengua- y cómo usarla (competencia), sino también sobre su capacidad de mostrar en la práctica dicho conocimiento en una situación de comunicación significativa (actuación)”. (Ibid., p. 9). Y con este punto, se pone el acento en el tipo de pruebas que se deben utilizar para evaluar la competencia comunicativa del alumno. Proceso en el cual se ha avanzado de forma significativa en las últimas décadas.

No obstante, centremos el estudio en la metodología del docente. Y aquí es donde se presenta un problema teórico-metodológico, sobre todo cuando se trata del fomento de la enseñanza de la lengua en otras áreas de conocimiento que no sea la lengua materna -o una segunda lengua-. ¿Cómo fomentar la enseñanza de la lengua desde el área de las Ciencias Sociales -o más aún, de las Ciencias Naturales-, si cada una de estas áreas tiene su propia didáctica en la enseñanza? De acuerdo con López y Encabo (2000), “la enseñanza de la Lengua y la Literatura ha quedado encasillada en la rama de las Ciencias Sociales”; por ende, para constituir una enseñanza de la lengua en otras áreas de enseñanza:

“debe nutrirse de las ciencias que se sitúan de modo adyacente a la misma, lo que significa que, tanto la Antropología social, la Sociología, la Pedagogía, la Psicología, como la Filología deben proveer a esta didáctica específica de los conocimientos y métodos necesarios para su exitoso desarrollo” (p. 185).

Lo anterior significa que el desarrollo científico de la Didáctica de la Lengua depende de las aportaciones

-teóricas y metodológicas- que le generen las ciencias señaladas. En ese sentido, siguiendo a López y Encabo (2000), “no se puede abordar una didáctica de la Lengua y la Literatura sin un soporte antropológico y tampoco sociológico, ya que tal enseñanza es preciso que se halle contextualizado” (p. 187).

Asimismo, la Didáctica de la Lengua depende de las aportaciones científicas de la Pedagogía y la Psicología, en el sentido de que deben “proporcionar las pautas de acción en el aula” -en el caso de la Pedagogía- para que el profesorado y los alumnos “puedan ejercer satisfactoriamente sus hechos educativos” (Ibid., p. 190). De igual forma, la aportación científica no puede remitirse al factor metodológico -con la Pedagogía-, sino que involucra también el factor cognitivo, debido a que al programar la enseñanza se tiene que partir:

“...del nivel de desarrollo del alumnado, es decir, averiguar sus conocimientos previos, a la vez, será preciso asegurar la construcción de aprendizajes significativos, posibilitar que estos últimos puedan ser realizados por los discentes de un modo autónomo, procurando que se mo-



difiquen los esquemas previos de conocimiento para, de ese modo, establecer relaciones enriquecedoras entre los nuevos conocimientos adquiridos y los esquemas que ya existían de forma previa (Carretero, 1993; citado en López, 2000; p. 191).

Un factor determinante en esta concepción constructivista que se expone en la cita anterior, tiene que ver con la metacognición, y en el campo de la didáctica de la lengua, con las habilidades metalingüísticas; esto es, con las capacidades para “conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje, sino, sobre todo, la actividad lingüística de cualquier hablante” (Ibid., p. 192).

Visto así, la Didáctica de la Lengua materna como un área especializada de la Didáctica General, está en un proceso de desarrollo científico con respecto al propósito de constituir un área de la ciencia que permita integrar de forma transversal la enseñanza de la lengua en otras áreas de estudio que no sea el español -o una lengua extranjera-. En ese sentido, al pretender fomentarse la competencia comunicativa desde las áreas de las Ciencias Sociales -en la educación secundaria, por ejemplo-, el riesgo que se corre es que se cometa una transposición de las didácticas, luego de que el marco didáctico en el cual se sustenta la enseñanza de las Ciencias Sociales es distinto.

No obstante, como señala Díaz-Corrájeo (1996), el propio enfoque comunicativo contiene actividades que pueden integrarse como parte de la práctica del docente -independientemente del área de estudio que se enseñe- que tienen como propósito involucrar de forma interactiva al alumno considerando sus necesidades comunicativas e intereses personales. Actividades que tienen que ver con dinámicas de grupos, debates en equipo o, en su defecto, el uso de la heurística del lenguaje, donde se cuestione al alumno sobre su entorno y los factores que lo explican -ya sea de forma oral o escrita-. Asimismo, en las últimas décadas se ha desarrollado el “Enfoque por Tareas” como parte del Enfoque Comunicativo, con el cual “se integran las destrezas (de los alumnos) en una serie de tareas finales” considerando, de igual manera, las necesidades e intereses de los alumnos (Ibid., p. 95). Estas actividades se pueden conjuntar con metodologías por parte del docente, que tienen que ver con el trabajo en grupo o la reflexión colectiva (Lomas, 1999; p. 322).

Siguiendo a Lomas (1999), las actividades se pueden plantear de acuerdo con los siguientes principios: a) Actividades de exploración de conocimientos previos; b) Actividades introductorias; c) Actividades de desarrollo o profundización; d) Actividades de aplicación y consolidación; e) Actividades de refuerzo y ampliación; f) Actividades de evaluación y autoevaluación; g) Actividades de uso lingüístico y de reflexión metalingüística; y h) Actividades colectivas y actividades individuales (p. 327).

Y como base estructural de las actividades, expone el siguiente esquema:

- Fines u objetivos de la actividad.
- Contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) incorporados en la actividad.
- Enfoque metodológico: agrupamientos, interacciones, espacios, tiempos, materiales y recursos didácticos.
- Evaluación: tareas, productos y procesos que son objeto de evaluación, instrumentos de evaluación y criterios de evaluación (Ibid., p. 329).

Y afirma que se debe tener en cuenta en las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo siguiente:

- Si tratan el contenido que se desea trabajar;
- Si facilitan el aprendizaje de uno o varios contenidos;
- Si favorecen o no la adquisición de las capacidades expresivas en los objetivos didácticos del área;
- Si combinan el trabajo individual con la interacción con el resto de los alumnos;
- Y si permiten que el alumno o la alumna transfiera los aprendizajes realizados a otras situaciones escolares o fuera del ámbito escolar (Ibid.).

En suma, visto el enfoque comunicativo y sociocultural desde la óptica de la práctica del docente, se puede integrar un conjunto de metodologías acompañadas de una serie de actividades tendientes a lograr las competencias comunicativas en los alumnos. Estos elementos pueden integrarse como parte de la planeación de clase del docente de Ciencias Sociales en educación secundaria, si tiene como propósito fomentar la competencia oral del alumno. Lo cual puede ser asequible -en términos didácticos- si se integran actividades que favorezcan las capacidades expresivas de los alumnos.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, en el presente artículo se han expuesto los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo y sociocultural; así como los propósitos fundamentales que se persiguen en lo concerniente a la enseñanza de la lengua materna, los cuales se orientan a desarrollar en el alumno las competencias comunicativas para que pueda comunicarse de forma eficiente y eficaz. Este propósito puede ser compartido en otras áreas de enseñanza, como el caso de las Ciencias Sociales, el problema radicaría -como se apunta- en lo concerniente a la parte didáctica. Sin embargo, para el fomento de la competencia oral -o escrita-, se pueden integrar actividades y metodologías vinculadas a la didáctica de la lengua.

Cabe señalar, que todavía estamos en ciernes en lo referente a la enseñanza de la lengua materna en términos transdisciplinarios. Le falta un mayor desarrollo científico a esta área específica de la Didáctica General. Desde esta perspectiva, el presente artículo contiene una segunda aportación académica; nos referimos al hecho de situar en perspectiva una línea de investigación en esta área especializada de la Didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Barón Birchenall, Leonardo & Müller, Oliver; (2014), "La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad", *Lenguaje* 42 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Canale, Michael & Swain, Merrill; (1996), "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos, Teoría y prácticas de la educación*. Recuperado de: http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html
- Díaz-Corralejo Conde, Joaquín; (1996), "Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos", *Didáctica*, 8, 87-103, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.
- Hymes, D. H.; (1996), "Acerca de la competencia comunicativa", *Trad. Juan Gómez Bernal, Forma y Función* 9, págs., Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé Bogotá. Documento en PDF.
- Lomas, Carlos; (1999), "Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II. Teoría y práctica de la educación lingüística", *Paidós, Buenos Aires, Argentina*. Documento en PDF.
- López Valero, Amando & Encabo Fernández, Eduardo; (2000), "Construyendo identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12: 183-198.
- Maati Beghadid, Halima; (2013), *El Enfoque Comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/>
- Pilleux, Mauricio. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso" *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Roméu Escobar, Angelina; (2011), "Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Tomo I", documento en PDF.
- Tobón Tobón, Sergio; (2005), "Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica", 2da edición, *Ecoe Ediciones, Colombia*. Recuperado de: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

REDECI