

Investigación Educativa Duranguense

Vol. 14, No. 22
Enero-Julio 2023
ISSN: 2007-039X



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 14, No. 22
Enero-Julio 2023



Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Rector

M. C. Arturo Kampfner Díaz

Secretario Académico

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez

Coordinador de Investigación y Posgrado

Dr. Arturo Barraza Macías

Coordinadora de Docencia

Dra. Delia Inès Ceniceros Cázares

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

Coordinador de Servicios de Apoyo Académico

Doctorante Óscar Treviño Maese

Maquetación y diseño

L. D. G. P. Karen Y. Simental Gallegos

Imagen en portada:
ROBERTO FERRI VOCA
oil on linen

DIRECTOR

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Martín Muñoz Mancilla

Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México

Dra. Adla Jaik Dipp

Instituto Universitario Anglo Español

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Ma. Martha Marín Laredo

*Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo*

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica;
Yucatán-Campeche*

Dr. Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

*Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación
del Estado de Durango*

Dr. Víctor Gutiérrez Olivares

*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de
la Sección XVIII del SNTE-CNTE*

Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes

Red Durango de Investigadores Educativos

Mtro. Enrique de la Fuente Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

EDITORIAL

En la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) estamos atentos a las tareas de quienes se esfuerzan y aportan lo mejor de su profesión, de las y los maestros de Durango, queremos ser partícipes de esa gran encomienda y por eso aportamos contenido para su gran tarea, este espacio lo dedicamos para fortalecer el quehacer diario en las aulas de sus escuelas e inspirar a trabajar, a ayudar a soñar, a crear y a triunfar; buscamos que cada aporte permita elaborar los frutos que se desarrollan en las escuelas e influir para lograrlos.

Hoy damos la bienvenida a este nuevo volumen de la revista Investigación Educativa Duranguense (INED), los invitamos a ser partícipes y cómplices, pero más aún, a ser protagonistas del contenido de estas páginas, a formar parte de las personas que con su aporte y trabajos se arriesgan a contribuir y lograr nuevos escenarios.

En la UPD se gestan continuamente investigaciones que aportan conocimientos y que se ha destacado en algunas temáticas de índole educativo como los que en este volumen les ofrecemos, entre otros, prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado, la investigación educativa para incidir en el aprendizaje, la enseñanza de la historia desde la percepción de los expertos.

Durango siempre se ha destacado por su gente con talento en el deporte, la arquitectura, en el arte, en el ámbito empresarial, en el ambiente artístico, a ellos brindamos reconocimiento y nuestro contenido de la revista INED, pero también a quienes permanecen en el anonimato y no se han animado a mostrarnos su talento y que pueden lograr traspasar con su talento, los esperamos para llevar el nombre de Durango muy en alto y con orgullo. Queremos ser portadores de conocimiento ofreciendo esta plataforma a quienes quieran expandir su voz y mensaje y ser escuchados, y juntos congratularnos con los buenos momentos del desarrollo profesional.

Agradecemos a quienes nos han acompañado a través de los volúmenes anteriores y que han sido partícipes de esta hermosa aventura, en especial a nuestros suscriptores que a diario nos leen y también a quienes nos han recomendado y hacen posible que llegue a más personas interesadas en las temáticas del contenido; buscamos ser el medio que lleve conocimientos a quienes esperan por ellos. Esta revista con información verídica, atractiva y actual, con información de interés para usted la encuentra semestralmente, siempre en la búsqueda de inspiradores.

Dr. Gregorio Vázquez Rivera
Consejo Editorial UPD

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

ÍNDICE

Pág.	Contenido
5	Prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado. Primera etapa.
21	Prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado. Segunda etapa: la intervención.
31	Meritocracia ¿La única llave de entrada para la carrera profesional docente?
51	La investigación de alcance correlacional dentro de un aula educativa.
57	Las competencias y la formación integral del estudiante normalista dentro de la tutoría.
63	El Paradigma Postpositivista como reflejo objetivo de la realidad educativa.
69	Impactos de la responsabilidad social hacia prácticas de consumo responsable sin plásticos, de estudiantes universitarios.
80	La Investigación educativa para incidir en el aprendizaje.
85	Realizar investigación educativa desde un paradigma postpositivista.
91	La enseñanza de la Historia desde la percepción de los expertos.



Prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado Primera etapa

Luis Fernando Hernández Jácquez
Universidad Pedagógica de Durango
lfhj1@hotmail.com

Anahí Citlalli Barraza Cárdenas
Universidad Pedagógica de Durango
anahi.citla88@gmail.com

Juan Antonio Mercado Piedra
Universidad Pedagógica de Durango
antonio_america10@hotmail.com

5

Resumen

El presente artículo forma parte del proyecto “prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado” desarrollado bajo el apoyo económico del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango, México y versa alrededor de la realidad revelada por la pandemia a raíz del virus SARS-COV-2 que hizo ver que el uso no planeado o intencionado de las TIC en educación puede traer problemas de diversa índole, dentro de los cuales se encuentran los psicosociales como el denominado tecnoestrés, específicamente en el personal docente de una zona escolar de educación primaria multigrado del mismo estado. Llevado a cabo mediante el enfoque de investigación-acción, este documento presenta el resultado del diagnóstico sobre la prevalencia del tecnoestrés y el nivel conocimiento y uso de las TIC, encontrándose que una de las dimensiones con valoraciones más altas fue la tecnosobrecarga en la que se puede apreciar el aumento excesivo de horas de trabajo y lo cual está en total relación con la tecnoinvasión. En cuanto al nivel de conocimiento y uso de las TIC, las áreas prioritarias por atender resultaron ser el

manejo de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, recursos educativos en red, herramientas 2.0 y programas educativos de autor.

Palabras clave: diagnóstico, educación primaria multigrado, tecnoestrés, tecnologías de la información y comunicación.

Abstract

This article is part of the project “prevention of techno-stress in the teaching staff of multigrade schools” developed under the financial support of the Council of Science and Technology of the State of Durango, Mexico, and deals with the reality revealed by the pandemic as a result of the SARS-COV-2, that made it clear that the unplanned or intentional use of ICT in education can cause problems of various kinds, among which are psychosocial ones such as the called techno-stress, specifically in the teaching staff of a primary school area multigrade from the same state. Carried out through the action-research approach, this document presents the result of the diagnosis on the prevalence of techno-stress and the knowledge level and use of ICT, finding that one of the dimensions with the highest evaluations was techno-overload in which you can appreciate the excessive increase in working hours and which is totally related to the techno-invasion. Regarding the level of knowledge and use of ICT, the priority areas to be addressed turned out to be the management of virtual teaching-learning platforms, online educational resources, 2.0 tools and author educational programs.

Keywords: diagnosis, multigrade primary education, techno-stress, information and communication technologies.

Contexto

La escuela multigrado pretende gestionar los espacios adecuados para el personal que en ella labora, origina en la vida escolar diversos procesos muy particulares que se viven dentro de ella y de igual manera influyen en su constitución, organización y funcionamiento. La organización que se requiere implica la participación directa de todos los docentes, alumnos y padres de familia, pues al ser pocos integrantes, las tareas que desarrolla cada uno son mayores comparadas con las de una escuela con organización completa. El director encargado coordina las actividades de aseo, pues al no contar con personal de intendencia son los padres de

familia quienes se encargan de desarrollar esta labor. En las aulas, una madre de familia realiza el aseo diariamente, siguiendo un rol establecido al inicio del ciclo escolar. Para el aseo de todo el edificio escolar se organiza a los padres de familia por áreas, incluyendo los sanitarios. Estas actividades se realizan una vez por semana.

Para el docente multigrado, uno de los mayores retos lo diversidad de atención que se debe brindar a los estudiantes. Algunas veces se planean actividades comunes pero la mayoría son actividades diferenciadas para los alumnos que al interior de cada grupo trabajan regularmente de manera individual y solo en algunas ocasiones intercambian actividades con compañeros de su mismo grado. Son escasas las ocasiones en que se realizan actividades generales o comunes en las que todos los alumnos del grupo sin importar su grado, participen de manera colaborativa, pues por la presión del cumplimiento curricular, preocupa avanzar en el abordaje de contenidos de cada grado.

Tal es el caso de una zona escolar de educación primaria multigrado en el estado de Durango en la que se desarrolló la presente intervención, que cuenta con cinco instituciones que tienen que adaptarse al papel que la sociedad actual requiere y que por los sucesos ocurridos durante el año 2020 derivados de la pandemia global de SARS-COV-2 han puesto de manifiesto ciertas carencias no sólo en la escasa respuesta a la cobertura educativa, sino a la ausencia de tecnologías adecuadas en los alumnos, docentes y comunidad educativa, así como una serie de problemas que se podrían enumerar como nulos o faltantes por las condiciones propias de las escuelas, que como se dijo anteriormente son un foco de aislamiento por la ausencia de recursos tecnológicos, económicos y de otro índole, no sólo educativos.

Las escuelas que conforman la zona escolar se encuentran al noreste de la ciudad de Durango, y para llegar a estas comunidades se puede realizar el recorrido en automóvil tomando la carretera libre a Torreón o a Parral. Las localidades tienen la virtud de encontrarse en un cinturón periférico que puede transitarse por los caminos citados. De igual manera existen rutas de transporte urbano-rural, que favorece el este tipo de servicio hacia las comunidades, las cuales tienen una población aproximada de 500 a 1500 habitantes y cuyas principales actividades económicas

son la agricultura y la ganadería, pocos ejercen alguna profesión y otros más dependen de pequeños comercios familiares como misceláneas o carnicerías.

Las calles de estas comunidades son de terracería por lo que en tiempos de lluvia surge el problema de encharcamientos y dificultades para transitar por ellas. En el centro de las localidades se encuentran construidas canchas que permiten la práctica de deportes como el voleibol y basquetbol, así como juegos infantiles que además permiten el esparcimiento vespertino para adultos y jóvenes. También existe una plaza comunitaria en donde se generan talleres para la comunidad, siendo la mayor parte de las asistentes las madres de familia.

Las viviendas en cuanto a su construcción son variadas, pues se pueden encontrar de adobe, ladrillo, cemento y block. También las diferencias en la contratación de servicios privados como el internet o la televisión por cable son por demás evidentes. Los habitantes utilizan camionetas y automóviles para transportarse y también emplean bicicleta para recorrer distancias cortas. Un 90% de las personas de estas comunidades practican costumbres y tradiciones relacionadas con la religión católica y sus estudios en lo general, son de secundaria terminada.

Las escuelas primarias multigrado de la zona atienden a alumnos favorecidos por el entonces programa “Escuelas de Tiempo Completo”, en un horario de 8:00 a 16:00 horas, dentro del cual se realizan actividades escolares basadas en el plan de estudios vigente y apoyados por los ficheros y material del programa. A partir de las 14:30 horas se empieza a brindar el servicio de alimentación en el comedor escolar organizado por los maestros y madres de familia. La zona escolar cuenta con una población actual aproximada de 180 alumnos, los cuales radican en las comunidades y rancherías cercanas.

La infraestructura de las escuelas consta de salones construidos que superan los 70 años de existencia. Las aulas se utilizan para desempeñar las actividades docentes y en algunos casos como bibliotecas o direcciones. Cada escuela cuenta con una cancha de usos múltiples pero en mal estado, baños, bodega, área de juegos, un comedor, área de desayunadores que se realizó con recursos de los padres de familia y cancha de futbol de tierra.

Las aulas en casi todas las escuelas son espacios pequeños para la cantidad de alumnos que se atienden por maestro(a) y en las aulas más antiguas se encuentran defectos en enjarres, instalación eléctrica y goteras, entre otros; pero en otro sentido, aprovechando el recurso del programa, algunas escuelas han podido equipar sus aulas con computadoras, impresoras, proyectores, bocinas, pintarrones, persianas, pintura, estantes y material didáctico. Se equiparon con señalización, extintores, protecciones, pintura, rehabilitación de espacios, etc. Desgraciadamente por el confinamiento necesario por la pandemia, estos recursos fueron robados en algunas instituciones arrancando las protecciones de las ventanas y violando las cerraduras de las puertas, dejando a las escuelas sin materiales para poder generar aprendizajes adecuados en el regreso a clases presenciales.

El número máximo de docentes por escuela es de cuatro, existiendo también una escuela de tipo unitaria. Se cuenta con un profesor de educación física y uno de música para toda la zona. En lo general, los docentes cuentan con estudios de licenciatura y maestría. No se cuenta con la figura de orientador educativo, maestro de educación especial o psicólogo que atienda las necesidades apremiantes en ellas. En cuanto al modelo, las instituciones trabajan con el modelo MAC (modelo de aprendizaje colaborativo) y el programa de convivencia, que se pretende favorezcan una formación integral de los alumnos.

La mayoría de los estudiantes que se inscriben provienen de clase socioeconómica media - baja, lo que dificulta el acceso a los materiales necesarios para desempeñar las actividades diarias en clases. A pesar de esto, la gran parte de los padres de familia participan de manera activa en el aprendizaje y actividades propias de cada institución, lo cual motiva a los niños pues participan en clases abiertas, escuela para padres, actividades de estrategias globales de mejora, matrogimnasia, activación física; actividades de limpieza, pintura o rehabilitación de espacios. Se participa activamente en lo cultural y deportivo teniendo equipos representativos de futbol, atletismo y voleibol fomentando una sana convivencia y como parte del desarrollo educativo de estos centros educativos. Los estilos de crianza que prevalecen en las familias son permisivo y un tanto negligente. Los principales intereses de los alumnos es jugar con bicicletas, montar a caballo y jugar cerca del río. Sin embargo,

es notorio que requieren mayor comprensión de las situaciones que generan peligro en su persona y que les ocasionan lesiones físicas que pueden ser irreparables. En los horarios extra escolares los niños están fuera de casa jugando con otros sin vigilancia alguna lo que les lleva a realizar acciones imprudentes. La expectativa de desarrollo en estas comunidades básicamente se centra en el caso de los niños en llegar a ser agricultor y en el caso de las niñas, amas de casa. Ningún alumno tiene interés en terminar estudios al menos a nivel medio superior. Todos los niños y niñas se conocen entre sí y la mayoría de ellos tienen buenas relaciones con sus pares. Una característica de los alumnos de estas comunidades son las ganas de aprender y el entusiasmo por realizar actividades, son alumnos que si se les motiva muestran interés, preguntan, cuestionan e indagan sobre las actividades que son atractivas para ellos.

Situación problemática

Los cambios que se presentaron en el sector educativo a raíz de la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 del año 2019, llevaron a docentes, estudiantes y padres de familia a tener que utilizar de manera obligatoria las TIC, para poder continuar con sus deberes educativos. El cambio tan radical que se hizo necesario a partir de marzo del siguiente año trajo consigo una serie de situación sociales, económicas y políticas que involucraban una transformación real de la vida del ser humano; surgiendo una nueva adaptación al trabajo en un lugar que era común encontrar como refugio para el desestrés. La casa, lugar común para las familias, fungió como oficina, salón de clase, gimnasio, etc., provocando un desajuste total en las costumbres sociales en cuestión de horarios y espacios, lo que provocó un alto nivel de estrés en los involucrados.

La manera de trabajar cambió y puso en entre dicho una serie de aspectos familiares y sociales tales como horarios establecidos, productividad o eficacia que son parte de la evaluación constante en un modelo económico. Sin embargo, esta valoración impactó en una de las profesiones más importantes para la transformación de la sociedad: la docencia. Los(as) maestros(as) tuvieron que mutar de espacios físicos a virtuales sin una preparación profunda que esto conlleva. Un porcentaje notable de ellos en el nivel educativo de primaria no habían tenido acercamientos constantes a la tecnología como parte de su día a día en las aulas, provocando una serie de dudas y cuestionamientos en su uso, llevando

incluso a problemas psicosociales, dentro de los cuales se encuentra el tecnoestrés.

Aunado a ello, la incorporación de alumnos y padres de familia a plataformas virtuales para continuar con la enseñanza a distancia presentó confusiones y conflictos que no se habían presenciado en toda la historia de la educación en México y esto fue a revelar (entre otros aspectos) los altos niveles de desigualdad en el país, evidenciando en ciertos sectores el poco o nulo acceso a la tecnología y las pocas herramientas docentes para enfrentarse a este cambio transformador.

De manera particular, el modelo de educación primaria multigrado se caracteriza por una organización distinta a la de la escuela graduada y requiere por eso un tratamiento también distinto en todos los ámbitos: administración, currículo, pedagogía, organización y manejo del tiempo, infraestructura, evaluación, etc. Las metodologías diseñadas para el multigrado incluyen trabajo en grupos, aprendizaje autodirigido, materiales autoinstruccionales, aprendizaje entre pares, alumnos tutores, entre otros. Para poder atender a un grupo de alumnos de diversas edades y niveles, también, el maestro necesita una formación específica, que enfatice el manejo de grupos heterogéneos. Sin embargo hoy en día la educación primaria multigrado está enfrentando un reto importante con las adaptación a la educación virtual siendo una de sus problemáticas, la carencia en cuanto a infraestructura tecnológica.

Así pues, la intempestiva y forzada incorporación de las TIC, comenzó a generar interrogantes entre los docentes de una zona escolar del Estado de Durango, entre ellas: ¿cómo utilizar los medios electrónicos y tecnológicos al tener varios grados en un mismo grupo?, ¿de qué manera se debe emplear el tiempo en casa, en qué momento y mediante qué actividades?, ¿cómo tratar cierta ansiedad que se genera por la ausencia de los estudiantes en el aula multigrado? Más allá de las interrogantes con el devenir de los días las cargas de trabajo se fueron acumulando, generando entonces situaciones que desencadenaron en problemas asociados al estrés por el uso de las TIC y es justamente lo anterior, lo que dio origen a un proyecto (con financiamiento de COCyTED) como una alternativa de solución tanto a nivel psicológico respecto a patologías como la ansiedad, problemas de atención y memoria y desconexión emocional, entre otras; como a nivel técnico en cuanto al dominio de las TIC.

Antecedentes empíricos

Sin lugar a dudas de las Tecnologías de la Información y Comunicación han cambiado la vida laboral de los docentes, suponiéndose en muchos de los casos efectos positivos de ello. Sin embargo, la integración de las TIC puede traer consigo problemas asociados a la sobre exposición y dependencia de ellos, uno de los cuales es el denominado tecnoestrés.

Al respecto, en los últimos años ha comenzado la investigación que considera este fenómeno como un problemática que va creciendo entre la sociedad del conocimiento (y anteriormente entre la sociedad de la información), tal como señalan Alcas et al. (2019) quienes encontraron una relación negativa entre la calidad del servicio educativo y el tecnoestrés. Veytia, Sánchez y Azuara (2019) encontraron una relación significativa entre estrés escolar, la actitud frente a la TIC y los efectos del uso de ellas y las redes sociales en 230 estudiantes de educación superior; mientras que en ese mismo año pero con docentes de educación media superior González y Pérez explicaron que los profesores presentan malestares como dolores de espalda, cabeza, molestias oculares, tensión muscular, ansiedad, fatiga y dificultad de concentración. En cuanto a las medidas preventivas se destacaron las técnicas de relajación y los pensamientos positivos hacia el uso de las TIC.

Ruiz, Ríos y Sánchez (2018) determinaron en una muestra de 415 docentes que las TIC incrementan su autoeficiencia, les facilitan el trabajo en equipo y les permiten autonomía; sin embargo sufren de tecnoestrés principalmente asociado a la tecno-ansiedad. En el año 2016, Picón, Toledo y Navarro reportaron en 60 docentes universitarios que por estratos de edad, los docentes entre 41 y 50 años son quienes presentan mayores niveles de tecnoestrés, seguidos por quienes tienen entre 20 y 25 años. En ese mismo año, Del Pino y Arenas identificaron diferencias estadísticas altamente significativas en todas las dimensiones del tecnoestrés respecto al sexo, con puntajes mayores en todos los casos en las docentes.

Algunos años antes, en el 2015, Revilla encontró que al aumentar la capacidad de resolución de problemas y reducir la tecnoansiedad, los niveles de tecnoestrés disminuyen; sin embargo, la tecnofatiga siguió prevaleciendo de fuerte manera en los docentes; mientras que Ventura (2014) desarrolló una investigación con

el objetivo de estudiar las relaciones entre las TIC y el bienestar psicosocial en dos grupos de personas influido a través de la autoeficacia profesional, concluyendo que la autoeficacia se comporta como un predictor del tecnoestrés, esto es que conforme aumenta la primera, este último tiende a disminuir y viceversa.

Objetivos de diagnóstico

1. Analizar la manera en como es experimentado el tecnoestrés en los docentes de una zona escolar de educación primaria multigrado del Estado de Durango.

2. Determinar el nivel de conocimiento y uso de las TIC en los docentes de la zona escolar en cuestión.

Método: investigación-acción

Para poder gestionar los objetivos mencionados se decidió emplear la metodología de investigación-acción, que por sus características permite dar respuesta a un problema surgido en un contexto social e institucional. En esta metodología el investigador es un agente comprometido y participativo, en donde se crean comunidades autocriticas y participativas propiciando la transformación de la realidad y la mejora de la práctica.

La propuesta de investigación-acción desarrollada por Elliot (1993) es un modelo que contempla tres momentos: 1) elaborar un plan ponerlo en marcha y evaluarlo, 2) rectificar el plan y 3) ponerlo en marcha y evaluarlo, manteniendo un constante ciclo que permite evaluar los pasos. En la figura 1 se puede observar dicho modelo y cada una de las fases que el autor propone.

Para hacer uso del modelo de Elliott es necesario cumplir los siguientes pasos:

1. Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
2. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
3. Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

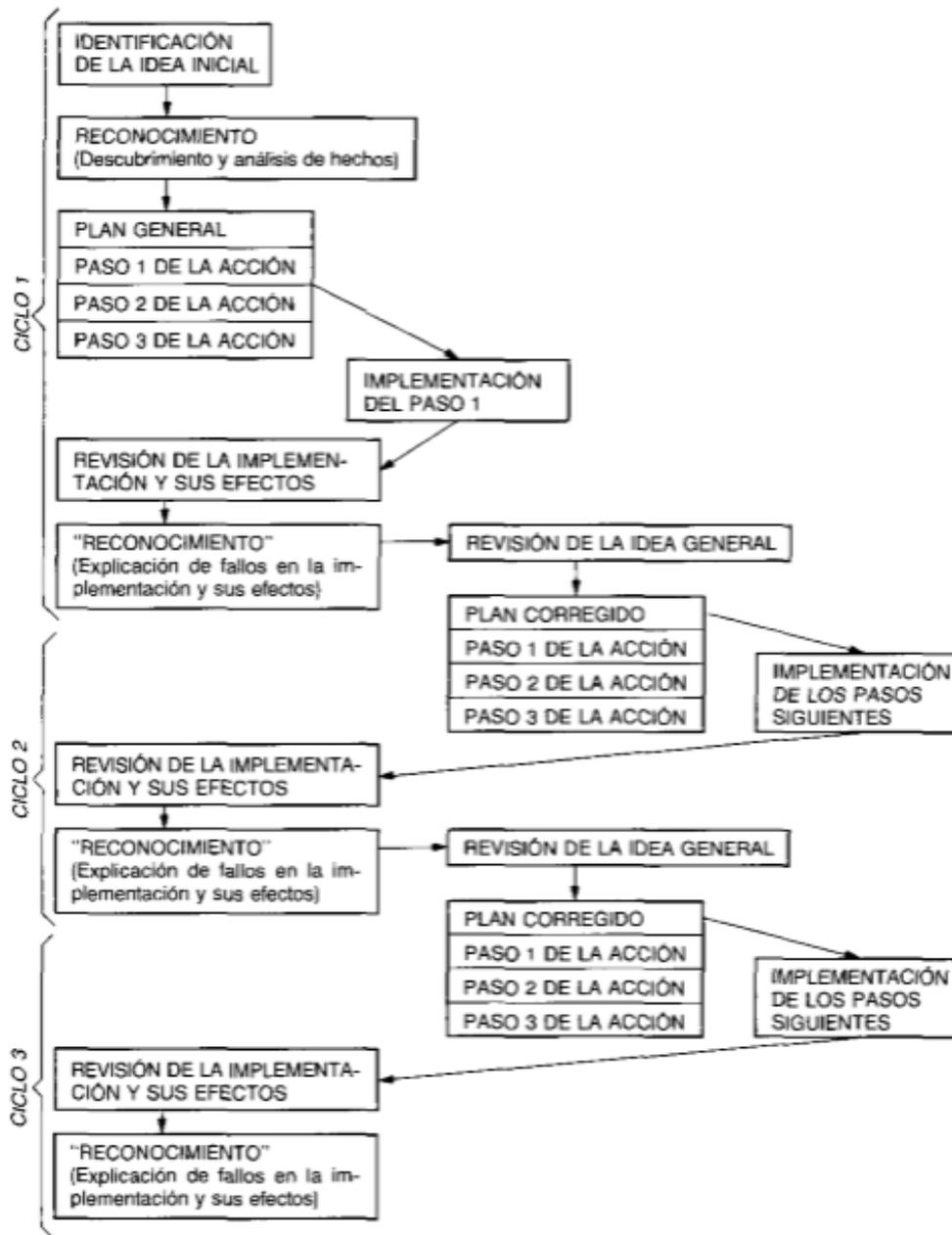


Figura 1.
Modelo cíclico propuesto por Elliott
Fuente: Elliot (1993, p. 90).

El presente trabajo de intervención retoma el modelo propuesto por este autor porque el enfoque al que se hace alusión se concreta metodológicamente en la práctica inventora, en donde se articula la investigación con la acción, desde el interior de las propias comunidades educativas y con los agentes que en ella intervienen y por su naturaleza colaborativa, que permite la autorreflexión, no sólo individual, sino a través de prácticas conjuntas de comunicación, trabajo y acción social.

Las técnicas e instrumentos a utilizar para poder recabar la información diagnóstica, se dividieron en dos momentos:

a) Entrevistas semiestructuradas con la finalidad de dar cumplimiento al primer objetivo de diagnóstico, mismas que se desarrollaron bajo los siguientes tópicos (tabla 1):

Tabla 1. Tópicos de la entrevista.

Dimensiones del tecnoestrés	Temáticas de entrevista
Tecnosobrecarga	<i>Cambios de la carga de trabajo en relación con las TIC.</i> Mayor esfuerzo, cantidad de trabajo, horas, hábitos de trabajo, y complejidad en relación con la carga de trabajo por el uso de las TIC
Tecnoinvasión	<i>Invasión de las TIC en la vida de los participantes.</i> Aprovechamiento del tiempo de dispersión, fines de semana, vacaciones y convivencia familiar en relación con el uso de las TIC
Tecnocomplejidad	<i>Facilidad de manejo y comprensión de las TIC.</i> Habilidades de aprendizaje de las TIC, preocupación por la competencia entre compañeros por el manejo de las TIC, complejidad del manejo de las TIC
Tecnoinseguridad	<i>Inseguridad relacionada con el manejo de tecnologías.</i> Sensación de amenaza por las habilidades de manejo de tecnologías, temor de ser remplazado por personal con mayores habilidades tecnológicas, evitación de compartir conocimientos tecnológicos por la competencia laboral
Tecnoincertidumbre	<i>Desarrollo y actualización de herramientas tecnológicas en la institución.</i> Cambios en los programas y el equipo informático de la institución. Actualización de equipos de cómputo en la institución

b) Encuesta de habilidades y uso de las TIC, para dar cumplimiento al segundo objetivo de diagnóstico: cuestionario ACUTIC (Mirete, García y Hernández, 2015) contextualizado, cuya forma de respuesta es mediante una escala Likert de cinco valores y dentro de sus propiedades psicométricas reporta evidencias de validez mediante análisis factorial exploratorio y un nivel de confiabilidad de .891 en el indicador Alfa de Cronbach.

Los sujetos participantes en la investigación conformada por 16 docentes de grupo (incluidos cinco encargados de la dirección escolar), 4 docentes de educación artística y uno más de educación física. En suma, 21 docentes de la zona escolar cuyas edades se encuentran entre los 37 y 47 años.

En cuanto al género, el 60% son del femenino y 40% del masculino. La gran mayoría de los docentes han contraído matrimonio (60%), mientras que el resto se encuentran solteros. Nadie señaló ser viudo(a) o divorciado(a). En cuanto al régimen laboral destaca que el 60% cuentan con plaza base, pero el 40% labora mediante contrato.

Marco teórico

Uno de los mayores retos derivados de pandemia ya citada ha sido la capacitación de docentes para poder mudar su enseñanza a medios virtuales de diversa índole y esto ha comenzado a desencadenar problemas de estrés de diferentes niveles en los docentes que han sido sorprendidos por este cambio imprevisto de todas sus actividades profesionales cotidianas. Este tipo de estrés relacionado con el uso de las TIC ya ha sido estudiado décadas atrás y ha sido denominado como tecnoestrés.

Para entender qué es el tecnoestrés resulta esencial conceptualizar el término de estrés. De acuerdo con McGrath (1970, citado por Dans, 2010), el estrés implica un estado de agotamiento experimentado por un cuerpo al estar sometido a una tensión, que puede ser más o menos prolongada en el tiempo. Este concepto es extrapolable tanto para materiales de cualquier tipología, para los animales y las personas.

Por su parte, el tecnoestrés está relacionado con la inserción de nuevas tecnologías en el contexto sociocultural que ha traído consecuencias positivas como el fácil acceso a la información pero también negativas como síntomas psicológicos relacionados

con el aumento de ansiedad, problemas de atención y memoria y desconexión emocional. Adicionalmente, uno de los factores de riesgo psicosocial más relevantes tiene que ver con las demandas psicológicas del campo laboral, que a raíz de la pandemia estas demandas psicológicas se han convertido también en tecnodemandas.

Según Martínez (2011), las tecnodemandas representan aquellos aspectos físicos, sociales y organizacionales del trabajo con TIC que requieren un esfuerzo sostenido y están asociados a ciertos costes fisiológicos y psicológicos, y cuyas principales demandas son la sobrecarga de trabajo, la rutina en el trabajo y el conflicto de rol y el conflicto trabajo-familia.

Los docentes han sido sometidos a estas demandas de manera continua durante su actividad profesional, sin embargo, estas han aumentado desde el comienzo de la pandemia, pasando ahora al terreno virtual y agudizándose por el estado psicológico de ansiedad y alerta en el que está sometida la población mundial por la crisis de salud que se vive y a esto podemos agregarle también la infoxicación o intoxicación por exceso de información que se está viviendo con el aumento de noticias falsas y discursos políticos contrariados, poca coherencia en lineamientos oficiales de protección de población y el descontrol del sector educativo que ha tenido que ir sorteando de diversas maneras la situación en los diferentes ambientes educativos que tiene este país.

Se sabe que el tecnoestrés está directamente relacionado con los efectos psicosociales negativos del uso de las TIC y fue acuñado por primera vez por el psiquiatra norteamericano Craig Boid en 1984, quien lo definió como “una enfermedad de adaptación causada por la falta de habilidad para tratar con las nuevas tecnologías del ordenador de manera saludable” (Salanova, 2003). Boid añadió que se trata de una enfermedad moderna de adaptación causada por una incapacidad para hacer frente a las nuevas tecnologías informáticas de manera sana. Años después, los psicólogos Rosen y Weil (1998, citados por Dans, 2010) señalaron que la tecnología crea dependencia y que el uso desmesurado de ésta genera sobrecarga mental, repercutiendo en la memoria de las personas, en la claridad de sus pensamientos y toma de decisiones, así como dificultar la conciliación del sueño, debido a la sobreestimulación que se recibe.

La consideración del tecnoestrés como una enfermedad se debe principalmente al creciente estrés que produce la invasión en la vida diaria de teléfonos móviles, y correos electrónicos, ahora estos medios han aumentado a computadoras, tablets, relojes inteligentes y medios electrónicos en todas sus variantes. Una de las definiciones más específicas del padecimiento es la de Salanova (2003) quien lo definió como un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro. Ese estado viene condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC.

En esta definición queda reflejado que el tecnoestrés es resultado de un proceso perceptivo de desajuste entre demandas y recursos disponibles y está caracterizado por dos dimensiones centrales (Salanova, 2003): síntomas afectivos o ansiedad relacionada con el alto nivel de activación psicofisiológica del organismo, y el desarrollo de actitudes negativas hacia la TIC. La misma Salanova (2003) ha detallado que los principales antecedentes del tecnoestrés (o tecnoestroses) son las altas demandas laborales relacionadas con las TIC, así como la falta de recursos tecnológicos o sociales relacionados con las mismas. Desde este planteamiento, los tecnoestroses se pueden categorizar en dos bloques: tecnodemandas y ausencia de tecnorecursos laborales.

También, la ausencia de recursos en el trabajo con TIC pueden llegar a convertirse en estresores. Blacker y Brown (1986, citados por Dans, 2011) plantean algunas herramientas disponibles para afrontar las tecnodemandas que pueden evitar la aparición de estresores. Éstos llamados tecnorecursos, son los siguientes: nivel de autonomía en el trabajo con las TIC, feedback o retroalimentación sobre las tareas realizadas con las TIC; clima de apoyo social por parte de compañeros y supervisores en el uso de las TIC, y estrategias de implantación de TIC en las organizaciones.

Siguiendo con Salanova (2011), el origen de los múltiples tipos de tecnoestrés existentes procede de causas muy diversas aunque todas ellas responden a un factor común: el estado psicológico negativo que viene condicionado por el desajuste entre las demandas y los recursos disponibles, suponiendo un alto nivel de

activación fisiológica no placentera para la persona y el desarrollo de actitudes negativas hacia las nuevas tecnologías.

Entonces, el tecnoestrés resulta del esfuerzo mental que supone enfrentarse al cambio, errores, multitud de tareas y sobre abundancia de tecnología y datos, que lleva a los empleados a trabajar más duramente y les reduce el tiempo libre cuando están fuera del trabajo. Como consecuencia, el cuerpo y la mente sufren reacciones negativas relacionadas con esta sobreestimulación e incapacidad de desconectar. Se trata de un tipo específico de estrés que viene como consecuencia de la dependencia que experimentamos de las nuevas tecnologías, el pánico que se siente cuando éstas fallan, un estado constante de sobreestimulación y la necesidad de estar siempre “conectados”. El primer síntoma que indica la presencia de este tipo de estrés, tanto en personas que se muestran ambivalentes, reacias o temerosas, es la ansiedad, que se traduce en irritabilidad, dolor de cabeza, pesadillas, resistencia a aprender a manejarlas e incluso rechazo total a las mismas (Salanova, 2011).

El estrés laboral ligado al tecnoestrés tiene consecuencias como quejas psicósomáticas como problemas en los hábitos de sueño, dolores de cabeza, dolores musculares, trastornos gastrointestinales; así como también daños organizacionales tales como el ausentismo y la reducción del desempeño sobre todo debido al no uso o mal uso de las TICs en el puesto de trabajo. A la larga, el tecnoestrés podría acabar desarrollando también burnout (Salanova, 2003).

Brillhart (citado por Dans, 2010) distingue cuatro situaciones que generan tecnoestrés: síndrome de fatiga informativa o infoxicación, locura multitarea o “multitasking madness”; problemas informáticos o “computer hassles”, y síndrome de burnout.

En cuanto a las consecuencias del tecnoestrés, según Salanova (2011) se pueden ver tanto físicas como psicológicas a mediano y a largo plazo. Respecto a los efectos inmediatos, son los producidos súbitamente por la exposición a las TIC e inciden especialmente en las emociones personales y la organización del tiempo de trabajo de las personas. Algunos de ellos son el aumento de la intensidad del trabajo y del tiempo de trabajo, las altas exigencias emocionales y la inseguridad en el trabajo.

Los efectos de mediano a largo plazo se dan cuando los efectos anteriores se prolongan en el tiempo y dan lugar a múltiples consecuencias en el bienestar físico y psicológico de los trabajadores, llegando a afectar en el correcto funcionamiento de las instituciones. Entre estos se pueden encontrar efectos físicos sobre la persona como el Síndrome Visual Informático y trastornos minúsculo-esqueléticos.

En cuanto a los síntomas psicológicos se tienen consecuencias psicosociales como absorción, adicción, ansiedad, bienestar psicosocial, cinismo, conductas agresivas, dedicación déficit de atención, fatiga mental e insatisfacción y síndromes neurológicos como el de la vibración fantasma.

Resultados: diagnóstico

El siguiente diagnóstico está dividido en dos secciones: prevalencia (experimentación o vivencia) del tecnoestrés y nivel de conocimiento y uso de las TIC.

Prevalencia del tecnoestrés

Para la evaluación de la prevalencia del tecnoestrés se aplicaron una serie de entrevistas a los participantes con la finalidad de conocer su experiencia en relación con los cambios vividos a raíz de la pandemia. Se recuerda que las entrevistas incluyeron las temáticas de: tecnosobrecarga, tecnoinvasión, tecnocomplejidad, tecnoinseguridad y tecnoincertidumbre.

En el caso de la primera dimensión del tecnoestrés correspondiente a la tecnosobrecarga, los participantes hablaron en general sobre la gran cantidad de trabajo que han tenido que hacer desde que comenzaron a impartir clases virtuales, ocho de los docentes entrevistados comentaron que han tenido que esforzarse más en sus actividades laborales a partir del inicio de las clases virtuales esto por el uso excesivo de tecnologías y de la complejidad que requieren para su implementación en sus actividades diarias. A esto se incluye la sensación de que constantemente realizan más trabajo del que pueden manejar.

Lo más recurrente en las respuestas de los docentes en esta área, que es una de las más relevantes de todas las entrevistas, es la obligación de trabajar en horarios ajustados o fuera de horarios de trabajo. Los participantes entrevistados comentan que la frecuencia de la carga de trabajo fuera de su horario, por medio de mensajes, reuniones, actividades extra

etc., es extenuante. Siendo tres participantes los que comentan que este trabajo fuera de horario los ha llevado a un punto de cansancio crónico que se ha tornado intolerable.

Se cuestionó a los docentes también, sobre el cambio de hábitos que han tenido que hacer en su práctica laboral para poder adaptarse a la educación virtual, a esto seis de los entrevistados comentaron que han tenido que cambiar prácticamente la totalidad de sus hábitos en relación con la virtualidad de sus clases, y tres docentes comentan que si han tenido que modificar sus hábitos en un nivel medio pues ya hacían uso anteriormente de medios tecnológicos en sus clases. De acuerdo con las respuestas obtenidas se puede observar el alto nivel de tecnosobrecarga que han representado las clases virtuales para los docentes. El cansancio crónico que han experimentado durante los últimos meses ha desencadenado situaciones de estrés y ansiedad que se manifiestan en el ambiente laboral actualmente.

Respecto a la segunda dimensión del tecnoestrés, que corresponde a tecnoinvasión, se les preguntó a los docentes sobre si ha disminuido el tiempo que pasan con su familia debido al uso de TIC, si la utilización de estas ha provocado que durante sus vacaciones estén “conectados” para atender aspectos de trabajo, al igual que destinar fines de semana para mantenerse al día con las nuevas tecnologías y si sienten que su vida personal está siendo invadida por las TIC.

De los docentes entrevistados, siete respondieron que el tiempo que pasan con su familia es menor desde que han tenido que utilizar las TIC para realizar su trabajo y, cinco de los entrevistados reportaron que el disfrute de sus periodos vacacionales se ha visto afectado de forma negativa por tener que permanecer “conectados” a las nuevas tecnologías. Tres personas respondieron que han tenido que sacrificar fines de semana para mantenerse actualizados en el uso de las TIC y tres de ellos expresan que sienten que su vida personal ha sido invadida por esta nueva manera de trabajar.

Tecnoinvasión fue la segunda dimensión de tecnoestrés donde se evidenció mayor problemática de la población, lo que refleja la percepción de los docentes de que su vida personal está siendo invadida por la nueva situación laboral, sobre todo afectando directamente sus relaciones familiares, su tiempo de des-

canso y esparcimiento; esto representa un factor de riesgo importante en el desgaste emocional y mental de los docentes, aumentando la posibilidad de que presenten *burnout*, problemas de salud mental y física, así como bajo rendimiento laboral, que por las condiciones propias de ser docentes multigrado representa una complejidad mayor que los docentes que laboran en escuelas de organización completa. En cuanto a la tercera dimensión del tecnoestrés, la tecnocomplejidad, se cuestionó a los docentes sobre sus habilidades y capacidades de manejo de herramientas tecnológicas, así como su uso de tiempo para aprender y manejar nuevas TIC.

En este aspecto seis docentes mencionaron sentir que no saben lo suficiente de las TIC como para llevar a cabo sus actividades laborales en la virtualidad, y siete entrevistados comentan que el poco manejo de herramientas tecnológicas los hace sentirse amenazados pues se percatan de que hay compañeros con más habilidades que ellos. Al contemplar que esto pudiera presentarse en docentes con edad más avanzada por su adaptación paulatina a la tecnología a diferencia de los jóvenes considerados nativos digitales, se encontró que al contrario quienes presentan esta inseguridad acerca de compañeros con mayores habilidades tecnológicas son los docentes más jóvenes que se entrevistaron de entre 27 y 29 años. Los mismos que se encuentran laborando por medio de contrato.

Sobre el manejo del tiempo, seis docentes entrevistados comentan que no encuentran tiempo suficiente para poder actualizar sus habilidades tecnológicas, que esto les llevaría mucho tiempo del que no disponen ya que sus actividades laborales son demasiadas y que incluso su vida personal se ha visto afectada por intentar aprender de estas nuevas herramientas.

En este aspecto cinco docentes mencionaron que les resulta demasiado complejo entender y utilizar las nuevas TIC, que el tiempo que necesitan para poder concentrarse en utilizar la enorme gama de programas y aplicaciones que podrían implementar en sus actividades laborales tendrían que restárselo al tiempo de reuniones y trabajo administrativo que se incluyen a sus labores cotidianas. De nuevo se observa que la edad no es un factor recurrente en la complejidad del uso de herramientas tecnológicas para los docentes, ya que estos cinco entrevistados están en un rango de entre los 29 y 50 años.

Se puede resumir con lo descrito anteriormente que las deficiencias en habilidades para el manejo de la tecnología se han convertido en una problemática en la práctica laboral de los entrevistados, los cuales perciben la actualización en este campo como una carga más a sus múltiples actividades como docentes. Cabe mencionar que solo uno de los docentes comentó que le parecía fácil actualizarse sobre nuevos programas y aplicaciones para poder utilizarlos en sus clases virtuales y que no le requería mucho tiempo o esfuerzo aprender sobre ello ya que previamente utilizaba estas herramientas en sus clases presenciales, mostrando atracción por las TIC dentro de su formación desde la universidad. De manera particular, el diagnóstico sobre el conocimiento de las TIC se tratará con mayor detalle en la siguiente sección.

La cuarta dimensión del tecnoestrés, tecnoinseguridad, se abordó cuestionando a los participantes sobre la inseguridad, o amenaza que percibían respecto al manejo y al uso de herramientas tecnológicas, a lo cual únicamente tres entrevistados mencionaron sentirse muy amenazados por la falta de habilidades que poseen para implementar sus clases virtuales por lo que temían ser reemplazados en sus actividades laborales.

En este aspecto también se da una marcada diferencia de opiniones en cuanto a docentes de contrato y de base, ya que el personal de contrato manifiesta que prefieren no compartir sus conocimientos con otros compañeros por temor a la competencia, así como una necesidad constante de actualización en el manejo de herramientas tecnológicas para no perder sus trabajos; algo que no se manifiesta en el personal de base, ya que al menos tres docentes no consideran importante la actualización de sus conocimientos sobre las TIC.

En este aspecto se deduce la división tan clara que se da entre los docentes de contrato y de base, ya que éste último se encuentra en una situación más incierta de seguridad laboral lo que los obliga a mantenerse en competencia entre ellos por asegurar su permanencia, a diferencia de los docentes basificados que no entran en competencia entre ellos y se permiten apoyar a otros compañeros con menores habilidades, encontrando en ellos una red de apoyo en momentos de cambio como los que se han estado viviendo.

En la última dimensión del tecnoestrés, tecnoincertidumbre, se les preguntó a los docentes acerca de las condiciones de sus instituciones en cuanto a equipos informáticos y actualización de los mismos.

De los entrevistados, sólo uno de los docentes comentó que frecuentemente se tiene actualización de los equipos y los programas informáticos del espacio en el que labora. Nueve docentes comentaron que hay este tipo de actualizaciones o adquisiciones de nuevos equipos de cómputo para sus espacios de trabajo con muy poca regularidad, comentan que con dificultad obtienen una infraestructura adecuada para la utilización de este tipo de herramientas. Un docente más dejó muy claro que en su institución no cuentan con este tipo de equipo y mucho menos que se actualiza regularmente o que se considere la adquisición del mismo.

Al contemplar los diferentes contextos comunitarios de los que provienen los docentes entrevistados es posible comprender la situación en la que se encuentran y las condiciones en las que llevan a cabo sus clases. Siendo esto también una dificultad para el retorno eventual de las clases híbridas o presenciales en sus escuelas. Cabe mencionar que es evidente la falta de apoyo estatal a los docentes de escuelas multigrado en relación a la infraestructura y a la capacitación docente para el manejo de herramientas tecnológicas, esto comentado por los propios maestros entrevistados quienes algunos no cuentan con equipos de cómputo propios, ni sus alumnos, así que muchos mejor han optado por dar clases a través de herramientas como WhatsApp, por medio de sus celulares, o buscar a sus alumnos para poder impartirles clases en cortos periodos de tiempo.

Nivel de conocimiento y uso de las TIC

El instrumento para determinar el nivel de conocimiento y uso de las TIC estuvo estructurado en dos secciones llamadas: nivel de conocimiento y frecuencia de uso de las TIC.

Nivel de conocimiento de las TIC

Respecto al nivel de conocimiento, el promedio general se situó en 2.71 puntos que corresponde a un nivel bajo (la escala de cinco puntos se refiere a ninguno, bajo, medio, alto y muy alto). Se destaca que los aspectos con menor puntuación fueron el manejo de programas de autor como Hot Potatoes o Powtoon, entre otros (2.00 puntos), así como la creación de ma-

teriales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje, y el uso de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje; ambos aspectos con 2.30 puntos.

Aunque los aspectos con más alta puntuación en esta dimensión fueron el manejo de Microsoft Word, de buscadores de información en red y de sistemas de comunicación, estos se situaron apenas por encima del nivel medio, con 3.20, 3.10 y 3.10 puntos respectivamente.

La figura 2 muestra los resultados de todos los aspectos evaluados en esta dimensión, siendo de izquierda a derecha: Microsoft Word, buscadores de información en red del tipo Google, Yahoo, Bing, Lycos, etc.; sistemas de comunicación como el correo electrónico, foro, chat, videoconferencia, etc.; aplicaciones o software para video llamadas tales como Google Meet, Zoom, Skype, etc.; herramientas 2.0 como Youtube, Slideshare, Picasa, Flickr, Blogger, Wikipedia, etc.; espacios de interacción social del tipo Facebook, hi5, Pinterest, Twitter, Instagram, etc.; Microsoft PowerPoint; plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (Moodle, Google Classroom, Schoology, Edmodo, etc.); Microsoft Excel; recursos educativos en red como pueden ser traductores, cursos, podcast, repositorios de objetos de aprendizaje, etc.; creación de materiales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje como el portafolio electrónico, Web didáctica, Wikis, videojuegos, etc.; y programas educativos de autor (Clic, JClic, Hot Potatoes, Neo-Book, Powtoon, etc.).

Frecuencia de uso de las TIC

La segunda dimensión evaluada se refiere a la frecuencia de uso que se realiza de las TIC, dimensión evaluada en una escala de uno a cinco puntos: nunca, en pocas ocasiones, a veces frecuentemente y siempre, y que de manera general se situó en un promedio de 2.89 puntos, es decir, la frecuencia de uso que en lo general suelen darle es “en pocas ocasiones”.

Al interior de esta dimensión los aspectos con más baja puntuación resultaron ser el uso de los programas educativos de autor (2.00 puntos), el uso de software para la creación de materiales virtuales (2.20 puntos) y el uso de recursos educativos en red (2.30 puntos). En contra parte, los mayores usos que se dan de las TIC lo son el manejo de buscadores de información en red (3.60 puntos), manejo de Microsoft

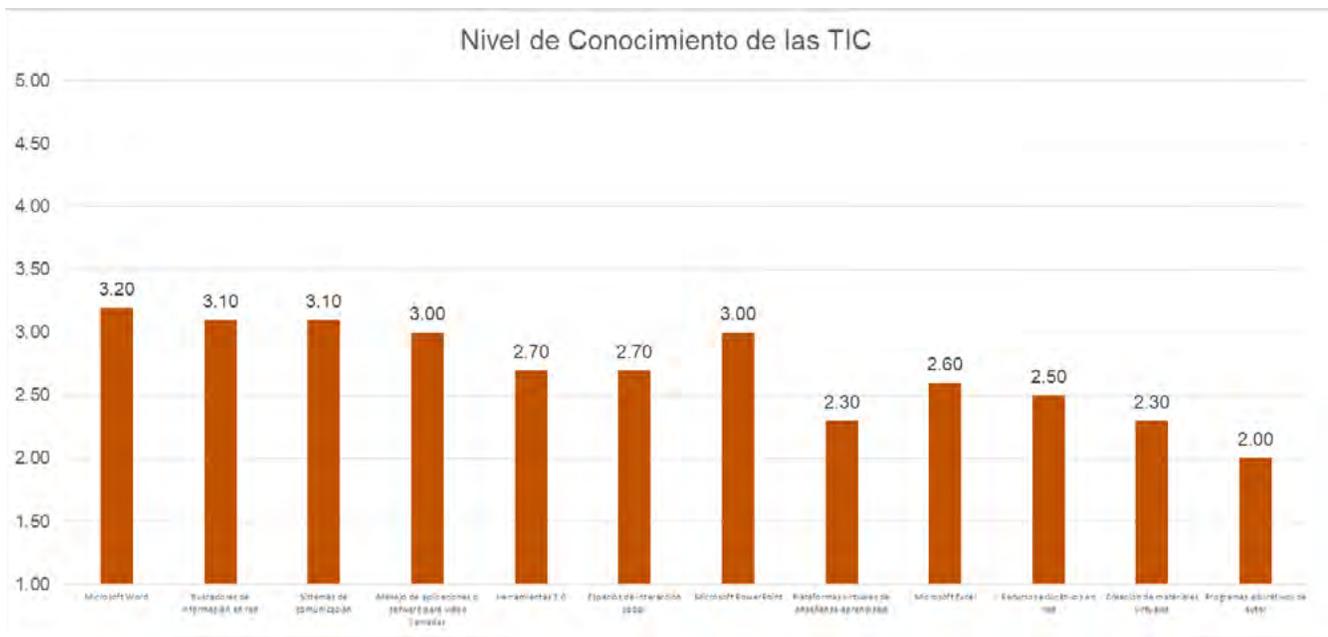


Figura 2. Nivel de conocimiento de las TIC.

Word, PowerPoint y sistemas de comunicación, cada aspecto con 3.50 puntos. Cabe señalar que aunque son los mayores usos, todos se sitúan en una frecuencia de “a veces”.

Todos los aspectos valorados en esta dimensión se muestran en la figura 3, en el mismo orden que en la figura 2.

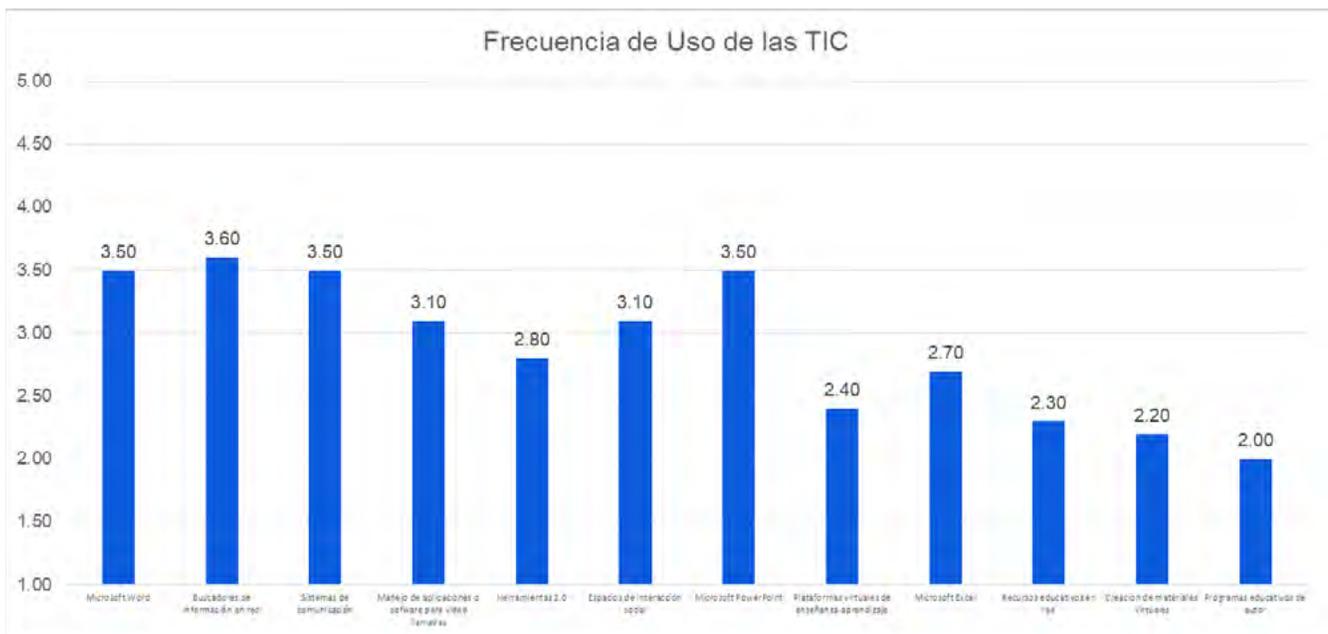


Figura 3. Frecuencia de uso de las TIC.

Conclusiones

Concluyendo con la información obtenida en esta serie de entrevistas para el diagnóstico de la prevalencia del tecnoestrés en una muestra de docentes multigrado se puede observar que hay dimensiones de este tema que manifiestan mayor problemática para los profesores, una de ellas es la de tecnosobrecarga, en la que se puede apreciar el aumento excesivo de horas de trabajo al que se han visto sometidos los docentes por la fluidez de la virtualidad, donde existen pocos límites y no se considera un horario laboral con inicio y fin.

Como lo era en el trabajo presencial esto acompañado también de la dimensión de tecnoinvasión que fue una de las que más evidenciaron la inconformidad de los docentes por el exceso de trabajo virtual que los ha orillado a disminuir otras actividades de su vida diaria como el tiempo con la familia, las vacaciones, fines de semana o tiempo de relajación.

Esto en especial combinado con el aumento de carga de trabajo es una situación peligrosa pues a corto plazo puede detonar en manifestaciones físicas o psicológicas de estrés, ansiedad o Burnout.

Se puede rescatar también el hecho de que para los docentes es una carga más de trabajo el tener que actualizarse en relación a las TIC, teniendo que cumplir a su vez con todas las actividades que hacían anteriormente de manera presencial como lo son el dar clases, acompañar a alumnos y a padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, llevar a cabo una alta carga administrativa, realizar planeaciones etc.

Aunado a que los docentes deben ajustarse a las condiciones socioeconómicas e idiosincrasia de la comunidad donde se encuentra el centro escolar, lo que con frecuencia representa una limitante para realizar las actividades como las marca el programa escolar, así como destinar tiempo extra para atender las demandas administrativas y de aplicación de los diferentes programas federales a los que pertenece la escuela, situaciones de infraestructura, incluso contingencias climáticas que pueden dificultar el acceso a la escuela y la asistencia de los alumnos a las clases.

Por último, es importante mencionar la división que se pudo observar claramente entre los docentes de contrato y los basificados en las diferentes escuelas mul-

tigrado, ya que los docentes contratados mantienen mucho mayor estrés por la competencia que implica estar en presencia de otros compañeros que desean al igual que ellos una basificación y por lo tanto para lograrlo necesitan demostrar su dominio y actualización constante de tecnologías en sus clases virtuales.

Esto a diferencia de los docentes de base que no tienen la inseguridad de ser despedidos en cualquier momento, pone en un mayor riesgo de manifestaciones de estrés o Burnout a los docentes de contrato ya que no pueden establecer relaciones de confianza fácilmente en las que pidan ayuda o compartan sus conocimientos sobre herramientas tecnológicas.

A raíz de lo mencionado anteriormente, es importante si consideramos a los grupos de docentes como redes de apoyo pues entre ellos se ayudan a atravesar cambios tan estrepitosos como los que se han vivido desde el año 2020.

Respecto al nivel de conocimiento y uso de las TIC, se procedió a realizar un balance entre lo evaluado (tabla 2) así como el alcance del proyecto, determinando que las áreas prioritarias por atender son el manejo de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (Google Classroom), recursos educativos en red, herramientas 2.0 y programas educativos de autor.

Con lo anterior, el proyecto planteó los siguientes objetivos de intervención:

1. Gestionar estrategias individuales de tipo fisiológicas, cognitivas, conductuales y de interacción social para el manejo del tecnoestrés en los docentes de la zona escolar en cuestión.
2. Potenciar el uso de las TIC en los docentes de la zona escolar en cuestión, tanto para las actividades meramente académicas como académicas-administrativas.

Tabla 2. Balance del diagnóstico respecto al nivel de conocimiento y uso de las TIC.

Aspecto	Nivel de conocimiento	Frecuencia de uso	Promedio
Manejo de Microsoft Word	3.20	3.50	3.35
Buscadores de información en red	3.10	3.60	3.35
Sistemas de comunicación	3.10	3.50	3.30
Manejo de aplicaciones o software para video llamadas	3.00	3.10	3.05
Herramientas 2.0	2.70	2.80	2.75
Espacios de interacción social	2.70	3.10	2.90
Manejo de Microsoft PowerPoint	3.00	3.50	3.25
Plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje	2.30	2.40	2.35
Manejo de Microsoft Excel	2.60	2.70	2.65
Recursos educativos en red	2.50	2.30	2.40
Creación de materiales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje	2.30	2.20	2.25
Programas educativos de autor	2.00	2.00	2.00

Referencias

- Alcas, N., Alarcón, H., Venturo, C., Alarcón, M., Funes-tes, J. y López, T. (2019).** *Tecnoestrés docente y percepción de la calidad en el servicio en una universidad provada de Lima. Propósitos y Representaciones*, 7(3), 231-247. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388>
- Dans, E. (2010).** *Todo va a cambiar. Tecnología y evolución: adaptarse o desaparecer*. Barcelona: Deusto.
- Del Pino, R. y Arenas, K. (2016).** *Una aproximación al tecnoestrés laboral en personal docente universitario. ¿Una cuestión de género?* XXI Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática. México, Distrito Federal.
- Elliot, J. (1993).** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S. L.
- González, S., y Pérez, S. (2019).** *Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los docentes del nivel medio*. *Revista Científica. Estudios e Investigaciones*, 8 (1), 21-35. DOI: 10.26885/rcei.8.1.21
- Martínez, J. (2011).** *Tecnoestrés: ansiedad y adaptación a las nuevas tecnologías en la era digital*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Mirete, A., García, F. y Hernández, F. (2015).** *Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>
- Picón, C., Toledo, S. y Navarro, V. (2016).** *Tecnoestrés: identificación y prevalencia en el personal docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste*. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste*, XXXVI (3), 41-51.
- Revilla, O. (2015).** *Influencia de la capacidad de resolución de problemas relacionados con la tecnología en el tecnoestrés de profesores de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/95811/TORM1de1.pdf>
- Ruiz, V., Ríos, M., y Sánchez, M. (2019).** *Los tecnocursos laborales y su impacto en el tecnoestrés. Un caso empírico*. *International Journal of Innovation*, 7(2), 299-311. <https://doi.org/10.5585/iji.v7i2.247>
- Salanova, M. (2003).** *Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(3), 225-246. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318057001.pdf>
- Salanova, M., Llorens S. y Ventura M. (2011).** *Tecnoestrés. Guías de intervención*. Madrid: editorial Síntesis.
- Ventura, M. (2014).** *Explorando el poder de la autoeficacia docente sobre el tecnoestrés: resultados empíricos de estudios multi-muestra*. Tesis. España: Universitat Jaume I.
- Veytia, M., Sánchez, A. y Azuara, V. (2019).** *El estrés tecnológico y el uso de las TIC en procesos académicos en estudiantes de la FCEA de la UNACAR*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Gro., México. https://www.researchgate.net/publication/338051429_El_estres_tecnologico_y_el_uso_de_las_TIC_en_procesos_academicos_en_estudiantes_de_la_FCEA_de_la_UNACAR



Prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado Segunda etapa: la intervención

Luis Fernando Hernández Jácquez
Universidad Pedagógica de Durango
lfhj1@hotmail.com

Anahí Citlalli Barraza Cárdenas
Universidad Pedagógica de Durango
anahi.citla88@gmail.com

Juan Antonio Mercado Piedra
Universidad Pedagógica de Durango
antonio_america10@hotmail.com

21

Resumen

El presente documento muestra el diseño de la intervención y los resultados obtenidos previo diagnóstico, del padecimiento llamado tecnoestrés en el personal docente de una zona escolar de educación primaria multigrado del Estado de Durango, padecimiento derivado del confinamiento ocasionado por la pandemia del virus SARS-COV-2. El diagnóstico señaló que una de las dimensiones con valores más altos resultó ser la tecnosobrecarga, mientras que en cuanto al nivel de conocimiento y uso de las TIC, las áreas prioritarias por atender resultaron ser el manejo de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, recursos educativos en red, herramientas 2.0 y programas educativos de autor. Con esto, se diseñaron dos cursos-taller, el primero constituido por cuatro módulos y 13 actividades generales, mientras que el segundo integrado por tres módulos y 10 actividades generales. Tras la aplicación, los resultados mostraron que las estrategias implementadas pudieron disminuir la presencia de la sintomatología relacionada con el tecnoestrés. Los beneficiarios directos de la intervención lo fueron los docentes, mientras

que estudiantes y padres de familia de la zona escolar son los beneficiarios indirectos de la ejecución del proyecto (financiado con recursos del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango).

Palabras clave: investigación-acción, multigrado, tecnoestrés, TIC.

Abstract

This document shows the design of the intervention and the results obtained after a diagnosis of the condition called technostress in the teachers of a multigrade primary school area in the State of Durango, a condition derived from the confinement caused by the SARS-COV-2 virus pandemic. The diagnosis indicated that one of the dimensions with the highest values turned out to be technooverload, while in terms of the level of knowledge and use of ICT, the priority areas to attend turned out to be the management of virtual teaching-learning platforms, educational resources online, 2.0 tools and author educational programs. With this, two course-workshops were designed, the first one made up of four modules and 13 general activities, while the second one made up of three modules and 10 general activities. After the application, the results showed that the implemented strategies were able to reduce the presence of symptoms related to techno-stress. The direct beneficiaries of the intervention were the teachers, while the students and parents of the school zone are the indirect beneficiaries of the execution of the project (financed with resources from the Science and Technology Council of the State of Durango).

Keywords: action-research, multigrade, techno-stress, ICT.

Introducción

Desde hace tiempo se piensa en la escuela como un lugar organizado y completamente funcional, con una estructura fuerte y definida a través de un organigrama compuesto por un director(a), personal docente en cada grado, administrativos de apoyo educativo al centro escolar y personal de intendencia; un modelo que puede ser utópico en ciertas regiones de México, un país con diferencias culturales, sociales, económicas, demográficas y orográficas en toda su extensión.

Dentro de las modalidades del Sistema Educativo Nacional se encuentra la escuela multigrado, que es aquella en la que algún maestro atiende a más de

un grado escolar. Así por ejemplo, en preescolar una escuela multigrado es la que ofrece dos grados y tiene sólo un docente, o que ofrece tres grados y tiene uno o dos docentes.

En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Así mismo se presentan casos donde existe una institución multinivel donde se atiende la primaria y la secundaria y algunas veces se le incluye el nivel preescolar, esto por la lejanía del lugar o la falta de recursos para enviar un maestro por considerarse de baja matrícula.

Este tipo de instituciones existen en nuestro país en todos los niveles de la educación básica ya que este servicio ha sido una forma de atender la demanda en zonas rurales dispersas o especiales. Las actualizaciones y capacitaciones permanentes permiten a los docentes conocer las características y condiciones de la escuela multigrado, además de generar de manera puntual, las estrategias y metodologías congruentes con las necesidades sentidas favoreciendo la mejora de la práctica docente y el proceso de aprendizaje, para que se vea en sus actores la mejoría de las condiciones de vida y lograr el bienestar social.

La escuela multigrado origina en la vida escolar diversos procesos muy particulares que se viven dentro de ella y de igual manera influyen en su constitución, organización y funcionamiento del perfil docente que además juega un papel central en su actualización, ya que es fundamental el estudio de diferentes formas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, constante capacitación en metodologías, planeación y evaluación ad hoc para dicho modelo.

El mayor reto está en gestionar educación de calidad ya que su estructura incompleta la hace más vulnerable a los embates de la vida actual y sus innovaciones tecnológicas. El compromiso y responsabilidad por la calidad se ve en gran parte mermado por las tareas dobles que presenta el maestro multigrado en comparación con el maestro de escuela de organización completa.

Tal es el caso de una zona escolar de educación primaria en el Estado de Durango, que cuenta con cinco escuelas multigrado, las cuales tienen que adaptarse

al papel que la sociedad actual requiere y que por los sucesos ocurridos durante el año 2020 derivados de la pandemia global de SARS-COV-2 han puesto de manifiesto ciertas carencias no sólo respecto a la poca respuesta a la cobertura educativa, sino a la ausencia de tecnologías adecuadas en los alumnos, maestros y comunidad educativa, así como una serie de problemas que se podrían enumerar como nulos o faltantes por las condiciones propias de las escuelas, entre otros.

Dichas carencias se han manifestado en diferentes padecimientos, dentro de los cuales se encuentra el tecnoestrés, cuyo concepto surge como respuesta a los efectos perjudiciales de la introducción no planeada de las tecnologías en el mundo del trabajo.

Es un concepto que se remonta a los años ochenta cuando el psiquiatra Craig Boid publica su obra "Technostress: The human costo of the computer rovolution" (Salanova, 2003), en la que se consideraba al tecnoestrés como una enfermedad moderna de adaptación, causada por la incapacidad de afrontar las nuevas tecnologías relacionadas con el uso del ordenador de manera saludable.

El fenómeno del tecnoestrés es una problemática multifactorial que se expresa de diferentes maneras dependiendo el contexto que lo padezca.

En el trabajo realizado con los docentes multigrado se exploró e intervino sobre esos diferentes factores que lo componen, desde la tecnoinvasión que aborda la problemática de la invasión del teletrabajo en la vida personal y que los participantes de esta investigación lo vivieron de forma intensa durante estos últimos años de confinamiento sin tener las suficientes herramientas para enfrentarse a los cambios que implicaba un trabajo a distancia.

Cabe señalar que en el primer artículo publicado (Hernández, Barraza y Mercado, 2022) de este proyecto de intervención llevado a cabo bajo la modalidad de investigación-acción (Elliot, 1993), se determinó que derivado del diagnóstico realizado los objetivos de intervención fuesen los que a continuación se enuncian:

1. Gestionar estrategias individuales de tipo fisiológicas, cognitivas, conductuales y de interacción social para el manejo del tecnoestrés en los docentes de la zona escolar en cuestión.

2. Potenciar el uso de las TIC en los docentes de la zona escolar en cuestión, tanto para las actividades meramente académicas como académicas-administrativas.

Así pues, en el presente artículo se muestra el diseño, resultados y valoración final de la intervención.

Diseño de la intervención

La intervención se desarrolló bajo la modalidad de dos curso-taller, correspondientes a cada uno de los objetivos anteriores y cuyos diseños son los siguientes (tablas 1 y 2):

Curso-taller: estrategias para la prevención y gestión del tecnoestrés.

- **Objetivo:** Conocer y practicar estrategias para la gestión del tecnoestrés.
- **Participantes:** Todo el personal docente de la zona escolar multigrado en cuestión.
- **Materiales requeridos:** computadora para el (la) instructor(a), cañón proyector e impresora.

Tabla 1. Curso-taller: estrategias para la prevención y gestión del tecnoestrés.

Módulo	Competencias esperadas	Actividades	Duración
I. Tecno-sobrecarga	Conoce y aplica estrategias para el manejo de su tiempo en pro de reconocer y disminuir la tecnosobrecarga en su ambiente laboral	Encuadre Presentación sobre tecnoestrés Detección de fugas de tiempo y actividades prioritarias Técnica de liberación emocional	Una semana (3 horas)
II. Tecno-invasión	Aprende el manejo de límites y la comunicación asertiva para prevenir y tratar los malestares que produce la tecnoinvasión	Técnica de manejo de límites Teoría sobre comunicación asertiva Técnica del mensaje claro	Una semana (3 horas)
III. Tecno-incertidumbre	Conoce y aplica estrategias para lidiar con el estrés que causa la tecnoincertidumbre en el entorno laboral	Teoría integral sobre el estrés Relajación progresiva de Jacobson Autorelajación concentrativa de Schultz	Una semana (3 horas)
IV. Tecno-inseguridad	Identifica y diversifica sus redes de apoyo para disminuir la percepción de tecnoinseguridad	Técnica para identificar redes de apoyo Diversificar redes de apoyo Cierre	Una semana (3 horas)

Curso-taller: uso de TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

- Objetivo: Potenciar el uso de las TIC como medio de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
- Participantes: Personal docente de la zona multigrado en cuestión.
- Materiales requeridos: computadora personal o de escritorio con conexión a internet para cada participante, y cañón proyector.

Tabla 2. Curso-taller: uso de TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

Módulo	Competencias esperadas	Actividades	Duración
Módulo I. Google Classroom	Maneja la plataforma Google Classroom como medio facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje	Ingreso a Google Classroom, creación de clase y ajustes generales	2 semanas (6 horas)
		Administración de recursos: secciones, materiales, tareas y preguntas	1 semana (3 horas)
		Administración de recursos: cuestionarios	
II. Herramientas 2.0	Realiza búsqueda y selección de contenidos en YouTube y wikis académicas	Evaluación de evidencias	1 semana (3 horas)
		Administración de participantes y anuncios generales	
III. Recursos educativos en red y programas educativos de autor	Realiza búsqueda y selección de recursos educativos disponibles en la web	Navegación, búsqueda y selección de contenidos en YouTube	1 semana (3 horas)
		Búsqueda de información en wikis académicas	
III. Recursos educativos en red y programas educativos de autor	Realiza búsqueda y selección de recursos educativos disponibles en la web	Búsqueda y selección de recursos tipo podcast	1 semana (5 horas)
		Búsqueda y selección de recursos tipo en repositorios de objetos de aprendizaje	
		Animaciones Powtoon	

Resultados

Factores favorecedores y obstaculizadores de la intervención.

Sobre la aplicación de los talleres, en el caso específico del taller para la prevención y gestión del tecnoestrés, los factores facilitadores fueron en primer lugar la disposición de los docentes para que el taller se diera de forma presencial y las facilidades de la institución para el uso de sus instalaciones lo que permitió que se tuviera un espacio amplio y ventilado adecuado para el cuidado y prevención de los contagios de COVID-19. Otro factor facilitador fue el intercambio que existió durante la aplicación del taller entre el equipo de psicólogos quienes trabajaron con los asistentes las diferentes actividades, permitiendo a los docentes multigrado tener diversas visiones y formas de trabajo a su disposición.

El que los participantes ya se encontraban familiarizados con sus pares benefició a que se permitiera hablar de experiencias personales de su labor como maestros multigrado con mayor apertura. Así mismo uno de los factores que facilitó el manejo del trabajo fue el darles la oportunidad de verbalizar sus experiencias, compartir entre ellos sus vivencias particulares y descargar la tensión de aquellos temas que normalmente no pueden expresar abiertamente salvo con sus pares. A su vez, el permitirse participar en los ejercicios los llevó a un momento de descanso y tranquilidad que desembocó en herramientas de manejo de estrés que pueden aplicar de forma expedita y simple con ellos mismos en medida de ser necesario.

Se puede rescatar que en la segunda sesión de trabajo, a los docentes aún les costaba el desprenderse de sus experiencias y constantemente buscan traerlas a la conversación aunque el espacio no se preste para ello, situación que podría evidenciar una necesidad sentida de contención, catarsis, acompañamiento psicológico y herramientas para manejar técnicas que les permitan establecer límites saludables entre su labor como docentes y su vida particular. Empero, la experiencia compartida de sus vivencias logró bajar sus niveles de estrés respecto al tema y a las vivencias que experimentan día con día en su labor, logrando aglutinar sus experiencias y maneras de manejo particulares, así como llevarse con ellos herramientas fundamentadas que pueden serles útiles en el manejo de sus episodios de estrés.

El desarrollo de las actividades con los docentes ciertamente propició en ellos una descarga de tensión y estrés, puesto que constantemente opinaban acerca de casos particulares y de cómo habían logrado manejar su propia tensión en momentos de estrés agudo. Lo anterior, que en un inicio se convirtió rápidamente en un elemento que obstaculizaba el desarrollo de la sesión pues constantemente se entorpecía el abordaje del tema, se convirtió en un elemento enriquecedor de intercambio de estrategias de afrontamiento ante conflictos similares.

En cuanto a los obstáculos presentados en la ejecución de este taller, lo más relevante que apareció desde la primera sesión de trabajo fue la incomodidad con la presencia de la supervisora escolar que en ocasiones se mostraba vigilante de los comentarios y el desarrollo de los docentes en cada una de las actividades lo cual producía con su presencia actitudes defensivas y comentarios con tintes de agresión indirecta. Fue fácilmente observable como cambiaba la disposición y actitud de los participantes cuando su autoridad se encontraba ausente. Esto evidencia los conflictos y el reproche continuo hacia la autoridad por el exceso de trabajo que durante el momento del taller se hacía cada vez más consciente al igual que todos los síntomas de tecnoestrés que anteriormente ni siquiera contemplaban que tenían.

Otro aspecto que podría considerarse desfavorable fue que al inicio de la actividad para el trabajo de la comunicación asertiva, en la segunda sesión de trabajo, los docentes mostraron una actitud algo resistente para realizar el ejercicio pues comentaron que no estaban habituados a comunicarse de manera asertiva y les era incómodo; sin embargo un factor que favoreció que pudieran realizar el ejercicio de comunicación con resultados positivos fue la disposición que tuvieron para comprender la dinámica y los beneficios de ponerla en práctica en situaciones cotidianas con los padres de familia para establecer límites claros y con sus propios compañeros de trabajo para entenderse mejor.

La carga tensional y de estrés con la que laboran día a día genera en ellos una constante incomodidad y disgusto que en ocasiones los lleva a reaccionar de forma impulsiva. A su vez, algunos de los docentes se mostraron reacios a participar de inicio con la técnica de relajación durante la tercera sesión, se miraban entre ellos para comprobar que los demás habían comenza-

do el desarrollo de la actividad y eran por lo general los miembros del grupo del sexo masculino los que les tomó un momento adicional el iniciar el ejercicio. Como se puede notar, los obstáculos presentados durante la aplicación fueron sobre todo defensas internas de los docentes en relación a las expectativas de demanda que imaginaban que sería el asistir al taller, reflejadas por supuesto en la relación con la autoridad y los conflictos psicológicos reflejados en su necesidad de catarsis y escucha continua que si bien eran parte del proceso, ocasionaban diferencias entre algunos miembros del grupo.

A pesar de estas situaciones en el cierre del taller se pudo percibir una calma en el ambiente que reflejaba el nivel de relajación proporcionado por las actividades realizadas lo cual los llevó a un momento de cierre con mucha introspección y contacto emocional. En las evaluaciones que se realizaron para cerrar el taller se pudo observar lo relevante que fueron algunas de las técnicas proporcionadas para los docentes quienes compartieron su experiencia con mucha emocionalidad al concluir el trabajo en la tercera semana, mostrando agrado sobre todo por las técnicas de relajación proporcionadas las cuales les permitirán sobrellevar de alguna forma su carga laboral diaria sin caer en síntomas físicos o psicológicos del tecnoestrés.

En otro sentido, respecto al taller del uso de las TIC, aunque en menor medida respecto al anterior, también se presentaron algunos factores obstaculizadores tales como la llegada impuntual de los docentes a la primera sesión y la falta de compromiso de algunos en desarrollar las actividades programadas. Sin embargo, con el paso de las horas y las sesiones estos factores que hasta cierto punto son entendibles por la inseguridad hacia el manejo de las TIC, se diluyeron logrando así cumplir con los objetivos del curso-taller y llegando a resultados satisfactorios porque pudieron diseñar varios productos tecnológicos que les sirvieron como práctica para adoptar herramientas novedosas para la creación de ambientes de aprendizaje.

Evaluación de la intervención

La evaluación se estructura en los dos aspectos en que se intervino: prevención y gestión del tecnoestrés, y uso de las TIC.

Prevención y gestión del tecnoestrés.

Al igual que el diagnóstico de este aspecto, los resulta-

dos fueron valorados de forma cualitativa mediante la experiencia subjetiva de los participantes, en donde se transitó (al inicio de la intervención) desde las pocas expectativas al curso y actitudes defensivas hasta un estado de paz al final del curso-taller, ya que durante el mismo se dieron cuenta que no sería una carga más de trabajo sino actividades para la gestión de la sintomatología.

En el transcurso de las primeras sesiones de trabajo era notoria la toma de consciencia cada vez mayor sobre sus síntomas de estrés causados por el exceso de trabajo a través de las tecnologías. Síntomas que se disfrazaban de normalidad en su cotidiano a causa de la gran cantidad de actividades laborales que realizan diariamente. Los docentes experimentaban múltiples factores del tecnoestrés que concuerdan con Salanova (2011), tales como fatiga visual, síndrome del túnel carpiano, dolores de cabeza, dolores musculares, problemas estomacales, etc. Otros síntomas estaban relacionados con la sobre carga en la demanda de trabajo que son los que se originan por las exigencias formativas para el manejo de su práctica docente por medio de herramientas tecnológicas, lo cual concuerda con el hartazgo de los participantes de acudir a tantas actividades en línea fuera de horas de trabajo para la capacitación del teletrabajo.

También presentaban otros síntomas relacionados con la adaptación continua al cambio de instrucciones sobre cómo llevar a cabo sus clases, tanto dentro como fuera del aula y por último, los síntomas originados por los cambios en las relaciones sociales que tienen que ver con las largas jornadas de trabajo frente a computadoras y celulares descuidando sus vínculos afectivos inmediatos como el contacto con su familia o el descanso o incluso las vacaciones.

La queja más recurrente de todos estos factores fue la desaparición de los límites entre la vida personal y su trabajo que antes de la pandemia tenía límites claros al término de la jornada laboral a una hora específica. Esta situación es una experiencia constante originada por el teletrabajo, lo que concuerda con Martínez (2011), quien menciona que la gran flexibilidad de horarios que supone no tener una hora de entrada y salida contribuye a la realización de grandes jornadas laborales, lo que puede ocasionar adicción al trabajo y posibles trastornos psicológicos y de personalidad. Durante el taller se realizaron actividades para fa-

vorecer la organización de tiempo, la diferenciación entre actividades urgentes e importantes y técnicas de establecimiento de límites entre la actividad laboral y la vida personal. Los roces durante el trabajo realizado entre ellos y en relación con la autoridad fueron en aumento para ir disminuyendo en las siguientes sesiones con el trabajo de comunicación asertiva, optando por diferentes técnicas para hacer llegar un mensaje más claro y técnicas de relajación que les permitieron disminuir los niveles de estrés y defensividad que habían mantenido durante un largo periodo de tiempo. La intención de la aplicación de estas actividades fue disminuir los efectos de las tecnodemandas que presentaban los docentes.

La expresión constante de situaciones personales comenzó a evidenciar una necesidad de contención emocional y catarsis por parte de los participantes lo cual en un inicio fue un elemento que obstaculizaba la continuidad de las actividades, sin embargo, con la guía de los aplicadores, este elemento se convirtió en un facilitador que propició un intercambio nutritivo de experiencias y herramientas que fueran de utilidad entre los mismos docentes, lo que permitió el establecimiento del grupo como una nueva red de apoyo en la que pudieran sentirse acompañados y auxiliados en ese momento de expresión emocional, lo cual era uno de los objetivos principales del taller.

De manera general los objetivos del taller se lograron de forma exitosa, sobre todo los relacionados con la relajación de los docentes, obteniendo como resultado un estado de paz al momento del cierre del taller que los llevó a contactar con sus verdaderas necesidades personales fuera del entorno laboral. También se logró el aprendizaje de formas de comunicación más claras y el desarrollo de herramientas para el establecimiento de límites entre el trabajo y la vida personal, algo que exigían a la autoridad en un inicio del taller y que les da la posibilidad de solicitarlo de formas menos agresivas.

Uso de TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

La valoración de este aspecto se llevó a cabo de manera cuantitativa, tal como se hizo en el diagnóstico mediante el cuestionario ACUTIC (Mirete, García y Hernández, 2015) contextualizado, cuya forma de respuesta es mediante una escala Likert de cinco valores y dentro de sus propiedades psicométricas reporta evidencias de validez mediante análisis factorial exploratorio y un nivel de confiabilidad de .891 en el indicador Alfa de Cronbach.

Se encontró que en las áreas de intervención existió un aumento en cuanto al nivel de conocimiento. Cabe señalar que en dicho diagnóstico se valoró tanto el

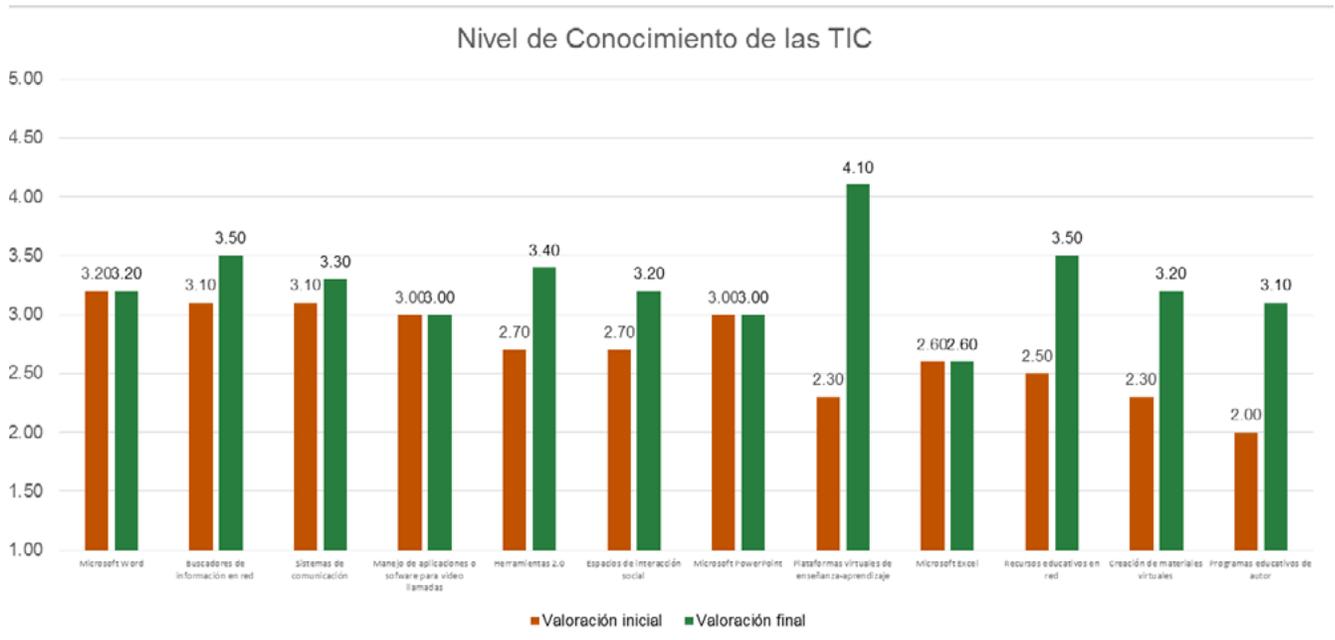


Figura 1. Comparación del nivel de conocimiento de las TIC, antes y después de la intervención.

nivel de conocimiento como la frecuencia de uso de ciertas TIC, sin embargo, al ser algo obvio, este segundo aspecto (frecuencia de uso) no podría ser valorado al término del curso-taller, a diferencia del primero (figura 1).

Como se aprecia, en los aspectos en que se intervino se tuvo una evaluación favorable al puntuar valoraciones más altas al término del curso-taller. Así por ejemplo, los mayores cambios estuvieron en el conocimiento de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, al pasar de 2.30 puntos a 4.10 puntos. Otros aspectos relevantes lo fueron el conocimiento de programas educativos de autor (2.00 a 3.10 puntos), recursos educativos en red (2.50 a 3.50 puntos) y creación de materiales virtuales (2.30 a 3.20 puntos). En ocho de los 12 aspectos favorables se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la segunda valoración respecto a la primera.

En la misma figura 1 se puede notar que hubo aspectos que permanecieron en igual valoración como el uso de paquetería de Microsoft Office (Word, Excel y PowerPoint), sin embargo, la intervención no contemplaba su instrucción.

Conclusiones y recomendaciones

De manera general la evaluación de la intervención fue positiva. En primer momento, los objetivos de diagnóstico hicieron referencia a la valoración de cómo es experimentado el tecnoestrés por los docentes, así como el nivel de conocimiento y uso de las TIC que poseen, mismos que se valoraron cualitativa y cuantitativamente, de manera respectiva y cumpliendo así ambos objetivos.

Con los resultados del diagnóstico, se procedió al diseño de la intervención, como corresponde a la segunda gran etapa de la investigación-acción, mismo que consistió en un par de cursos-taller. Luego, en el tercer momento de la investigación, se llevó a cabo la intervención para cumplimiento de los dos objetivos de intervención: gestionar estrategias fisiológicas, conductuales y de interacción social para el manejo del tecnoestrés, y potenciar el uso de las TIC, con los resultados ya descritos en este mismo documento.

Los resultados descritos evidencian que ambos cursos-taller lograron sus objetivos ya que se logró implementar estrategias para la prevención y gestión del

tecnoestrés, así como incrementar el nivel de conocimiento de ciertas TIC, como factor protector para el surgimiento del padecimiento, por lo que se concluye que la intervención fue satisfactoria.

La tecnoincertidumbre que fue uno de los factores más complejos de trabajar con la población de docentes de esta investigación ya que la situación de angustia por los cambios continuos, inmediatos e imprevisibles los ha llevado a tener que sobre adaptarse muy rápido a los cambios causados por las demandas que existen sobre sus formas de trabajo, situación que aún es compleja sobre todo para los docentes de mayor antigüedad que mantuvieron durante décadas la misma forma de trabajo y que no tenían un contacto hábil y continuo con la tecnología como los maestros más jóvenes.

La posibilidad de desarrollar herramientas para enfrentar la incertidumbre laboral y los síntomas de tecnoestrés les permitirá a los docentes tener mejores formas de afrontamiento ante las demandas cambiantes del sector educativo en la actualidad, sin embargo, es de suma relevancia mencionar que esto no es suficiente para desaparecer por completo el tecnoestrés docente, la situación cultural y de emergencia sanitaria que se vive tendrá por consecuencia la aparición de síntomas continuos en los maestros que están pasando por un periodo de angustia y adaptación a todos estos cambios que involucran directamente su práctica laboral.

El beneficio de tener herramientas para enfrentar los retos actuales en relación a los avances masivos de la tecnología y su mayor implicación en el ambiente laboral puede beneficiar a los maestros en todas las esferas de su vida, permitiéndoles la disminución de sintomatologías físicas y psicológicas que se reflejen en su práctica profesional, haciéndolos más aptos para adaptarse sin tantas dificultades a los cambios tecnológicos que son inminentes en la actualidad y en un futuro cercano.

En otro sentido, para efectos del sostenimiento de la mejora se recomienda llevar a cabo las siguientes estrategias:

1. No dejar de lado el uso de las TIC, a pesar de regresar de manera plena a la presencialidad docente.

2. Utilizar las TIC de manera amigable evitando la sobre exposición a ellas.
3. Paulatinamente y al ritmo del propio docente, lograr la especialización en los programas, apps o software de uso cotidiano. Valerse para ello de herramientas gratuitas en la propia red.
4. Evitar la dependencia hacia estas tecnologías. No olvidar que el material concreto (físico) sigue siendo valioso, por lo que un equilibrio entre lo virtual y lo físico es la mejor forma de combinar materiales y estrategias.
5. Reorganizar todas sus actividades de la semana a través de jerarquías de prioridades, entre urgentes, importantes y descanso.
6. Practicar diariamente las técnicas y formas de comunicación asertiva en los distintos niveles: vertical y horizontal.
7. Emplear periódicamente o cuando así se crea conveniente, la Técnica de Relajación Progresiva de Jacobson y la Técnica de Autorregulación de Schultz, para disminuir la sintomatología relacionada con el tecnoestrés.
8. En caso de sintomatología que no pueda manejarse por el propio docente, solicitar ayuda psicológica para la atención inmediata.

Referencias

- Elliot, J. (1993).** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S. L.
- Hernández, L., Barraza, A. y Mercado, J. (2022).** *Prevención del tecnoestrés en el personal docente de escuelas multigrado: primera etapa*. INED. Investigación Educativa Duranguense, 13(22). <http://www.upd.edu.mx/index.php?opcion=Duranguense>
- Martínez, J. (2011).** *Tecnoestrés: ansiedad y adaptación a las nuevas tecnologías en la era digital*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Mirete, A., García, F. y Hernández, F. (2015).** *Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(2), 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>
- Salanova, M. (2003).** *Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 19(3), 225-246. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318057001.pdf>
- Salanova, M., Llorens S. y Ventura M. (2011).** *Tecnoestrés. Guías de intervención*. Madrid: editorial Síntesis.



Meritocracia

¿La única llave de entrada para la carrera profesional docente?

Ph D. Martha Remedios Rivas
González
Universidad Pedagógica de Durango

31

Resumen

En este trabajo se analiza el proceso de instauración de la racionalidad meritocrática como la única llave de entrada a la carrera profesional docente en la educación básica en México, bajo el supuesto de que la reforma administrativo-laboral ejecutada en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), representa la concreción de un nuevo régimen de gobierno que se ha generado mediante el establecimiento de los dispositivos institucionales de producción de la subjetividad que involucran de modo directo las formas de contratación de los docentes, más allá de la reformulación de los “cómo” en el ente educativo, discursos que mantienen una continuidad enunciativa desde la década de los noventa, antes del proceso de cancelación de la “mal llamada, reforma educativa”, por la 4T, y el advenimiento de la Nueva Escuela Mexicana.

Mediante una metodología cualitativa, a partir de la revisión de algunos documentos oficiales producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que definen cuál es el nuevo rol docente y cómo debe

planteamiento de Silvia Mariela Grinberg (2008, p. 19) ¿Cuál es el conjunto de prácticas discursivas que se establecen como un horizonte de la verdad o, más aún, como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para las escuelas (Grinberg, 2008, p. 19) y para los docentes.

En la primera sección se expone el marco contextual que sitúa al Estado competitivo como génesis del dispositivo de aprendizaje, en un segundo apartado se tratan las reformas educativas como disposición para la institución de un nuevo orden educativo: la meritocracia en la carrera docente y en la tercer parte se aborda la constitución del sujeto neoliberal. Finalmente, se exponen algunas conclusiones y algunas ventanas de oportunidad para continuar la reflexión.

Palabras clave: meritocracia, carrera profesional docente, educación obligatoria, México.

Abstract:

This paper analyzes the process of establishing meritocratic rationality as the only key to enter the professional teaching career in basic education in Mexico, under the assumption that the administrative-labor reform carried out in the six-year term of Enrique Peña Nieto (2012-2018), represents the concretion of a new governance regime that has been generated through the establishment of institutional devices for the production of subjectivity that directly involve the forms of hiring teachers, beyond the reformulation of the “how” in the educational entity, discourses that maintain an enunciative continuity since the nineties, before the cancellation process of the “misnamed, educational reform”, by the 4T, and the advent of the New Mexican School.

Through a qualitative methodology, from the review of some official documents produced by the Ministry of Public Education (SEP) that define what is the new teaching role and how to enter the teaching, we try to respond considering the approach of Silvia Mariela Grinberg (2008, p.19) What is the set of discursive practices that are established as a horizon of truth or, moreover, as a rationality in the governance of behavior in our societies, defining a new territory for education and for the schools (Grinberg, 2008, p.19) and for teachers.

In the first section the contextual framework that places the competitive State as the genesis of the learning device is exposed, in a second section the educational reforms are treated as a disposition for the institution of a new educational order: the meritocracy in the teaching career and in the third part deals with the constitution of the neoliberal subject. Finally, some conclusions and some windows of opportunity to continue the reflection are exposed.

Keywords: meritocracy, professional teaching career, compulsory education, México.

Introducción.

En México, la indagación sobre la meritocracia es un tema de estudio principalmente considerado a partir de la reformulación de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la publicación de las leyes secundarias: Ley General del Servicio Profesional Docente (LGDSPD, 2013). La investigación desarrollada en esta línea aborda la meritocracia en relación con diversas temáticas: las expectativas de la evaluación del desempeño docente (Elizarrás, 2015), con la evaluación docente, Backhoff (2018), políticas y cultura docente (Sime, 2012), con carreras docentes y desarrollo profesional (Cuenca, 2015), con aprendizaje de los alumnos (Estrada, 2019), con exámenes y examinación (Vain, 2016), entre otras indagaciones.

Algunos de los estudios permiten vislumbrar que la reforma educativa adquiere un carácter más político-laboral que académico curricular, pues es una manera en que el Estado mexicano atiende los desafíos y retos que le plantean los organismos internacionales, mediante los compromisos signados en las conferencias mundiales y las cumbres regionales, que instan a atender los cambios societales, bajo un avasallador discurso dominante de calidad educativa y competitividad promovidos por la OCDE, BM, BID, FMI, entre otros, ... que marcan la lógica de buena parte de las agendas educativas latinoamericanas, donde la educación no es el objeto per se de atención, sino que constituye un instrumento, a su vez, al servicio de otras políticas

... La presencia y poder de estos de estos organismos neoliberales no es causal. Tiene que ver con lo que Max Weber podría haber denominado como una afinidad electiva entre gobiernos neoliberales y organismos internacionales promoviendo políticas neo-

liberales (Torres y Puigrós, 1996; Rhoads, 2003, citado por Martínez, 2005, p. 10).

(empleo, políticas sociales, medioambientales). Las bases que cimentan la implementación de un nuevo régimen de gobierno que critica y denosta aquello que se denomina el viejo sistema educativo, caracterizado como rígido, bancario, burocrático e ineficiente; y seguidamente, introducen las ideas de innovación, técnica, flexibilidad, participación, democratización, cooperación, calidad y evaluación como ejes de aquello que debe ser ahora educación ...la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares (Rose, 1999:19, citado por Grinberg, 2008, pp. 19 y 20). ¿Este nuevo régimen de verdad a raíz de qué se ha gestado?

Las bases de la implementación de un nuevo régimen de gobierno que critica y denosta aquello que se denomina el viejo sistema educativo, caracterizado como rígido, bancario, burocrático e ineficiente; y seguidamente, introducen las ideas de innovación, técnica, flexibilidad, participación, democratización, cooperación, calidad y evaluación como ejes de aquello que debe ser ahora educación ...la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares (Rose, 1999:19, citado por Grinberg, 2008, pp. 19 y 20). ¿Este nuevo régimen de verdad a raíz de qué se ha gestado?

Contexto. El Estado competitivo y el dispositivo de aprendizaje.

El advenimiento del tercer milenio, llegó acompañado de la globalización económica, de la revolución tecnológica, del desarrollo vertiginoso del conocimiento y como denominador común se instaló como constante, la incertidumbre en todo sentido, hasta de la vida misma –debido a la pandemia por COVID 19-, todo se volvió líquido, volátil, sin valores sólidos, cambios

rápidos, con vínculos humanos desechables, hasta el saber, donde toda la realidad humana parece ir adquiriendo imagen apocalíptica.

En los años noventa empezó a ser perceptible que el mundo estaba cambiando, crisis, crisis, crisis era la palabra favorita para explicar el advenimiento del cambio, no sólo se hablaba de crisis económica, ambiental, política, sino también de crisis de valores, y por ende de crisis educativa, tal que se le llegó a considerar a la década de los ochenta como la década perdida.

La crisis de gobernabilidad de las sociedades industriales avanzadas requirió de respuestas eficaces e innovadoras, como el proceso intenso de innovación financiera, la descentralización productiva, la deslocalización, la reconversión de la actividad productiva en actividad puramente comercial y la propia transformación del Estado. Éste pasa de ser un Estado desmercantilizador a ser mercantilizador, e incluso remercantilizador (por privatizador) de lo social. Ello confirma la definición que Cerny (2000), Hirsch (2001) y Jessop y Sum (2005) le dieron, al denominarlo “Estado competitivo”, interpretándolo como, el Estado gerencial del capitalismo neoliberal o capitalismo financiero cosmopolita (Brunet y Moral, 2017)

El “Estado competitivo” es un tipo de Estado que ha dejado de ser protector para devenir monetarista y empresarializador, debido a que tiene como principal misión actuar en el mercado; definible como natural, inevitable e implacable. El objetivo de esta forma de dominación compleja es la innovación permanente (Brunet y Moral, 2017, p. 2 y 3).

Las cosas, las instituciones, los sujetos, nuestra vida en el mundo, ya no eran lo que fue y la cuestión, entonces, giraría en qué/ quiénes debíamos empezar a ser. Sobre la base de estos enunciados hemos asistido como protagonistas de primera fila a la configuración de un conjunto de nuevas prácticas, enunciaciones en donde nosotros, los sujetos que éramos, debíamos asumir el protagonismo y la responsabilidad del cambio y, principalmente, nosotros debíamos cambiar (Grinberg, 2008, pp. 13 y 14). Es evidente que, en el siglo XXI, el aprendizaje — como noción y como práctica — adquirió un lugar central en los discursos educativos. Nociones como ‘necesidades

básicas de aprendizaje', 'aprendizaje permanente', 'sociedad del aprendizaje', 'ciudad educativa', 'educación permanente', entre otras, aparecen con frecuencia refiriendo la necesidad de disponer todos los escenarios sociales y personales para que cada individuo, sujeto de su aprendizaje, adquiera las competencias y habilidades necesarias para 'aprender a aprender' y, así, 'aprender a lo largo de vida' (Marín-Díaz, 2015, p.179).

Delegar, distribuir responsabilidades, acordar, sentar a los alumnos en círculo, son todas prácticas -discursivas y no discursivas- que en el decenio de los noventa van a aparecer en estos relatos... (Grinberg, 2008, p. 57), modernizar, desconcentrar, descentralizar, calidad educativa, eficiencia, eficacia, equidad, democracia, competitividad, evaluación, competencias, estándares, desarrollo tecnológico, habilidades básicas, entre otras.

Construcciones de sentido que crean realidades y modifican la forma de ejercer el poder, por lo que Marín-Díaz (2015), Simons y Masschelein (2013), coinciden en que tales expresiones forman parte de la constitución de lo que se denomina: *dispositivo de aprendizaje*¹, que para éste último tiene su origen a finales de los años sesenta cuando hubo un considerable interés en el desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento y economía del conocimiento.

Este dispositivo necesita individuos para su funcionamiento. Requiere de la producción de "yos", con intereses y con capacidades de aprender y aprender a aprender para alcanzar la que se dibuja como una meta deseable para todos los seres humanos hoy: ser exitosos y felices (en el caso de la lectura de autoayuda que recupera técnicas y prácticas ancestrales de la felicidad que trata Marín-Díaz, 2015), o en la construcción engañosa de la libertad en la época postliberal (neoliberal) que promueve la competitividad y el emprendedurismo en

que el aprendizaje se ha convertido en un asunto tanto de gobierno como de autogobierno (citando a Delanty, 2003; cf. Edwards, 2002; Edwards y Nicoll, 2004; Fejes, 2005), que dan forma a una nueva forma de educacionalización en el siglo XXI y crea una nueva gramática escolar como parte de un nuevo régimen de gubernamentalización en el ejercicio del poder sobre los individuos, en este caso, los alumnos y los docentes como aprendices permanentes y *cautivos*².

Por ende,...el aprendizaje puede ser leído como una estrategia para la conducción de las conductas de individuos que se consideran a sí mismos agentes autónomos y empresarios de sí, FreeLancer: individuos dispuestos a transformarse y a incrementar su capital para alcanzar el ascenso social y profesional, en un mundo regido por la economía general de mercado (Marín-Díaz, 2015, p. 172).

Así la escuela se convirtió en una sociedad educativa donde todos tienen la responsabilidad de aprender y,... La educación se volvió el escenario para adquirir tales aprendizajes de autoconducción de la propia vida: la educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o conducir que de la acción de instruir o enseñar alguna cosa. En ese sentido, la educación enfocó su acción en la cualidad particular para aprender y en la adaptación de un medio en el cual cada individuo tendría la posibilidad de desarrollar aquello que trae como parte de su naturaleza. Características propias de la era las libertades, del momento de emergencia del gobierno liberal (Marín, 2015).

De ahí que el aprendizaje adquiere un gran peso en la estructuración y reestructuración del sistema educativo global, se origina la transfiguración del rol del docente que le exige dejar de ser un instructor que transmite conocimientos, para reconfigurarse en conductor, guía y facilitador del aprendizaje de conocimientos ante el avance vertiginoso del conocimiento.

¹Ambos sustentados en Simmons y Masschelein (2008 y 2013). ...el estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las formas que asume el gobierno de la conducta y la producción de subjetividad,...como relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a sus nuevas generaciones como promesa del llegar a ser "alguien" (Arendt, 1996a), los principios que se articulan como relato de la formación y de la acción pedagógica desde el punto de vista de la racionalidad... (Grinberg, 2008, p. 15).

²Palabra agregada por la autora del artículo.

Se va configurando una nueva realidad educativa, se fracturan los cimientos del “templo del saber” (la escuela), al imponer nuevas formas de ser y hacer de los docentes, los alumnos y del sistema escolar en general al imponerse las reglas del mercado en el funcionamiento de los sistemas educativos. Por lo tanto, es necesario re-educar y/o despedir para lograr el nuevo funcionamiento, y pensar en ingresar al sistema educativo “docentes idóneos” a partir de los procesos de evaluación docente.

¿El docente que no realiza prácticas de formador de aprendices conforme el nuevo dispositivo de aprendizaje impulsado por la política neoliberal es el considerado no idóneo para el sistema educativo actual? ¿El docente que no impulsa la competitividad no contribuye a la mejora de la calidad educativa, considerado como logro educativo? ¿El docente que no se somete a la evaluación punitiva? Ese parece ser el “no idóneo”.

Las reformas educativas, disposición para el establecimiento de un nuevo orden educativo: La meritocracia en la carrera docente.

El advenimiento de la racionalidad meritocrática tiene su génesis en el consenso global establecido por diversos actores sobre el cambio de funciones del Estado benefactor y protector hacia la constitución de un Estado competitivo que se cimienta en la imposición de un nuevo orden social, mediante la implementación de reformas en los sistemas educativos latinoamericanos.

En los últimos treinta años la profesión docente ha vivido un continuo reformismo que lo sitúa en una época turbulenta que amenaza profundamente su prestigio social, su profesionalidad, su identidad y su hacer, para ello se han implementado programas, se han firmado pactos y acuerdos para modernizar la educación, desconcentrar, descentralizar, federalizar hasta llegar a la creación de leyes de excepción destinadas al magisterio, mediante la estrategia impositiva del legalismo autoritario y despótico .

... las reformas docentes³ que están implementando Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, países que fueron seleccionados por ser los únicos de la región que han introducido reformas docentes sistémicas en las últimas dos décadas, y en las que la meritocracia es un componente clave (BID, 2018, p. 11).

La segunda generación de regulaciones, que se inicia en el año 2000 con reformas a la carrera docente..., reconoce que los docentes deben ser personas altamente capacitadas y con un buen desempeño en el aula. Por lo tanto, estas nuevas carreras docentes se caracterizan por tener salarios diferenciados por niveles de desempeño, mecanismos de promoción horizontal (hacia funciones que permiten obtener mejoras económicas y seguir enseñando en el aula) y ascensos e incentivos basados en los resultados en evaluaciones de desempeño. En este grupo se encuentran países como Chile, Ecuador, México y Perú (Cuenca, 2015, citado por BID, 2018, p.p. 75 y 76).

En el año 2008 ya se advertía del advenimiento de un nuevo periodo o de una nueva fase de medición y evaluación de la calidad educativa en el plano internacional y latinoamericano,... este interés aparece centrado en la realización de diagnósticos provistos por las pruebas internacionales y regionales (Gallagos, 2008, p. 9)..., desaprovechando y desvalorando la investigación nacional, antesala para la instalación del discurso que sustenta las acciones meritocráticas en el ámbito de la evaluación docente, promovido principalmente por los emisarios del neoliberalismo: los organismos internacionales.

³Según un estudio reciente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se pueden clasificar las carreras docentes en América Latina en dos generaciones de regulaciones. En la primera generación se reconoce a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado. Las carreras docentes se caracterizan por la estabilidad laboral, las estructuras salariales basadas en sueldos básicos, las promociones verticales y los ascensos fundados en un enfoque credencialista que premia la antigüedad y la acumulación de certificaciones. En la segunda generación se reconoce que los puestos docentes deben ser ocupados por los profesionales mejor capacitados. Las carreras docentes se caracterizan por la pérdida de la estabilidad laboral, los ascensos y salarios establecidos según el nivel de desempeño, y las promociones horizontales (UNESCO; citado por BID, 2018, p. 11). En América Latina también hay carreras docentes que se ubican entre estas dos generaciones debido a que la profesión fue modificada parcialmente o bien las modificaciones solo afectan a los nuevos docentes, como ocurre en Colombia (BID, 2018, p. 76).

La OCDE (2011, p. 20), indica que como señal de su compromiso con los procesos de reforma, el gobierno mexicano estableció en 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) con el sindicato nacional de maestros, lo que permitió definir los temas centrales del Acuerdo de Cooperación con la OCDE (SEP, 2008). La finalidad del Acuerdo fue determinar no sólo los cambios de políticas que México necesitaba, sino también la forma de diseñar e implementar reformas de políticas con eficacia, tomando en cuenta las condiciones, las limitantes y las oportunidades locales.

El punto del Acuerdo del gobierno mexicano con la OCDE (2011), fue la elaboración de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de escuelas y docentes, así como para vincular los resultados del aprendizaje a incentivos con el fin de fomentar una mejora continua. Lo anterior se corrobora en el documento propuesto por la presidencia de la república en el sexenio de Enrique Peña Nieto:

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, apartado tres, denominado México con Educación de Calidad, que apunta que ... para mejorar la calidad educativa en el país, es necesario cambiar a un sistema de profesionalización de la carrera docente, la vía para lograrlo es fortaleciendo los procesos de formación inicial y selección de los docentes. La necesidad de contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados como la principal vía para mejorar la calidad de la educación (PND, 2013).

Desde la perspectiva del gobierno federal, el punto medular de la calidad educativa se encuentra en el mejoramiento de los resultados que los docentes obtienen al presentar las diversas pruebas estandarizadas, aplicadas tanto a sus alumnos como a los maestros mismos, (evaluación a través del INEE), ya que esto permitirá diagnosticar la capacitación adecuada para cada necesidad del profesor, para después hacer una selección para el ejercicio docente.

De acuerdo con Martínez Boom ((2004, citado por Vázquez Olivera, 2014, p. 60) las reformas de los países latinoamericanos se han organizado mediante cuatro ejes:

1)... la descentralización administrativa, bajo el argumento de mayor eficacia en la prestación de los servicios... ha in-

troducido mediante cambios en las legislaciones nuevas formas de control;

2)... la necesidad de articular calidad, competitividad y ciudadanía... para formar individuos que respondan a los códigos de la modernidad... para incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones;

3)... evaluar los resultados como elemento indispensable para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad, y

4) transformaciones agrupadas en torno a la idea de profesionalización docente, con el propósito de estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes.

Lo anterior deja muy claro cómo México ha aplicado sin titubeos las políticas diseñadas por los organismos internacionales, el ejemplo más claro es el modelo sugerido por éstos, una muestra es: el proceso de movilización, análisis y aplicación eficaces del conocimiento. Heurística específica para un país, sugerido por la OCDE para México (Véase OCDE, 2011, p. 32 y 34).

En México, la irrupción y hegemonía del discurso de la calidad en educación tiene su principal manifiesto en la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) durante el período salinista (1988-1994), en la firma del Tratado de Libre Comercio (TLCAN) y en el ingreso de nuestro país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos⁴(OCDE). 1992 fue el año en que México da la bienvenida al discurso neoliberal y a la incursión de las prácticas del mercado en el ámbito educativo.

⁴En principio el pensamiento neoliberal tuvo especial repercusión en la economía occidental, considerando al Estado y a sus intervenciones como un obstáculo para el desarrollo económico y social de las poblaciones. La difusión de este pensamiento, a partir de los ochenta, se vio facilitada por las elecciones de opciones conservadoras y liberales en la mayoría de los países de la OCDE, y especialmente en Estados Unidos (con la elección del gobierno republicano, y presidido por R. Reagan), y en Gran Bretaña (con la elección del partido conservador liderado por M. Thatcher).

⁵SEP. (2011), Acuerdo 592.

Las preocupaciones educativas delineadas por los diversos organismos internacionales han fungido como correas de transmisión del pensamiento neoliberal hacia los países de la región latinoamericana, que sin titubear han aceptado las disposiciones para transitar de las políticas de cobertura de la educación primaria al impulso de políticas tendientes a promover la calidad de la educación.

El cambio categórico en la política educativa se hizo manifiesto a partir de la primer década del siglo XXI al enunciarse en el Marco de Acción de Dakar (abril, 2000) la responsabilidad y el compromiso de los países de continuar trabajando en los esfuerzos realizados en la década de los noventa (cobertura) y llegar al 2015 con una educación básica de calidad para todos los niños desde su nacimiento.

Para cumplir con los compromisos, los países de América Latina han implementado diversas reformas educativas que se supeditan también a motivaciones extra educativas como los imperativos de la competitividad económica y financiera planteada por el proceso de globalización económica, cuestión que colocó a la educación como el “único” mecanismo para el desarrollo económico, la modernización tecnológica y la competitividad internacional.

Como consecuencia, se establecieron nuevas leyes educativas con el propósito de extender los años de escolaridad e intentar garantizar las necesidades básicas de aprendizaje⁵, se diseñaron nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje², se definieron contenidos básicos de aprendizaje bajo el enfoque de competencias, se introdujeron cambios en las concepciones teórico-metodológicas y en los métodos de promoción del aprendizaje, se avanzó en el proceso de descentralización y federalización educativa, se plantearon nuevas formas de financiamiento al sistema educativo y los centros escolares, se estimuló la profesionalización del cuerpo docente y se crearon sistemas e institutos nacionales de evaluación y medición.

La idea fuerza promovida por la OCDE (2011, p. 82) de que el factor clave para mejorar el aprendizaje del alumno: es la calidad de la enseñanza, y que el docente es... el elemento clave para mejorar el aprendizaje del alumno, aseveración sostenida en las investigaciones realizadas por Manzi y Sclafani, 2010; OCDE, 2009b, muestran con claridad que la calidad de la enseñanza, y el desempeño individual de cada maestro,

es el factor que más influye el avance del alumno. Esta laberíntica afirmación, ha puesto en tela de juicio la efectividad de los profesores, a tal grado que se les ha llegado a considerar el problema central y principal de la deficiente calidad educativa y del bajo logro académico, al menos esto fue muy claro en caso mexicano, aduciendo a dos causas: el deficiente nivel de conocimientos y capacidades (derivada de la formación inicial), y la forma viciada de contratación de los maestros (corrupción).

La crítica a la deficiente formación inicial forma parte de una política educativa de orden externo que atiende vertientes del mundo laboral del magisterio que supone traerá como consecuencia el cambio en la cultura pedagógica, a decir de José Jimeno Sacristán (1997, 29), los programas políticos de reforma suelen ser una forma no siempre explicitada de intenciones y de prácticas... suelen emplear argumentos que atañen al funcionamiento interno como es el caso de la deficiente formación inicial de docentes para implementar políticas de orden externo, como lo es la carrera profesional docente. No son reformas que tocan la columna vertebral del funcionamiento del Estado, el resto de los ámbitos sigue funcionamiento de manera corrupta, clientelar y en orden de mediocridad en el desempeño, estas reformas son sectorizadas, sólo se dirigen al ámbito educativo⁶.

Impera de forma velada una ley que estipula que la evaluación profesionaliza y no la formación y la capacitación y la actualización, al menos así lo hace evidente la OCDE (2011, p. 83) al decir: La evaluación de los maestros mejora la práctica docente porque identifica a los maestros eficientes y a los que necesitan apoyo. La evaluación como instrumento para... Crear una planta laboral de educadores profesionales bien

⁶No existe por ejemplo una Ley del Servicio Profesional Político (LSPP) para ingresar a ser diputados o senadores en donde se estipule que ingresarán a tal función pública según un examen de ingreso, ni que se promoverán para llegar a senadores o gobernadores o presidentes si acreditan los exámenes de permanencia y si no se les dará de baja, en donde se estipule que tendrán menos vacaciones por que laboran hasta el mes de mayo y regresan en septiembre, cuando los trabajadores de la educación terminan su periodo laboral en el mes de junio, tampoco se les elaboran descuentos por no asistir, agarrarse a trancazos, tomar la tribuna, andar en desayunos en lujosos restaurantes en horario de trabajo y dormir en las cámaras, entre otras disparidades laborales.

calificada es central para que un país sea capaz de mejorar los resultados escolares de sus jóvenes (Manzi y Sclafani, 2010; OCDE, 2005)... y mejore la rendición de cuentas.

Por otra parte, el señalamiento gubernamental de la forma viciada de contratación de los docentes ha evidenciado que el rey está desnudo y enfermo, al desvelar la corrupción imperante tanto en el sistema educativo nacional, como en los sindicatos docentes, exhibe el clientelismo⁷, la corrupción y la resistencia de las culturas docentes a los discursos y mecanismos meritocráticos que constituyen la columna vertebral de la impuesta carrera docente, imponiendo un nuevo régimen de gobierno en el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de la profesión docente. La metodología, critica siempre lo viejo para imponer lo nuevo.

Hasta 2008, la asignación de plazas por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a la SEP es asignar plazas a los egresados de escuelas normales. En ese mismo año, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, se

llevó a cabo el primer concurso nacional basado en pruebas escritas⁸.

El examen escrito fue instituido e institucionalizado para fines de evaluación docente hace un poco más de diez años con la firma del pacto denominado: Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008)⁹ cuando se plantea la realización de exámenes para el otorgamiento de plazas como la principal solución para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Hasta el 2008 se realizaron evaluaciones a través de exámenes a los docentes y autoridades educativas (directores y supervisores escolares), así como a Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's) como parte del programa de Carrera Magisterial¹⁰, con la firma de la ACE (2008) en el marco de la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas se implementó una evaluación para ingreso y promoción de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, denominado: Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, mediante el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD), instrumento estandarizado aprobado por el *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*.

⁷ El SNTE determinaba qué profesores recibían ascensos y manipulaba las evaluaciones docentes para que los miembros más leales del sindicato recibieran mayores incrementos salariales. Además, el SNTE tenía un control directo en el nombramiento de funcionarios en el sector de educación (Bruns y Luque, 2015; McEwan y Santibáñez, 2005, citado en Elacqua, Gregory, et al., 2018, p. 89).

⁸ Programa de inducción no existe. Acompañamiento por parte de un tutor por dos años. Evaluación diagnóstica en el primer año y de desempeño en el segundo año, con posibilidad de desvinculación (Elacqua, Gregory, et al., 2018, p. 89).

⁹ En el 2008 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Gobierno Federal en la administración de Felipe Calderón Hinojosa (2006- 2012), signan la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008, pp. 1-22) con el objetivo de: "mejorar la calidad de la educación" (p. 6), y con el propósito de que a partir de considerar las determinantes estructurales (salud, alimentación y nutrición y desarrollo social y comunitario) se desarrollarían diez acciones relacionadas con:

- La modernización de los centros escolares: 1. Infraestructura y equipamiento 2. Tecnologías de la información y la comunicación y 3. Gestión y participación social.
- La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas: 4. Ingreso y promoción 5. Profesionalización e y los 6. Incentivos y estímulos.
- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: Salud, alimentación y nutrición 8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.

Evaluar para mejorar: 10. Evaluación. La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (ACE, 2008, p. 22).

- Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo: Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y
- Evaluar para mejorar: 10. Evaluación. La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (ACE, 2008, p. 22).

¹⁰ Para el ciclo escolar 2008-2009 se planteó reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente 3 factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional para fortalecer la calidad como elemento central de la agenda educativa y desplegar un nuevo modelo de promoción y certificación, orientado a resolver las necesidades y debilidades detectadas en la educación básica (SEP/SNTE, 2008, p. 16).

En 2011 se establece la Evaluación Universal a los docentes de México, programa de carácter obligatorio para docentes, directivos y apoyo técnico pedagógico, tanto de escuelas públicas como privadas, proyectado para realizarse cada tres años: 2012 a docentes de primaria, 2013 a secundaria y 2014 preescolar y educación especial. El propósito de esta evaluación era el de apoyar a los participantes a crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que con esto los maestros tomarían cursos de acuerdo a sus necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en sus prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de sus alumnos (Martínez - Chairez, et al., 2016).

En los años previos, los medios de comunicación y las organizaciones civiles —por ejemplo, Mexicanos Primero y TELEvisa— denunciaron con mayor frecuencia las prácticas corruptas del SNTE¹¹, como la venta o herencia de plazas docentes y el clientelismo del Programa de Carrera Magisterial, pero nunca digo que la SEP participaba y adolecía de lo mismo.

...el gobierno de Enrique Peña Nieto, como parte de la estrategia de difamación del SNTE, difundió los bajos resultados de la evaluación PISA en México para resaltar la urgencia de la reforma educativa y su importancia para mejorar la competitividad. Ante el creciente desprestigio del sindicato, el gobierno logró contar con el apoyo de la sociedad civil y del sector privado para llevar a cabo la reforma educativa y en febrero de 2013 realizó modificaciones a la Constitución y en septiembre se aprobó la LGSPD (Bruns y Luque, 2015, citado en Elacqua, Gregory, et al., 2018, p. 89).

La reforma administrativo-laboral en educación, erigió la evaluación como la única llave que abre la puerta a la profesión magisterial: ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción,... la cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, así la evaluación es colocada como... el cimiento de la meritocracia,...usada como instrumento valorativo “de reparto”..., (García, 2006, p. 5).

¹¹...en febrero de 2013 la líder del SNTE, Elba Gordillo, conocida como “La Maestra”, fue arrestada debido a prácticas corruptas en el uso de los fondos del sindicato (Elacqua, Gregory, et al., 2018, p. 89).

En 2015 el INEE, organismo “autónomo” encargado de las evaluaciones educativas, tenía programado iniciar las evaluaciones de desempeño a docentes. Sin embargo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una agrupación magisterial con fuerte presencia en los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca, manifestó su rechazo a dichas evaluaciones mediante actividades de protesta y amenazó con boicotear los comicios de junio de 2015 para elegir diputados, legisladores, gobernadores y alcaldes. Ante ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la suspensión indefinida de las evaluaciones. No obstante, tras los reclamos de la sociedad civil y del INEE, la SEP revirtió su decisión y las evaluaciones fueron efectuadas ese mismo año (Backhoff y Guevara, 2015). Desde entonces, la evaluación del desempeño docente se viene aplicando de forma gradual. A 2017 se había evaluado a 160.000 docentes y directores, lo que representa alrededor del 13% del total de docentes de educación obligatoria en escuelas públicas (básica y media superior).

La política de la meritocracia a través del proceso de evaluación del desempeño docente del magisterio mexicano de educación básica y media superior se ejecutó de forma violenta por parte del gobierno del entonces presidente de la república, Enrique Peña Nieto (2012-2018): maestros amenazados por no acceder a la evaluación debido a que ésta cambia su estatus laboral, maestros con salario suspendido, maestros rescindidos de su trabajo, los que se sometieron a la evaluación fueron rodeados por la policía y el ejército en las sedes de evaluación ante el temor del arribo de los docentes militantes de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE), y aquellos profesores que fueron considerados traidores, fueron trasquilados.

La Ley General del Servicio Profesional Docente instala a la evaluación como el principal dispositivo para convertirse en docente, desplazando a la formación inicial como la puerta de entrada a la docencia, tal como se estiló en la política del credencialismo y la productividad discorde al actual régimen de gobierno.

Se ha cambiado no solo la puerta, sino la llave de entrada a la docencia¹², siendo la evaluación la única herramienta o mecanismo de picaporte para la selección de docentes generadores de habilidades y aprendizajes, docentes con o sin formación inicial (profesionistas de otras carreras), entrando en la nebulosa de la

historia educativa la vocación, las credenciales o titulaciones y la formación inicial de profesores, entrando en aparente decadencia el propio normalismo.

Hoy, priva el mérito,...priman las funciones externas del sistema escolar relacionadas con la economía, donde la educación queda al servicio de ésta y se oscurece la función de igualación... en su justificación por la búsqueda de una mejor calidad educativa (Sacriscán, 1997, pp. 32 y 33).

La búsqueda de la calidad educativa por parte del Estado competitivo... instituye la política de selección clasista de profesores: los idóneos, los no idóneos y los destituidos, los que aumentan su salario por ser exitosos en los exámenes de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento, los estancados que ganan poco, los despedidos y denostados socialmente por no ser definitivamente idóneos y los que deciden retirarse ante tal nivel de hostigamiento.

... se trata de la defensa del libre mercado, que coloca al docente en aparente igualdad en el punto de partida de la carrera, pero los resultados de la evaluación y del nivel de logro educativo de los alumnos serán sólo responsabilidad del profesorado¹³ y no del funcionamiento conjunto del sistema educativo y de las características socioeconómicas de aquellos. Lo anterior, se traduce en lo que denomina Nuria Beloso Martín (2007, p. 4) en "igualdades injustas", resultado de la aparente no injerencia estatal, o en general, de las políticas redistributivas en nombre de la igualdad y

las medidas afirmativas... consideradas nocivas para el establecimiento de un sistema meritocrático de recompensas... dentro del ámbito de la evaluación del desempeño docente.

...hipócrita desregulación (que no es más que una ampliación de la represión y el control), la globalización creada por la decisión de unos pocos hombres de negocios para su mayor interés, que pregona: "menos Estado y más sociedad civil" (que se refiere, con lo primero, a los controles al capital y, con el segundo, a las empresas privadas) haya conseguido hacer creer que con menos "menos Estado" quieren decir más libertad para los ciudadanos y con "más sociedad civil", mayor participación ciudadana. Engañarían haciendo creer que el neoliberalismo está en contra del Estado y a favor de la ciudadanía..."El neoliberalismo se parece y se diferencia del viejo liberalismo. Se parece en que ambos usan la misma prestigiosa palabra 'libertad'. Pero se diferencian en que aquél lo usaba para referirse a todas las manifestaciones de la vida humana, la libertad de propiedad en primer plano, claro. Mientras que el cachorro contemporáneo lo usa exclusivamente para hablar del comercio y la circulación ampliada del capital" (Corres s/f, citado por Beloso, 2007, p.5). El régimen neoliberal entiende que la función del Estado consiste únicamente en escoger los cuadros jurídicos donde se desarrollará la actividad económica (P.6).

¹² Al menos así demostrable en la actual lucha de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE, 28 y 29 de marzo 2019), al solicitar erradicar del artículo 3º constitucional los aspectos laborales, con el señalamiento de que continuar manteniendo el discurso de ingreso promoción y permanencia en el dictamen que reforma la reforma laboral-educativa del periodo Peñanietista, es no cambiar casi nada, es como si quitar la parte podrida a una manzana evitase que se siga pudriendo. Se necesita producir una manzana nueva, no recortarla.

¹³ Miguel Gallegos (2008, p. 25) en el estudio de La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico se pregunta: ¿A qué se debe el bajo rendimiento académico de los alumnos latinoamericanos? ¿Es responsabilidad de las escuelas y los maestros? ¿Tiene que ver con el origen social de los estudiantes? ¿Con el capital cultural de los padres? ¿Se trata de una dificultad del sistema educativo? ¿Hay factores políticos y económicos en juegos? Es necesario tener en cuenta que no todo el éxito o el fracaso del rendimiento académico de los alumnos se debe al contexto propiamente educativo. En el estudio regional LLECE (1998) se habla de "factores asociados". Según Marchessi (2000) existe un conjunto de indicadores de desigualdad social que opera en el contexto educativo y condiciona el éxito o refuerza el fracaso. En esta dirección se considera que el 60% del rendimiento escolar de los alumnos tiene causas extraescolares, mientras que el 40% restante involucra propiamente los aspectos educativos; dentro de los factores extraescolares se contempla que el nivel educativo de los padres es el indicador más importante del rendimiento escolar, le sigue la capacidad económica de la familia, el tipo de vivienda y la infraestructura familiar que alberga al alumno, entre otros (Véase <gerstenfeld, 1995; Cohen, 2002; Marchessi, 2000).

La política de calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, no como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados¹⁴ (Olivera, 2015, p. 9), ... todo el sistema y todos los actores necesitan rendir cuentas del aprendizaje y el crecimiento de los alumnos, las iniciativas de evaluación, incluyendo la evaluación docente, deben ser parte de este amplio mecanismo de acciones, recursos y objetivos alineados, según la OCDE (2011, p. 82).

La primer década del siglo XXI instala a través del reformismo de los estatutos docentes condujo a que Chile implementara el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), Colombia el Estatuto de Profesionalización Docente (2002), Ecuador la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), Perú la Carrera Pública Magisterial (2007) y Ley de Reforma Magisterial (2012) y México, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

A efectos de ascensos y remuneraciones, estas reformas privilegian el desempeño demostrado en evaluaciones, en vez de basarse en la tradicional antigüedad o el número de certificaciones acumuladas por un maestro (BID, 2018, p. 76). Los lineamientos contenidos reforma de la LGDSPD, 2013, ha afectado a los docentes nuevos, sino que se ha aplicado indebidamente de manera retroactiva a los docentes contratados bajo leyes anteriores.

Desde finales del año 2012 hasta el mes de marzo de 2019 ha sido un periodo de larga lucha del magisterio mexicano (en particular de los profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE) por la derogación de la “reforma educativa” de

carácter administrativo-laboral, movimiento sostenido para la lograr la construcción de una nueva ley derivada de la IV Transformación a cargo de Andrés Manuel López Obrador, quien en campaña presidencial prometió que no quedaría ni una coma de la legislación docente 2013¹⁵.

La instauración de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2012), trajo como resultado la institucionalización de la evaluación del desempeño docente bajo el esfuerzo individual, de tal manera que se logró imponer la racionalidad meritocrática bajo el binomio: calidad-evaluación, suponiendo que ello mejoraría de facto los resultados de aprendizaje en los alumnos, ha sido esto una forma de institucionalizar el mercado de los exámenes bajo la vía de la meritocracia.

La educación al ser colocada como el pilar del desarrollo social y económico, como inversión de los países, el resultado idóneo de la evaluación de los docentes deberá traducirse en mejores logros educativos de los estudiantes y por lo tanto, en calidad educativa debe evidenciarse en mejores resultados en las pruebas internacionales de PISA, lo cual será retribuido a los docentes mediante los incentivos económicos resultado de la idoneidad demostrada en los exámenes de opción múltiple.

Lo que está en juego, es la capitalización del aprendizaje. En otras palabras, lo que emerge es un campo de experiencia en la cual el aprendizaje aparece como una fuerza para producir valor agregado. ...De esta forma, lo que está en juego es la emergencia de un tipo de actitud empresarial hacia

¹⁴ México administró a los estudiantes la Prueba ENLACE, posteriormente se cambió por la prueba PLANEA, por tanto, la valoración del desempeño docente se mantuvo asociada al desempeño del estudiante como medida errónea de valorar el desempeño del maestro a propuesta de la OCDE (2011). CNN México. (2014). “La prueba Enlace “pervertía” la verdad sobre la calidad educativa: SEP”. El secretario Emilio Chuayffet dijo que vincular la prueba con los estímulos a profesores hizo poco transparentes sus resultados... Chuayffet dijo que la reforma educativa, aprobada el año pasado, determina que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) es quien debe establecer las evaluaciones del sistema educativo nacional y de sus componentes.

¹⁵ La noche del miércoles 12 de diciembre de 2018 llegó a la Cámara de Diputados la iniciativa propuesta por el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, en la que se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y se suspende la evaluación docente (Periódico EL Informador, Diputados reciben iniciativa para eliminar la reforma educativa. En: <https://www.informador.mx/mexico/Diputados-reciben-iniciativa-para-eliminar-la-reforma-educativa-20181212-0158.html> (Consultado el 28/03/2019).

el aprendizaje, es decir, el aprendizaje aparece como un proceso de construcción que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices (Simons y Masschelein, 2013, p. 94), entre esos aprendices, los profesores. Siendo la responsabilidad de ellos mismos aprender, promover capacidades para que los otros (alumnos) promuevan sus propios aprendizajes. Este potencial, que se conecta con sus talentos, su capacidad de aprendizaje y su motivación para el cambio permanente, va a definir si los empleados son empleables y si ellos continuarán o no empleados. Por tanto, la empleabilidad se transforma en un asunto central para el desarrollo de políticas activas de empleo (Pochet y Paternotre, 1998, citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 96).

Lo anterior condiciona a que los aprendices tengan la responsabilidad social de construir permanentemente conocimiento empleable, esto ha devenido en la creación de un régimen de aprendizaje considerado como una actividad basada en el desarrollo de capacidades en los principios de empleabilidad y polivalencia, docente-aprendiz que crea capital humano que se transforma en capital social; es decir, responsable de que la inversión educativa traiga consigo el correspondiente tasa de retorno, mediante el aprendizaje permanente y autogestionado por los estudiantes: el valor agregado. Construir continuamente aprendizaje empleable en la sociedad del conocimiento y desarrollo tecnológico que mueven el desarrollo económico del Estado competitivo (neoliberal).

El docente es entonces un “empresario de sí” o ciudadano empresario que hace referencia a la forma de autogobierno promovida y estimulada hoy (Foucault 2004a, cf. Gordon, 1991, p. 44, citado por Simons y Masschelein, 2013, p. 97).

A mi parecer, la fórmula de la calidad educativa en el estado neoliberal o competitivo, es: Educación = inversión + docentes idóneos porque promueven constantemente su aprendizaje + mayores niveles de logro educativo en los estudiantes + mayores resultados pruebas Internacionales (PISA) = Mayor calidad de la educación. Entonces el docente se convierte en producto empleable.

De lo anterior se deriva que aunque los docentes son iguales ante la ley, las diferencias se expresan en el re-

sultado de un examen de opción múltiple, lo cual trae como resultado la definición de profesores idóneos, profesores no idóneos y los profesores despedidos, o en su defecto los que deciden jubilarse ante la opresión del Estado al ser concebidos como culpables del fracaso educativo o los que resistirán para cambiar el estado de cosas hasta morir, como es el caso del profesor: Rubén Núñez Ginez y otros¹⁶.

El docente ante estas nuevas reglas del juego está obligado a ser competitivo, por lo que se ve forzado a acreditar exámenes para aumentar el salario, para no ser desacreditado socialmente y vituperado por colegas y por la propia sociedad. Por lo que se justifica entonces que para ser docente solo se acrediten exámenes, aunque no haya formación inicial exprofeso para la docencia. Los logros económicos y los avances en las estaciones de la carrera docente son ahora resultado de la capacidad de acreditación de exámenes (méritos) para competir como expresa García Cívico (2006, p. 420)...como foro agonal, bien de las diferencias de talento incentivadas en el modelo educativo. El lugar de los profesores en relación con sus colegas será cada vez más determinado por la “capacidad para acreditar exámenes de opción múltiple” y de que esa “posición relativa, la cual podría ser llamada ‘relación de evaluación’ llegará a ser la característica dominante en la estructura de la profesión docente.

Es así como se fundamenta y legitima el discurso y el modelo de la libre competencia en la docencia, mediante la evaluación de los docentes que poco a poco va ganando adeptos, que se consideran libres, pero que han sido sujetos a las nuevas reglas del juego. Queda pendiente saber el verdadero peso y valor del “mérito” como “algo bueno” en la búsqueda del mayor logro educativo en esta balanza que tiene inclinación hacia el desarrollo del nivel de competitividad de los docentes y no de mayores capacidades

¹⁶ En el período que fungió como secretario general de la Sección 22 de la CNTE en Oaxaca, fue uno de los principales opositores junto a la gremial de la reforma educativa del ex Presidente Enrique Peña Nieto. En el 2016 estuvo preso en el Centro de Readaptación Federal (CEFESO) de Hermosillo. El último evento público en el que apareció fue en las audiencias para modificar la reforma educativa en la Cámara de Diputados honrando los profesores muertos en la batalla de Nochistlán, Oaxaca. (Periódico La Razón, 24 de marzo de 2019).

de análisis, reflexión y crítica de su labor, esto implica el fortalecimiento del Estado competitivo que crea al sujeto neoliberal: el docente culpable que merece ser castigado y vigilado.

La constitución del sujeto neoliberal. El triunfo del discurso de la calidad o de la nueva gramática escolar

El discurso de la calidad como el alma de la política educativa actual coloca la figura social del docente en el centro del juego del tiro al blanco,...idea que apunta a considerar una nueva invención del sujeto pedagógicamente educado: el *sujeto neoliberal*. Un sujeto organizado/construido por distintos dispositivos que se concibe a sí mismo como *self-made*, como un empresario de sí, entregado a la maximización de su rendimiento (Foucault, 2008),... la creación y desarrollo de capacidades en los otros (alumnos), como si la educación y el sistema educativo sólo fueran producto del docente como colectivo social. ¿Qué es entonces un docente cuestionado y evidenciado como deficiente por el Estado competitivo? ¿Son las pruebas internacionales la verdad de las verdades para deshacer la identidad de un docente, que se suponía enseñante?

El docente es producto-sujeto del, por y para el Estado competitivo, resultado de la fábrica de la política económica que le ha impuesto la carga de la híper y supra responsabilidad del funcionamiento correcto, eficiente y eficaz del sistema educativo, del sistema de escolar y de la práctica pedagógica como productora de conocimientos y aprendizajes pagables, semejante al *emprededurismo*, ...*un negocio de riesgo, sin embargo, el riesgo no es para prevenir, como en el caso del régimen social, sino que se trata de la condición para conseguir beneficios –una clase de principio estimulante* (Giddens, 2000, pp. 73, 129, citado por Simons y Masschelein, 2013, p. 98).

El Estado competitivo requiere de un docente como “empresario de sí”, como fabricante de estudiantes gestores de su propio aprendizaje de manera permanente, también como “empresarios de sí”, es entonces la condición para que los profesores sean empleables en el negocio de ganarse la vida, como una forma de estar en el mundo de la docencia.

El docente de educación obligatoria, un sobreviviente situado entre dos flancos: entre el discurso grandilocuente e hipócrita que le glorifica y lo vejatorio de la espada que causa la herida de la culpabilidad social por el bajo logro educativo de los estudiantes o la baja

calidad educativa. Una forma de opresión y control social y político. La educación es considerada como un dispositivo inserto en el régimen de la globalización neoliberal mediante reformas a escala global -desregulación del sector, educación como servicio mercantizable y comerciable, incremento de la participación del sector privado, entre otros- (Brunet y Moral, 2017, p. 3).

Para ello ha de asumir como un axioma, el que el nivel educativo es un bien posicional, relacional, lo que quiere decir que es un bien relativo que depende de la cantidad de personas que lo posean. La ganancia futura que nos proporciona el título académico nunca es fija. Éste siempre estará sujeto a la ley de la oferta (cantidad de títulos existentes en el mercado laboral) y la demanda (necesidad de ellos) (Marqués, 2015; Marqués y Gil-Hernández, 2015 y Brunet y Moral, 2017, p. 35 y 36).

La “solución” ofrecida pasa por imitar el comportamiento de las citadas élites: el emprendimiento, el enriquecimiento personal y el esfuerzo propio (Serrano et al. 2012). Esto oculta que nos referimos a élites interconectadas e hipercompetitivas que asumen la narrativa neoliberal sobre la globalización (como modo de estar en el mundo), la meritocracia y el individualismo radical -como sus horizontes morales- (Brunet Icart y Moral Martín, 2017, p. 8).

Lo que se deriva de esto es la capitalización de la profesión como bien económico expresado sólo en términos financieros, como manifiesto en los resultados del logro educativo de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales y ahora en los exámenes propios que le posibilitan entregar al Estado competitivo la mercancía que requiere: un “alumno empresario de sí”, y si no deviene en culpable ante la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) que le confiere el derecho de ser vigilado y castigado, a decir de Michel Foucault (1976).

El castigo al docente por no conseguir los niveles en el logro académico como lo desea la OCDE y el gobierno federal, por traficar con las plazas, siendo este último un delito que se le imputa indebidamente y con dolo al docente, al “maestro frente a grupo” como decimos en México, no cuenta con el poder para realizar tales transacciones y prebendas, esas acciones son reali-

zadas por quienes detentan el poder en las cúpulas de la Secretaría de Educación Pública y los sindicatos docentes, no del maestro en lo particular. Es resultado o efecto perverso de los diversos acuerdos y consensos que constituyen el pacto de dominación entre los principales actores políticos de la educación, parte del corporativismo sindical y de Estado y que incluso con o sin reforma educativa (2013) se continua realizando tal trafique.

El instrumento que infringe castigo es el mecanismo de la evaluación que se encarga de clasificar y exhibir al docente como idóneo o no idóneo, conforme la posesión de los méritos para ingresar, permanecer, promoverse y ser reconocido, o repudiado. El suplicio de la exhibición, del descrédito social y de las faltas de respeto de cualquiera: desde el rey que está desnudo, hasta los estudiantes, los padres de familia y los medios de comunicación.

Lo anterior, deriva en que el castigo se aplica de forma equivoca, los verdaderos culpables del tráfico de plazas docentes (cúpulas del poder de la SEP y SNTE), sino para los inocentes: esto deja clara la verdad de la siguiente proposición: “la miseria de los pueblos y la corrupción de las costumbres han multiplicado los crímenes y los culpables” (Ariette Farge, 1768, p. 66, citado en Foucault, Michel, 1976, p. 71)

Ante la culpabilidad de la baja calidad educativa y de que los alumnos no obtengan altos niveles de logro académico en las pruebas PISA, es necesario castigar con el despido laboral, con la amenaza constante (si los profesores de la CNTE no aceptan la reforma 2019 de la reforma 2013, entonces les aplicaremos la LGSPD de Peña Nieto, así amenaza Mario Delgado, Presidente de la Cámara de Diputados - 27/03/2019-, con el no incremento económico, con la falta de respeto de todos, con el desprestigio social, hasta el nivel de creer que promueve de mejor manera el aprendizaje quien no se preparó para ser maestro que el que sí.

... someter a más de un millón y medio de maestros al permanente miedo de perder su trabajo, ponerlos periódicamente a prueba y vigilancia constante so pena de ser castigados y estigmatizados, constituye, sin duda un fuerte elemento de control social (Vázquez Olivera, 2015, p.33), sin vacilaciones ni titubeos... se impone un férreo control

asociando mercados y exámenes, fortaleciendo estructuras intensamente competitivas, imponiendo regulaciones arbitrarias y propiciando la naturalización de del mérito individual que hace plausible la selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros y comunidades escolares (p. 28), contribuyendo a conformar un magisterio individualista, y una profesión con mayor degradación social, no sólo propiciado por el proceso evaluativo, sino también por el ingreso de una serie de profesionales que carecen de la formación docente de forma expofeso o específica, habrá entonces un incrementalismo en la heterogeneidad de la profesión docente, más de la que existe históricamente hasta el día de hoy. Esto puede ser valorado como una intención clara del Estado por extinguir poco a poco el Normalismo al abrir el campo de la docencia a otro tipo de profesionales de procedencia universitaria con sólo acreditar un examen de opción múltiple.

Estamos ante la semilla que nutre y fortalece la desmonopolización de la docencia y quizá en un futuro la desaparición del normalismo mexicano que preparaba docentes, al abrir el campo de la docencia a otro tipo de profesionales de procedencia universitaria con sólo acreditar un examen de opción múltiple, así la evaluación del “desempeño docente” recurre a los mecanismos más tradicionales: el examen escrito. Esto... ayuda a explicar cómo el aprendizaje, el empresario de sí mismo (y su ética de adaptación) es al mismo tiempo un objeto gobernable de importancia estratégica para el gobierno liberal avanzado (Simons y Masschelein, 2013, p. 99).

El aprendiz o empresario de sí mismo (docente) ha asumido la necesidad del monitoreo permanente, entrenamiento y retroalimentación para conocerse a sí mismo. ...emerge así la necesidad permanente de retroalimentación: “¿cómo fue mi desempeño? ¿Dónde estoy parado? ¿Cómo me fue en el examen? Por favor, ¿me evalúa?” (cf. Mackenzie, 2001, citado por Simons y Masschelein, 2013, p. 100).

En el Estado competitivo no sólo ha provocado un tipo de sumisión voluntaria en el docente como empresario de sí mismo para ser observado y evaluado bajo su propio consentimiento y ser sometido a la mirada eva-

luativa de los demás, una forma voluntaria de control social o entorno panóptico creado por sistema para el propio individuo (docente). La técnica de retroalimentación de 360 grados puede ser considerada como paradigmática para el nuevo modo de poder y control en la sociedad actual y como mecanismo de apoyo el synopticon mediante la asesoría y el acompañamiento de forma individual al interior de las aulas.

En suma, la evaluación se ha planteado como el mecanismo que pretende mejorar la calidad de la educación, ante lo cual... La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha centrado la atención en el examen para otorgamiento de plazas como si ese hecho fuera una de las principales soluciones al problema de la calidad y no la formación de los docentes (CEE, 2008, p. 5). La evaluación de docentes, se considera como es una supuesta garantía para el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los niños, niñas y jóvenes. ... Para aumentar la calidad de la educación es crucial elevar la efectividad de los docentes (BID, 2018, p. 11), mediante la institucionalización del “mérito”.

Como afirman en un trabajo los expertos Emilio Tenti Fanfani y Cora Steinberg (2011), “los sistemas educativos, al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes, ni en salarios y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar su ‘baja calidad’. Quizá una adecuada comprensión del proceso que desencadenó esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran medida los trasciende” (Citado por BID, 2018, p. 55).

Extraordinario papel legitimador de la noción de mérito y de merecimiento, creador de la dicotomía ganador/perdedor en el peculiar trasfondo agonal de la sociedad contemporánea, ...ingeniería moderna por la que desde hace apenas doscientos años se adjudican cargos, estatus y beneficios, se reconocen o niegan derechos, o se legitiman desiguales posiciones, estatus y capacidades socioeconómicas. Respecto al primero de los términos de la tensión... (García, 2006, p. 5). ... la noción de “mérito” sea un parámetro de investigación muy fecundo para ilustrar el punto en común de aquellos aspectos morales, filosóficos, so-

ciológicos, jurídicos y políticos de la fenomenología de la exclusión (García, 2006, p. 12)

La LGSPD; 2013... Un conjunto jurídico normativo hecho a la medida de un modelo concreto de sujeto, de su género, de su procedencia geográfica, un sujeto beneficiario de la herencia y del tipo de capital económico, social y cultural, que señalan los teóricos de la reproducción como parte de los valores recibidos que la escuela reproduce. O puede que junto a la insistencia en lo simbólico, encontremos la necesidad (García, 2006, p. 2).

Lo anterior implica sin duda abordar un término y/o un valor como el de la meritocracia. De este modo, el éxito o el fracaso en la carrera profesional queda individualizado, debido a que esta teoría impone ideológicamente el carácter natural de la reproducción de las divisiones sociales. Ello significa que la desigualdad de posiciones laborales y sociales es, en opinión de Lerena (1976: 30), “consecuencia inevitable, de la que sería [la] inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales”, es decir, de los méritos individuales (Brunet y Moral, 2017, p. 37).

Estamos ante una educación organizada bajo el principio del logro, en tensión con la sociedad tradicional de la que provenimos que se apoya más en valores adscriptivos y de lealtad, donde la amistad y las influencias son tan importantes, entre las personas para lograr plazas, reconocimientos y ascensos

... la meritocracia encarna un anhelo inherente a nuestra condición moderna y democrática... que a decir de Fabio Véliz (2018, 148, citado en Vázquez, 2010), representa un punto de inflexión de la Revolución francesa que forja un puente que da paso de la aristocracia heredada a una meritocracia adquirida que se sitúa en la triada: igualdad, educación, justicia que atañe a la justicia distributiva que sostiene el valor de igualdad de oportunidades en educación. ... la conciliación moderna y liberal de las posibilidades de promoción individual en el mercado a través de la idea de mérito con el principio de igualdad, como forma de lograr una estratificación social justa y legítima, provoca una “tensión”, cuyos efectos señalados desde muy diversas perspectivas, invitan a una reflexión sobre su

relación con la igualdad, con la discriminación y con la exclusión (García, 2006, p. 3).

Pero para que un sujeto (s) merezca una recompensa (r) ha habido antes un conocimiento acerca de la dignidad de su acción, un conocimiento, o con Foucault (Vigilar y castigar) una vigilancia. No es irrelevante que las instituciones donde ésta es explícita (la escuela, la empresa, la fábrica, el ejército) sean los ámbitos en los que con mayor facilidad encontramos el criterio a cada cual según su mérito (García, 2006, p. 3).

¿Cómo hacer que la meritocracia aparezca como justa? El criterio ha sido el considerar la igualdad en el punto de partida en la evaluación de ingreso, lo que otorga la misma posibilidad de participación a todos los profesionales en los concursos de oposición como única manera de ingresar a la carrera profesional docente, igualdad que se torna ficticia si valoramos la situación profesional de cada participante: nivel de formación, contenido de la formación, institución formadora (Escuelas Normales o universidades), nivel de capital cultural en el campo educativo, entre otras diferencias. El sujeto es el inteligente, el esforzado, por lo tanto el ganador o el perdedor ¿Dónde queda la responsabilidad del sistema que lo forma o lo deforma?

Las diferencias en la formación inicial de quienes ingresan a la carrera profesional docente, tiene su cimiento en la lotería social: el nivel económico, cultural, social y política, en específico de su procedencia: rural o ciudadana, que de entrada induce a estos sujetos a estudiar tal o cual carrera profesional ¿Cómo el proceso de formación continua da un giro de tuerca a esta condición profesional? Queda pendiente saberlo ante la simulación en el uso de recursos destinados a la formación continua de profesores (el gesto se direccionaba por igual hacia la justa compensación de los más desfavorecidos, cuyo único tesoro no era y no podía ser otro —recordemos— que el derivado de su propio esfuerzo para formarse en alguna institución de prestigio académico.

En este sentido, aunque habíamos oteado las dificultades para igualar las condiciones de igualdad necesarias para un limpio juego meritocrático, habíamos comprobado asimismo —de la mano de Piketty— que estas podían, si no garantizarse, sí implementarse y mejorarse paulatinamente... En cualquier caso, la

fórmula quedaría corregida de esta guisa: Mérito = Herencia + Esfuerzo + Suerte (Vélez, 2018, pp. 162 y 163). Lo que evidencia la desigualdad del igualitarismo y lo injusto de la meritocracia, el mercado evalúa resultados (aunque sea a través de un examen de opción múltiple, que no evalúa ciertamente el desempeño), no trayectorias, ni títulos. Ese es el sobrepeso y la carga del mercado sobre el sistema escolar.

El mérito, como talento, como inteligencia, como ingenio —casi siempre con el añadido del esfuerzo— aparece de esta forma vinculado a un sistema legítimo, al menos objetivo de asignación de plazas, de distribución de cargos, de recompensas públicas o privadas en un trasfondo agonal o competitivo, y que aparecen directamente enfrentadas a fórmulas que hoy se consideran prima facie ilegítimas, tal es el caso del favoritismo, del nepotismo, de la asignación a dedazo, del azar, del clientelismo, del soborno o de las más diversas manifestaciones endogámicas de promoción y ascenso. El mérito así entendido posee una aureola de legitimidad ante la cual todo lo anterior debe ceder, bien porque los restantes modos de asignación se consideran ilegítimos, bien porque el primero, el principio de mérito “triumfa” sobre otras propuestas, por ejemplo ante medidas de acción afirmativa (García, 2006, p. 34).

A decir de Vélez (2018, p. 163), es complicado asumirse meritócrata cuando no se dan las condiciones para ello;... y ante el dilema de elegir entre igualitarismo vs., meritocracia, se nos antojaría más justo decantarnos por la desigualdad del igualitarismo antes que por la desigualdad de la meritocracia.

La ceguera en las desigualdades en el punto de partida del ingreso y promoción a la carrera docente, conduce a señalar las desigualdades en materia de evaluación educativa, las cuales en un futuro aparecerán fetichizadas y se traducirán en privilegios, no sólo en lo económico, sino en el acceso a puestos como los de dirección, supervisión y funciones de asesoría técnico-pedagógica en el éxito en la carrera profesional docente, por lo que aplicar sólo el criterio de la meritocracia se vuelve alta mente peligroso, ...porque en nombre de la meritocracia se cometieron muchos abusos ¹⁷ (Michael Young, 1958).

Pero había más; el sistema educativo, lejos de constituir la plataforma ejemplar en la que diluir estas diferencias, lejos en suma de promover una movilidad social más justa, estaría antes por el contrario favoreciendo y alimentando su reproducción. Habríamos creado una educación —tanto da que sea pública o privada— notoriamente excluyente y, lo que es aún peor, afín a una ideología de claras reminiscencias sociodarwinistas. Y es que, ¿acaso la naturaleza no era sabia en la elección de los más aptos?

La meritocracia legítima, la “exclusión merecida” de quienes perdieron el concurso para ocupar un empleo... La ausencia de políticas de sentido social e incluyentes, condena a los grupos sociales tradicionalmente desfavorecidos, a sortear su participación en el papel de agentes en el reparto económico, desde dos posiciones igualmente discriminantes e inequitativas: primero, en condición de competidor sin oportunidades reales de tener acceso al bien o servicio sorteado en los concursos de méritos y segundo, bajo la tutela mezquina de la Teoría de la Discriminación Positiva (Llamas, 2013, p. 11)

Describir el marco sociopolítico neoliberal en estos tiempos de indigencia, atraco, muerte y violencias y muros, se vuelve en campo fértil para plantar e imponer el valor de la meritocracia en la carrera profesional docente, aparentado significar lo bueno, lo moral dentro de la mundanal exigencia de la productividad y la competitividad, clara presencia y dominio de la voluntad de poder del gobierno sobre los sujetos (docentes).

¹⁷ En efecto, Young (1996, p. 88) alertaba en su escrito acerca de las funestas consecuencias de hacer regir una sociedad bajo el único y restringido criterio de la meritocracia. La razón, según él, era de fácil vaticinio: la fórmula del éxito (Mérito = Talento + Esfuerzo) terminaba traducéndose en una élite de dirigentes que, si bien rigurosamente seleccionados por tests de inteligencia y títulos académicos, dejaba sin contemplar elementos sustanciales que ameritaban un escrutinio más profundo. Y esto podía certificarse por partida doble, a saber, no solo porque el ascenso social de los estratos más desfavorecidos fuera marginal, sino porque el descenso de las clases más beneficiadas parecía no tener lugar.

... ni el uso común, ni la etimología que retrotrae el mérito al *meritum* latino, ni el diccionario señalan un contenido -un fondo concreto- al mérito o a la acción digna de premio, ni al acto merecedor de recompensa. No hay alusión por ejemplo al esfuerzo, ni a la inteligencia, ni al valor, ni a la suma de los dos primeros. No hay una concreción de qué o en qué consiste ese mérito (García, 2006, p. 17). La posición neoliberal respecto a la meritocracia subraya el trasfondo agonal... encontramos de nuevo la presencia del mérito y de la doctrina de las virtudes en las ideologías políticas conservadoras que han defendido, o defienden la superioridad natural y la mejor aptitud de un sujeto, o normalmente de un grupo de sujetos, -de un pueblo (Volk) de una raza (la blanca) - para justificar y legitimar el dominio (García, 2006, p. 29 y 31).

El criterio meritocrático sitúa a la docencia como profesión inferior respecto a la importancia y status social que gozan las otras profesiones (universitarias), por lo que no se requiere ser docente con formación inicial, con pasar un examen es posible ser maestro, así se legitima el método que asegura las cualidades requeridas para las nuevas formas de organización del trabajo y a mejorar sus cuentas de resultados (logros académicos) o como como suele llamarse, calidad educativa.

Por ello, las élites globales del capitalismo neoliberal, en total convivencia con las necesidades cambiantes de la producción y la necesidad de mejorar sus cuentas de resultados, demandan más que titulaciones, “talento”, “esfuerzo”, “competencia”, así como su gestión, siendo a través de ésta que se exige una mayor flexibilidad y adaptabilidad al trabajo, apareciendo la forma de una mayor empleabilidad (Rodríguez, 2009, p. 10) ha afirmado que, con el recurso a la exigencia de cualificaciones y competencias, “se hace responsable al trabajador de su propia formación: si el trabajador quiere seguir siendo llamado a trabajar, debe mantenerse empleable”. (Breton y Moral, 2017, p. 45). Se instala el afecto ascensor y/o escalera, frente al efecto pasillo o camino. Se instala el reinado de la plutocracia.

Conclusiones

La meritocracia es una expresión de significado que llega a complementar el dispositivo de aprendizaje que constituye e instituye el modo de gobierno neoliberal, por lo que en la reforma educativa 2013, es presentada como una forma legítima de sujeción política y económica que delimita y dispone modos calculados de acción sobre y los docentes en los márgenes de la autonomía y la represión, en el intento de promover la constitución de nuevas subjetividades docentes que se ajusten y sometan a la época competitiva postcolonial (neoliberal).

A fin de cuentas la imposición del nuevo régimen de gobierno, se impone como una medida dolosa para la renovación de las generaciones de docentes en México, esto no es un orden impuesto urbi et orbi (para todos) los burócratas. La reforma educativa es entonces una lucha de voluntades que intentan imponerse en el marco de las libertades, voluntades que se resisten y se entremezclan dando posibilidades creacionistas en la voluntad del poder de ser y de hacer de los docentes en el marco del reformismo neoliberal. ...No hay condiciones ni razones para medir con el rasero de la meritocracia a todos los individuos de una sociedad dada.

El imperio de la meritocrática obedece más a un orden político que académico con pretensiones de gobierno y autogobierno de la conducta de los docentes, imponiendo nuevas formas de hacer, de pensar y de ser en éstos que refiere por un lado, en el sentido planteado por Foucault, a unas nuevas relaciones que los sujetos deben establecer consigo mismos; y, por el otro, siguiendo a Weber, a una reforma del espíritu, de los principios rectores de la vida, a la configuración de un ethos (Grinberg, 2013).

Al Estado competitivo le ha sido más fácil instalar el nuevo ethos en la sociedad, en los padres de familia que se creen las mentiras del gobierno competitivo que en los maestros que como docentes tienen arraigado una forma de gobierno de la conducta que surge y tiene en sus bases la formación normalista o pedagógica universitaria, el mecanismo de desinstalación es el destierro de los maestros mediante jubilaciones anticipadas para renovar la planta docente con sujetos-sujetables que no son docentes de formación, los nuevos profesionales ejerciendo la docencia con sólo la acreditación de un examen de ingreso, nutrien-

do lo que Viviane Forrester (1997) denomina el horror económico y la extraña dictadura.

¿Qué queda? volver al hombre sujeto y objeto de su propio acto de pensar para crearse nuevos estados de conciencia en esta sociedad en decadencia, en esta sociedad imposible, en esta tragedia humana tan dominada por la imagen, el sonambulismo del celular y el desarrollo de la inteligencia artificial donde el ser humano cada día es menos necesario.

Queda reconceptualizar el concepto de meritocracia o eliminarlo por completo del sistema educativo.

Queda pensar en qué subjetividades estamos formando en esa posibilidad productora del dispositivo de aprendizaje del aprender a aprender que lucha por su hegemonía en ese sistema de gobierno.

Queda leer la historia a contrapelo (Grinberg, 2013).

Queda regresar a lo humano del ser humano. Queda conocer... queda plantearse nuevos horizontes. ¿Qué queda en este planeta de éxodo mundial en búsqueda de paz y mejores condiciones de vida? ¿Qué queda? Responde tú.

Referencias

- Albornoz, Orlando. (2002).** *Los vértices de la meritocracia*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 7, núm. 17, junio, 2002, pp. 121-124 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901709> (Consultado el 15/03/2019).
- Belloso Martín, Nuria. (2007).** *Igualdades Injustas o Igualdades Justas: Breves Apuntes sobre el Post-Liberalismo*. En: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15969-15970-1-PB.pdf> (Consultado el 25/03/2019).
- Brunet Icart Ignasi y David Moral Martín. (2017).** *Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral*. Revista Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales Nº 22, pp. 33-49. En: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.311> (Consultado el 22/03/2019).
- Centro de Estudios Educativos. (2008).** *Editorial. Un año decisivo para la Educación Básica, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXVIII, 1º y 2º trimestres, México. P. 5-7.
- Cuenca, Ricardo. (2015).** *Estrategia regional sobre docentes. Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional OREALC/UNESCO*. Santiago. En: <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Carrera-Docente-Informe.pdf> (Consultado el 25/03/2019).
- Elizarrarás Baena, Saúl. (2015).** *Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: la meritocracia en retrospectiva y prospectiva*. Revista Praxis Investigativa REDIE. Vol. 7 No. 12 enero-junio 2015. En: <https://biblat.unam.mx/es/revista/praxis-investigativa-redie/articulo/expectativas-sobre-la-evaluacion-del-desempeno-docente-la-meritocracia-en-retrospectiva-y-prospectiva> (Consultado el 2/04/2019).
- Estrada, Ricardo. (2019).** *Aprenden más los alumnos de maestros seleccionados por mérito: lecciones de la evidencia*. Revista Nexos. Febrero. En: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1668> (Consultado el 8/02/2019).
- Forrester, Viviane. (1997).** *El horror económico*. Argentina. Fondo de Cultura económica.
- Foucault, Michel. (1976).** *I. El castigo generalizado, en: Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. En: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf> (Consultado 22/03/2019).
- García Cívico, Jesús. (2006).** *Tesis doctoral. La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Universidad de Valencia. Servei de Publicacions
- Herrera Llamas, Jorge Antonio. (2013).** *Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior en colombiana*. En, rev.latinoam.bioet. / ISSN 1657-4702 / Volumen 13 / Número 1 / Edición 24 / Páginas 8-17 / 2013 (Consultado el 13/03/2019).
- Marín-Díaz, Dora Lilia. (2015).** *La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente*. Educação Unisinos [en línea] 2015, 19 (Mayo-Agosto). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644340002> Consultado el 22/03/2019).
- Martínez Usurralde, María Jesús. (2005).** *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. España. Octaedro. 187p.
- OCDE (2011),** *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es> (Consultado el 28/03/2019).
- SEGOB.** *Decreto por el se expide la Ley del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación 11/09/2013. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (consultado el 25/03/2019)
- Simons Maarten y Jan Masschelein. (2013).** *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Traducción de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, PVE/CAPESUNISINOS. Profesor asociado Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, (Colombia). Título original: Simons, M. y Masschelein, J. (2008). It makes us believe that it is about our freedom: notes on the irony of the leaning apparatus. En P. Smeyers y M. Depaepe (eds.). Educational Research (3): the educationalization of social problems (pp. 191-204). Springer.
- Simons, M. Masschelein, J. (2013).** *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Pedagogía y Saberes, 38(1):93-102. En: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2142-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7232-1-10-20140210.pdf> (Consultado el 5/04/2019).
- Sacristán, José Jimeno. (1997).** *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar editorial. Buenos Aires. 172 p.

- Martínez - Chairez, Guadalupe Iván, et al. (2016).** *El desempeño docente y la calidad educativa.* En: Revista Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, pp. 123-134 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. En: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf> (Consultado el 21/03/2019).
- La Razón. (2019).** *Muere Rubén Núñez Gínez, exdirigente de la CNTE.* Periódico La Razón Online. En: <https://www.razon.com.mx/mexico/muere-ruben-nunez-ginez-ex-dirigente-de-la-cnte/> (26/03/2019).
- SEP. (2014)** *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación.* Consultado en <https://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-condocentes/1719-documentos-de-apoyo>, (Consultado el 12/02/2019).
- SEP-SNTE. (2012).** *Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica.* Consultado en <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/>, (Consultado el 19/02/2019).
- Sime Poma, Luis. (2012).** *Meritocracia, políticas y culturas docentes.* http://www.tarea.org.pe/images/Tarea81_50_Luis_Sime.pdf (Consultado el 30/03/2019).
- Torres, Carlos Alberto. (2001).** *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte, en: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.* En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf> (Consultado el 21 /03/2019).
- Vain, Pablo Daniel. (2016).** *¿Vivir en una meritocracia?* En: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/10/03/vivir-en-una-meritocracia/> (Consultado el 17/03/2019).
- Vélez, Fabio. (2018).** *Meritocracia ¿Para quiénes?* Revista Isonomía No. 48, abril 2018, pp. 147-167. México. ITAM. En: <http://isonomia.itam.mx/docs/isonomia48/6Fabio.pdf> (Consultado el 13/03/2019)
- Young, Michael, 1996: The Rise of Meritocracy.** New Jersey, Transaction Publishers.



La investigación de alcance correlacional dentro de un aula educativa

Mariana Lizbeth Núñez Mercado

Estudiante del Doctorado en Educación por la ByCENED
analiz.marliz@gmail.com

Dra. Concepción del Socorro Medrano Madriles

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
concepcion.medrano@durango.gob.mx

51

Resumen

El presente artículo hace un análisis del paradigma postpositivista y su desenvolvimiento en el área de las ciencias sociales, además se aborda las características del enfoque cuantitativo y la investigación de alcance correlacional desprendida del mismo, puntualizando la relación y sustento epistémico que rige dicho proceso. Se exponen los beneficios y limitantes de un estudio correlacional dentro del área educativa con el fin de extender una invitación para emplearlo en acercamientos investigativos de los agentes educativos de forma que la generación de conocimiento científico se amplíe.

Palabras clave: postpositivismo, enfoque cuantitativo, alcance correlacional, educación.

Abstract

In this paper, we're analyzing the post-positivist paradigm and its development in the social sciences field, besides the quantitative perspective and the correlational investigation that comes from it,

pointing to the relationship and the epistemic foundation that rules the process. We show off the limits and benefits of a correlational study in the educative field, trying to invite others to use it in investigative approaches with educative agents to amplify scientific knowledge generation.

Keywords: postpositivism, quantitative approach, correlational scope, education.

Introducción

Las situaciones cotidianas en un aula educativa al ser vistas desde la óptica sistemática de un estudio, permiten identificar detalles que pueden representar problemáticas que merecen ser investigadas para buscar la mejora del proceso educativo.

Los cambios e incrementos constantes del conocimiento, exigen que los profesionales de todos los campos, en particular de la educación, se formen para ser capaces de enfrentar la realidad de un conocimiento en permanente transformación desde una visión crítica del fenómeno educativo a partir de una actitud reflexiva e investigativa que busque transformar los escenarios educativos de forma creativa y desafiante.

En este contexto, la investigación educativa se constituye en un proceso fundamental para el enriquecimiento y cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que sea posible obtener conocimiento que abone a las necesidades de la sociedad actual.

El proceso de investigación implica generar prácticas científicas a partir de un método, mismo que responde a sistemas de normas, valores y representaciones, desde los cuales es posible validar el conocimiento que se produzca.

Llevar a cabo dicho proceso en un ambiente tan dinámico como la educación, necesariamente implica la ubicación epistémica plural desde donde se reconocan las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas existentes que respondan al hecho educativo que se influye por el ambiente y contexto histórico que le rodea. Estos acercamientos contextualizados, si bien no tan recurridos en una visión purista del método, son necesarios para enriquecer el conocimiento a partir de propiciar el diálogo y discusión entre una comunidad científica enfocada al progreso de la enseñanza.

El sector educativo, como campo de actuación sustantiva y eje de esta reflexión, se encuentra obligado a generar una revolución paradigmática para enfrentar el mundo globalizado y complejo presente; no se trata sólo de medir o explicar la realidad, es menester acercarse a la riqueza del fenómeno educativo y desde él, determinar las formas de acercamiento necesarias para apropiarse de él.

Es pues una invitación despegarse de paradigmas personales y adoptar nuevos procesos y criterios que, al interactuar con la realidad preexistente, amplíe la capacidad de entender y lidiar con nuevas realidades que se dan dentro del ámbito educativo. Este proceso conlleva a ver la figura del investigador educativo como un agente nato con el potencial de identificar situaciones explicables, mejorables y comprensibles según su naturaleza.

La intención del presente, es abonar a la discusión sobre la manera en que los planteamientos del paradigma postpositivista pueden guiar una investigación en las ciencias sociales con aportes significativos al estado del conocimiento.

Paradigma postpositivista

En el contexto del estudio del paradigma del postpositivista como tal, es importante reconocer cómo surge y las bases que le antecedieron. De entrada es se reconoce su desarrollo a partir de la mitad del siglo XIX, éste rige la investigación científica y su fundamento epistémico como lo menciona Ricoy (2006) es el dualismo al ser el investigador y el objeto de estudios independientes, además de ser objetivista, pues el investigador puede indagar el objeto estudiado sin influir en él. El método utilizado se vuelve más rígido por el hecho de ser aplicado en las ciencias naturales y físicas determinando que cualquier afirmación que no pueda ser verificada empíricamente es considerada como especulativa o no científica.

El conocimiento adopta la forma de *leyes* basadas en las categorías de causa y efecto. Éstas existen en la realidad externa con independencia de los observadores (*leyes naturales*), y la tarea de científico es *descubrirlas*. No se teme al riesgo de que los valores del investigador puedan deformar su lectura de la realidad social o la inversa. (Corbetta, 2017, p.14).

Sufre algunas modificaciones en el siglo XX, sin perder la base que lo sustenta, es decir, mantiene su realismo ontológico desde el cual se asume que el mundo existe independientemente de nuestro conocimiento, se entiende la existencia de una realidad externa al hombre, pero a diferencia del pasado paradigma solo se conoce de una forma imperfecta.

Esta postura paradigmática crea una flexibilidad ante el conocimiento científico, abriendo puertas a investigaciones en diferentes disciplinas. Como menciona Corbertha (2007) esta nueva perspectiva abandona el plano teórico para pasar al análisis crítico, y modificar el dualismo ya que este no se presenta como infuencia y ausencia de influencia entre dos realidades, teniendo conciencia de que los elementos a los que están expuestos el objeto estudiando y el investigador, y la interacción entre ellos pueden influir en conclusiones finales. La objetividad sigue siendo el criterio de referencia, pero esta solo se puede lograr de forma aproximada. Se sigue buscando formular generalización en forma de leyes, pero estas serán de alcance limitado ya que se basa en la probabilidad y es son provisionales en el tiempo.

Las fases operativas siguen siendo fundamentales para asegurar la separación entre el investigador y el objeto de estudio como los experimentos, manipulaciones de variables, entrevistas cuantitativas, etc. pero sin dejar de lado que podría existir un análisis cualitativo, por tanto, “las teorías sociales no se deben expresar en forma de leyes deterministas, sino en términos probabilísticos. Toda afirmación teórica asume por tanto una connotación de provisionalidad y queda siempre sujeta a la posibilidad de ser desmentida” (Corbertha, 2007, p. 28).

Desde esta perspectiva, las ciencias sociales desarrollan un nuevo lenguaje al expresarse por medio de las matemáticas y la estadística. Como lo aborda Paul F. Lazarsfeld plasmado por Creswell (2009) cada objeto social se define a partir de una serie de atributos y propiedades (las variables) estas se estudiaban en su relación tomando en cuentas sus características de neutralidad, objetividad y operatividad matemática. Por lo tanto, la investigación social de despersonaliza y el lenguaje de las variables con la medición de los conceptos, la distinción entre variables dependientes e independientes, la cuantificación de relaciones mutuas y la formulación de modelos causales permite

ir más allá donde el científico social podría organizar de forma manipulable el conocimiento y el sentido común se podría reformular en preposiciones verificables empíricamente dando pie a que los fenómenos sociales se puedan registrar, medir, medir relacionar y formalizar.

En el campo educativo, el postpostivismo ha llevado a un enfoque más reflexivo y crítico para los investigadores al ejercer teorías científicas a partir de las aulas de clases. La apertura que se presenta en esta construcción de conocimiento “Las teorías científicas ya no están destinadas a explicar fenómenos sociales mediante esquemas de la naturaleza lógica restrictiva, la ley determinista es sustituida por la ley probabilística, que implica la presencia de la imprevisión, de perturbaciones y fluctuaciones”. (Corbertha, 2017, p.17); por tanto, la investigación educativa al buscar comprender cómo los estudiantes y los educadores experimentan los procesos educativos, por medio de una reflexión y aplicación del método científico, otorga la posibilidad de reconocer una realidad de forma imperfecta.

Enfoque cuantitativo

Para comprender la ruta del conocimiento aplicado en la educación es importante definir qué es la investigación, para Best citado por Tamayo (2003) investigación es un:

Proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico del análisis. Comprende una estructura de investigación más sistemática, que desemboca generalmente en una especie de reseña formal de los procedimientos y en un informe de los resultados o conclusiones. Mientras que es posible emplear el espíritu científico sin investigación, sería imposible emprender una investigación a fondo sin emplear espíritu y método científico. (p.38).

Dentro de ella se desprenden dos enfoques, cada uno basado en sus propios paradigmas con relación a la realidad y la naturaleza del conocimiento: cuantitativo y cualitativo.

El enfoque cuantitativo se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para llegar a conclusiones precisas y objetivas. Como menciona Hernández et al (2014) es un conjunto de procesos secuencia y aprobatorio, teniendo un orden riguroso; parte de una

idea o problema, para derivar sus objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura para crear una perspectiva teórica, posteriormente se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para aprobarlas (diseño), se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. Dentro de esta serie de pasos se desprenden dos metodologías: experimental y la no experimental.

La investigación cuantitativa busca explicar, controlar y predecir los fenómenos mediante la aplicación del método científico. García y Martínez (2013) plasman que éste enfoque debe tener las siguientes características: la objetividad del investigador, la generalización de resultados mediante muestras representativas, sistematización y rigidez del proceso, un investigador distante, considerar la realidad fragmentada en una serie de variables, el usar instrumentos cerrados para la recogida de datos, la fiabilidad, validez y el uso de técnicas estadísticas. Al tomar en cuenta estos elementos dentro de la investigación, se garantiza que los resultados que se obtengan aporten de forma confiable al estado de conocimiento.

Investigación de alcance correlacional

Dentro de este paradigma, se tienen diferentes alcances, mismos que se determinan a partir del tipo, grado y objetivo del ejercicio investigativo correlacional cuyo marco no implica la manipulación de la realidad lo que le otorga el criterio de no experimental, ya que la manipulación de variables de forma directa no se presenta en su proceso.

Este alcance investigativo pretende hallar explicaciones mediante el estudio de las relaciones entre una o más variables, lo que permite medir el grado de concomitancia entre variables y /o factores (Tamayo, 2003). Estos estudios se centran en medir la fuerza y la dirección de la asociación de variables, útiles para identificar patrones y relaciones entre variables. Las características de este alcance investigativo son las siguientes:

1. Es indicado en situaciones complejas en que importa relacionar variables, pero en las cuales no es posible el control experimental.
2. Permite medir e interrelacionar múltiples variables simultánea, mente en situaciones de observación naturales.

3. Permite identificar asociaciones entre variables, pero hay que pre, venir que ellas sean espurias o falsas, introduciendo los controles estadísticos apropiados.

4. Es menos riguroso que el tipo de investigación experimental porque no hay posibilidad de manipular la variable (o variables) independiente(s) ni de controlarlas rigurosamente. En consecuencia, no conduce directamente a identificar relaciones causa, efecto, pero sí a sospecharlas. (Tamayo, 2003, p.50).

Investigación de alcance correlacional dentro de la escuela

¿Cómo podría abonar la investigación con alcance correlacional al campo de las ciencias sociales, en especial en la educación? De entrada, es menester mantener en todo momento una adhesión al planteamiento y criterios de verdad del paradigma postpostivista y al enfoque cuantitativo.

La objetividad del investigador se establece cuando este se mantiene al margen de la situación de estudio, esto para evitar sesgo de información o situaciones que puedan influir en las conclusiones. El agente educativo en este tipo de estudio puede aplicarla sin muchas complicaciones, ya que el proceso y recogida de datos por medio de encuestas cerradas, da la oportunidad de no tener ese contacto directo con el objeto de estudio, ofreciendo mayor certeza de que se cumpla este criterio.

Uno de los propósitos de la investigación es la generalización mediante el encuentro y tratamiento de hipótesis para formular leyes o teorías. Toda investigación cuantitativa, con la aplicación correcta del método, puede cumplir esta característica al apearse al método científico; sin embargo, el estudio con alcance correlacional, al no establecer una relación causal por naturaleza, no permite que la investigación sea generalizable, pero es posible que se constituya en la base para próximas investigaciones experimentales que cumplan este criterio.

Los hallazgos a partir de este alcance investigativo, pueden contribuir en la generación de conocimiento en el contexto educativo o en focalizar la variable de mayor influencia o incidencia en un contexto. Esta característica es la que aporta al paradigma la flexibilidad necesaria en las ciencias sociales, misma que alu-

de al conocimiento del mundo externo y contribuye a conocer de forma más amplia y clara, sin saturación ni generalización, como base de estudios más amplios que en su caso permitan establecer leyes, en este caso, con limitante de tiempo y contexto histórico.

La sistematización y rigidez como criterios de verdad, ofrecen garantía de objetividad, ya que asegura que el proceso investigativo se desarrolle paso a paso de forma sistemática con estricto apego al método científico para que sus resultados sean confiables. Es una forma en donde se muestra la seriedad y ética del investigador educativo ya que sus producciones pueden aportar al conocimiento científico y los estudios correlacionales puntualizan este proceso para evitar sesgo en sus resultados.

El intervencionismo es donde se considera la realidad fragmentada en variables para la investigación de estas, es claro que una investigación de alcance correlacional se valora y estudia la relación que puede tener dichas variables entre ellas siendo dos o más, si bien estas no tienen conclusiones causales-efecto pero sus hallazgos dan pie a sospecharlas y son base para estudios más profundos.

Las técnicas estadísticas ofrecen el análisis de datos y cumplimiento de objetivos planteados en una investigación. Si bien un estudio correlacional, mediante el análisis de la relación de variables, busca conocer el coeficiente de correlación que puede oscilar dentro de -1 y 1, también permite conocer si sus relaciones es positiva o negativa a partir de determinar la fuerza de correspondencia, meramente estos resultados se obtienen por técnicas estadísticas mediante recolección de datos con instrumentos que presenten un buen ajuste a partir de una construcción robusta con estricto apego a la teoría que los sustenta y le aporten a sus índices de confiabilidad.

La fiabilidad y validez ofrecen una estabilidad y consistencia de la investigación donde se ve aplicada directamente en la interpretación de los resultados, esta determina el grado de generalización de dicha investigación. El tener la inquietud de mejorar el entorno educativo mediante la investigación científica, nace de una motivación intrínseca para conocer el proceso y las variables que intervienen en el aula de clases o en mil más, tomando como aliado a la metodología de un estudio con alcance correlacional, a partir del susten-

to que le aportan los datos reales y procedimientos estadísticos rigurosos.

Este enfoque, en conjunto con la investigación de alcance correlacional, puede proporcionar información objetiva y precisa sobre las variables educativas medidas, lo que puede ser útil para informar la toma de decisiones y el desarrollo de políticas educativas basadas en datos; sin embargo, es importante tener en cuenta que la investigación cuantitativa en educación tiene limitaciones y no puede capturar la complejidad y la diversidad de las experiencias educativas de los participantes; por lo tanto, se considera ser útil complementarla con acercamientos de diferentes alcances e implicación como los experimentales, o bien, con enfoques cualitativos o complementarios, para obtener una comprensión más completa y profunda de los procesos y prácticas educativas.

Limitaciones

En las investigaciones con alcance correlacional que se desarrollan en el entorno de las ciencias sociales, es posible identificar limitantes como las expuestas por Tamayo (2003), quien expone que los prejuicios o conceptos que no tienen una base de experiencia o hechos objetivos y que en lugar de eso respondan a valoraciones subjetivas donde no tomen en cuenta la realidad social del objeto de estudio puede constituirse en una limitante y en sí misma un posible sesgo. En el contexto de la ideología, cuando ésta se interpone a los intereses de la ciencia genera limitantes de tipo económico y político que se sobreponen a la verdad científica.

La limitación de recursos podría presentarse en el proceso de investigación, creando una barrera para tener los resultados deseados, si bien estos se prevén no son del todo controlables y por más iniciativa que tenga el investigador puede verse truncado su proceso. El alcance correlacional no llega a establecer relaciones causales ya que esta solo permite establecer examinar la relación entre una o más variables. Los resultados no son generalizables ya que esta se centra en una muestra específica y no se puede aplicar a toda la población.

Conclusiones

A lo largo de esta reflexión se abordó lo referente al paradigma postpositivista y su aplicación en la investigación de las ciencias sociales así como su acerca-

miento desde el enfoque cuantitativo y la metodología de estudios de alcance correlacional a partir de su aplicación en el área educativa. Una vez hecho este recorrido es posible puntualizar que:

El paradigma positivista sufre cambios en el siglo XX, se sigue tomando como base el realismo ontológico, donde se reconoce que existe una realidad externa al hombre, pero esta solo puede ser conocida de forma imperfecta.

El postpositivismo enmarca a los investigadores a ser más críticos y reflexivos, tomando en cuenta la realidad social de donde emerge el objeto de estudio, ofreciendo mayor campo para realizar investigaciones dentro de las ciencias sociales y un área de ellas siendo la educación.

La investigación cuantitativa en las ciencias sociales es un enfoque que utiliza métodos estadísticos y matemáticos para recopilar, analizar e interpretar datos numéricos. Este enfoque se centra en la medición de variables y en la recopilación de datos a través de encuestas, cuestionarios, experimentos y observaciones sistemáticas.

Las investigaciones con alcance correlacional al estudiar de manera objetiva y precisa las variables educativas pueden proporcionar insumos para la toma de decisiones y el desarrollo de políticas educativas o modificaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Las investigaciones con alcance correlacional en el ámbito educativo pueden proporcionar información útil para el diseño de investigaciones posteriores ya que permite identificar las variables que se encuentran altamente relacionadas.

Por otra parte, tiene limitaciones al no poder ser generalizables a toda la población sino solo a la muestra establecida, no establece relaciones causales y esta puede verse obstaculizada por elementos económicos, políticos e históricos que se vivan en el momento de realizar la investigación.

Referencias

- Corbetta, P. (2007).** *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Gill. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigaci-c3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Cresswel, J. (2009)** *Diseño de investigación. Métodos cualitativos, cuantitativos y mixto*. Los Ángeles, Calif: SAGE.
- Ricoy C. (2006).** *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Santa María, v. 31 - n. 01, p. 11-22, https://www.researchgate.net/publication/279666576_Contribucion_sobre_los_paradigmas_de_investigacion
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014).** *Metodología de la investigación* (6° Ed.). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- García, M. y Martínez, P. (2013).** *Guía práctica para la realización de trabajos Fin de Grado y trabajos Fin de Master*. Capítulo 3: Los métodos de investigación
- Introducción.** <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-135806/12%20metodologc3ada-1-garcia-y-martinez.pdf>
- Tamayo, M. (2003).** *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega editores.



Las competencias y la formación integral del estudiante normalista dentro de la tutoría

Rebeca Viridiana Deras Olivas
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe
Aguilera"
asvird02@gmail.com

*"Quien se forma re-forma al formar
y quien es formado se forma
y forma al ser formado"*
Paulo Freire

57

Resumen

La reforma actual de la educación busca como referencia, la formación humana integral. El modelo educativo dentro de las escuelas normales está orientado al desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes, basado en los cuatro saberes fundamentales propuestos por la UNESCO: saber aprender, hacer, convivir y ser, que dan lugar a la propuesta pedagógica que lleva a los educandos a desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante experiencias de aprendizaje significativo. La articulación entre el sistema de conocimientos que adquieren en la escuela y las actividades extracurriculares que realizan, les permiten plantearse sus propios objetivos de aprendizaje y a la vez promover los modos en que se ponen en contacto con el medio. Es por ello, que las competencias en la escuela normal, abarcan todas las esferas de actuación personal y grupal, en un determinado tiempo y espacio de la vida del alumno; y se expresan como aquellas actividades y acciones de carácter individual y colaborativo. Este proceso de preparación resulta dirigido por la escuela y deviene en el

propio proceso como autodirigido, formando su perfil de egreso, en dependencia de las características que tomen las relaciones esenciales que se establezcan entre estudiantes, docentes y tutores. Lo que consiguen los estudiantes con la función tutorial, es que se conozcan a sí mismos y que organicen su actitud ante el estudio y el aprendizaje en sí, y como objetivo final, que aprendan a resolver los problemas y conflictos que se les planteen, con orden, responsabilidad y organización.

Palabras Clave: Educación, Aprendizaje, Competencias, Currículo, Tutoría.

Abstract

The current education reform seeks as a reference point the human comprehensive formation. Inside normal schools, the educational model pretends to develop student's cognitive, psychomotor, and affective abilities, based on the four UNESCO pillars of learning: Learning to Know, Learning to do, Learning to Live, and Learning to Be, which leads to a pedagogic proposal where students can develop knowledge, abilities, attitudes, and values through significant learning experiences. Articulation between knowledge acquired at school and extracurricular activities, allows students to set their own learning goals and promote the way they interact with their environment. Because of that, competencies in normal school include all of the personal and group actuation spheres, in a certain moment and space in the student's life, expressed individual and collaborative activities. This process, directed by the school, leans toward student's self-defined processes, depending on students, and teachers. and tutor's relationships. As a consequence of the tutorial function, students get self-knowledge and organize their attitude to face study and learning for solving problems with responsibility and organization.

Key words: Education, Learning, Competencies, Curriculum, Tutoring.

Introducción

El mundo de hoy demanda la formación de personas con la capacidad de desenvolverse de manera fluida y armónica en distintos contextos, con capacidad de tomar decisiones, de trabajar con otros, de comunicar sus ideas, de gestionar su actuar en vista de metas personales, escolares y laborales, entre otras. Una formación integral en los jóvenes estimula el desa-

rollo de habilidades emocionales, sociales y éticas, promueve un mayor bienestar y calidad de la convivencia social, favorece mejores aprendizajes y además ayuda a prevenir que los estudiantes se involucren en conductas de riesgo.

Más allá de que la reforma actual de la educación tenga como referencia la adquisición de conocimientos, es preciso considerar que la esencia de la educación debe ser, como está en sus bases, la formación humana integral, objeto central que no se puede perder tras los contenidos ni los métodos educativos. Concentrando sus estudios, en el desarrollo de potencialidades en los jóvenes, aplicando los principios en el proyecto ético de vida y la formación por competencias, portando los elementos constructivos para posesionar al estudiante como actor dinámico del proceso, basando su desarrollo en los cuatro saberes del propio modelo educativo: aprender, hacer, convivir y ser.

El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber, respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos, que son los aprendizajes en los cuales el sujeto en proceso de formación reconfigura la información nueva con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido. De esa integración entre conocimiento con sentido y experiencia resulta el desarrollo de la competencia.

Desarrollo

La reforma actual de la educación busca como referencia, la formación humana integral, Es preciso tener énfasis en que la formación requiere fortalecer el entretejido social mediante la cooperación y la convivencia basada en el respeto; de tal forma que permita mejorar las condiciones de vida del individuo. Sin embargo, debe prevenirse que en la búsqueda del mejoramiento de la educación no se quede en un asunto sólo de forma, por ejemplo, el de "objetivos" por el de "competencias". Cuestiones que se deben marcar con precisión en las instituciones educativas.

Educar es más que enseñar habilidades intelectuales, es educar a la persona en su totalidad, estimulando también sus habilidades emocionales, sociales y éticas. Es necesario formar estudiantes cultos e intelligen-

tes, pero que además sean respetuosos, responsables, colaboradores y buenos ciudadanos; con valores y con habilidades para vivir su vida cotidiana. Las instituciones educativas tienen el compromiso de fortalecer habilidades en los jóvenes, respaldados por las familias. La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” ofrece a los estudiantes, los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus habilidades, características, condiciones y potencialidades, enalteciendo su formación integral, orientando procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización personal, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo.

El Modelo Educativo dentro de la Escuela Normal, está orientado a la formación integral de los estudiantes, desarrollando habilidades cognitivas, psicomotrices y afectivas. Este Modelo se basa, en los cuatro saberes fundamentales propuestos por la UNESCO —Saber Aprender, Hacer, Convivir y Ser— que dan lugar a la propuesta pedagógica que lleva a los estudiantes a desarrollar Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores mediante experiencias de aprendizaje significativo, estructuradas y sistematizadas para la formación cognitiva, personal, social y ética. Tiene como finalidad establecer las bases que guiarán la función educativa; articula y proyecta las estrategias y procedimientos de las áreas sustantivas y adjetivas, para que, en un marco de mejora continua de sus servicios, logre la formación integral de excelencia de sus estudiantes, buscando perfilar una identidad académica distintiva, bajo una visión de educación para la vida (Delors, 1996).

La formación integral de los estudiantes es una necesidad imperiosa que conlleva múltiples beneficios. Es lo esencial de la educación porque se trata de que las personas desarrollen todas sus potencialidades acordes con sus visiones y los retos del contexto social, cultural, comunitario, laboral, profesional, político, económico y ambiental, mediante la gestión escolar y la mediación pedagógica. El proceso de enseñanza-aprendizaje supera el abordaje de los contenidos temáticos y ofrece a los estudiantes una formación

ética, responsable y solidaria, colaborando con la sociedad de forma comprometida y permanente, generando la construcción de su propia historia cultural, social, económica y política.

Dentro de la Educación Superior se presenta como un proceso de preparación del estudiante para el futuro, en particular de preparación para la futura profesión, toda vez que se encuentra en la antesala de su entrada a la escuela normal. Este proceso de preparación resulta dirigido por la escuela y deviene en el propio proceso como autodirigido, en dependencia de las características que tomen las relaciones esenciales que se establezcan entre estudiantes, docentes y tutores. El perfil del alumno en formación, se origina esencialmente en la escuela, pero trasciende en su quehacer personal, permitiendo al estudiante la paulatina consolidación de sus formaciones psicológicas, les coloca en condiciones de adoptar una actitud definida hacia los acontecimientos de la realidad, lo que en gran medida va condicionando su orientación con respecto a ese futuro inmediato. La articulación entre el sistema de conocimientos de las diferentes asignaturas, los objetivos, contenidos, métodos, formas, medios que son utilizados para la enseñanza, de igual forma le permiten al estudiante plantearse sus propios objetivos de aprendizaje y a la vez promueven los modos en que éste se pone en contacto con el mundo de la docencia.

A través del enfoque profesional de los cursos y de las restantes actividades que la escuela realiza, como punto de partida para que el estudiante, con un mayor nivel de definición, pueda otorgar un significado a lo que aprende y relacionarlo con lo social, se garantiza que el estudiante pueda conocerse a sí mismo, y definir sus intereses, limitaciones, y temores, para así reflexionar sobre sus posibilidades reales de alcanzar una determinada profesión. Es por ello, que las competencias enmarcadas en el Plan de Estudios, (SEP, 2018), abarcan todas las esferas de actuación personal y grupal, en un determinado tiempo y espacio de la vida del estudiante, y se expresan como aquellas actividades y acciones de carácter individual y colaborativo en las que participa, permitiendo formar y manifestar sus principales compromisos con la sociedad, que se sustentan en la formación de un elevado compromiso en su actuación.

Por su parte, los procesos internos intervienen como elementos que mediatizan las influencias que, desde

lo externo, le llegan al estudiante y le posibilitan la autorregulación de su actuación, a la vez que nuevas potencialidades de desarrollo.

Dichos recursos se sustentan, esencialmente, en la capacidad que va alcanzando el estudiante para identificar sus procesos de desarrollo, es decir, el nivel de desarrollo de su autoconciencia, de su autoimagen, de la autoestima, de educativos. Constituyen un aspecto de esencia en el proceso docente educativo, por su influencia en la adquisición de un conjunto de valores, de manera idéntica con la asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades que se forman en los estudiantes a través de las diferentes asignaturas propias del plan de estudios y del sistema de actividades extraescolares que realizan, con un fundamento académico y social.

La actividad extracurricular es uno de los escenarios más adecuados para atender algunas de las necesidades de los normalistas en su formación integral pues constituyen un camino a través del cual los estudiantes se forman actitudes y habilidades sociales y se capacitan para ejercer su profesión en la sociedad con éxito. Marsh y Kleitman (2002), afirman que las actividades extracurriculares seleccionadas y planificadas son más benéficas por su orden, sentido lógico y coherente; esto nos lleva a considerar que lo extracurricular debe relacionar a las diferentes áreas de la institución y a estas con la comunidad en general. Sus posibilidades para autovalorarse y autoevaluarse, de reflexionar sobre sí y sobre su realidad. Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable, correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una actividad depende de los recursos con los que cuenta, y la institución y el contexto en el que se desempeña; involucra sus conocimientos, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores. Su potencial de desarrollo encuentra su fundamento en las condiciones de actividad y comunicación dentro de su entorno.

En su esencia se relaciona con el nivel de autodeterminación que se va configurando en la formación de su perfil de egreso. Collazo (2006), manifiesta que la tutoría en su función orientadora contempla los aspectos académico, profesional, personal y de investigación y su finalidad es potenciar el desarrollo integral como parte de su preparación del alumno para la vida

que le permita aprender a conocer; a hacer; a ser y convivir juntos, es decir aprender a aprender.

La tutoría apoyada de la orientación educativa ofrece al estudiante un apoyo sistemático y especializado, ya sea individualmente o en grupo, en todos los aspectos (personal, académica y profesional) y a lo largo de toda la vida, especialmente en los periodos críticos y decisivos (en momentos claves y de transición o ante situaciones novedosas o problemáticas), siempre desde una perspectiva preventiva y de desarrollo de potencialidades; ejercida mediante modelos, (asesoramiento, de servicios, de programas, psicopedagógico y orientación) y estrategias de intervención diversas (entrevistas, dinámicas de grupos, programas de intervención), y que tiene como fin último el desarrollo de los conocimientos, capacidades, valores y competencias de los alumnos en formación, para que puedan ajustarse al contexto social y académico en que viven. Lo que se consigue con la función tutorial, es lograr que los jóvenes, al ser orientados, se conozcan a sí mismos, que se relacionen e integren en la sociedad a través de diversos grupos, que organicen su actitud ante el estudio y el aprendizaje en sí, y como objetivo final, que aprendan a resolver los problemas y conflictos que se les planteen, con orden, responsabilidad y organización. De esta manera, partiendo de esa base lo que conseguirán será ir creciendo teniendo un proyecto de vida a través de la tutoría.

La enseñanza atiende principalmente el aspecto cognitivo y la orientación atiende principalmente el aspecto personal y social del alumno en formación, dado que la orientación “se define como el proceso de ayuda a un sujeto para que alcance la Integración de su personalidad, funcione al más alto grado de efectividad humana y logre su maduración como persona. Se centra en el aprendizaje y conlleva la formulación y la realización de un proyecto personal de la vida del orientado” (Repetto, 1998).

En líneas anteriores, hemos señalado la idea de que la tutoría debe estar sustentada tanto en el proceso educativo como en el proceso de orientación, de ahí que el apoyo que se brinde a los estudiantes no se limite a la atención del seguimiento de la trayectoria escolar o dificultades relacionados con el aprendizaje, sino que abarque el proceso formativo, es decir al desarrollo personal, donde el educando, construya, defina, enuncie sus criterios, valores, metas y expectativas de

su proyecto de vida. La tutoría académica se concibe de acuerdo a (Lázaro & Asensi, 1989) como un apoyo de trayectoria, es decir como la estrategia tutorial que se ocupa de los múltiples problemas de tipo académico que van apareciendo en el camino del estudiante durante su permanencia escolar.

El fin de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida. Teniendo en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos y que constituyen el caudal de energías fundamentales del hombre: el sentir que se es capaz de realizar lo que se propone, un sentimiento de seguridad en lo que se piensa y

se hace, estar satisfecho del propio concepto de uno mismo, aprender permanentemente de las propias experiencias y sacarle provecho, saber de lo que se está dispuesto a saber y hacer; lo que se desea y se necesita.

Durante su vida, todo individuo necesita saber que es importante y apreciado, pero particularmente los estudiantes normalistas necesitan saber y sentir que son capaces de desempeñar bien alguna actividad humana, es decir, necesitan tener la sensación de éxito, necesitan que sus cualidades grandes o pequeñas sean reconocidas, ello nutre su sentimiento de valor personal y su deseo de que los demás los aprecien y respeten por lo que son.

Conclusión

La preparación para el futuro del estudiante, se garantiza a partir de la labor de la tutoría. Las instituciones educativas deben propiciar un ambiente de aprendizaje con un enfoque de respeto por la diversidad de conocimientos, opiniones, expresiones culturales y disciplinarias. La función tutorial y orientadora juegan un papel fundamental en la formación del estudiante, sus funciones dirigidas al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades y habilidades de los jóvenes, favorecen el desarrollo de habilidades y su socialización. Su objeto es provocar la reflexión en el estudiante para que se cuestione, se sensibilice y aprenda a tomar decisiones.

Asimismo, proveen de elementos para reforzar la convivencia social en busca de interacciones sanas y fructíferas en su desarrollo, con el fin de que el joven pueda construir su propio proyecto de vida. En la actualidad el desarrollo de las competencias aborda diferentes enfoques, siempre buscando que los individuos se apropien de sus saberes y los apliquen en situaciones reales y concretas (escuelas primarias), de manera responsable y comprometida a lo largo de su vida. Alumnos capaces de gestionar su propio aprendizaje, desarrollando sus potenciales, sus competencias, en la formación de su perfil de egreso.

Referencias

- Collazo, B. (2006).** *Tutoría vs. Paternalismo. Conferencia Metodológica de Profesores de la SUM.* Universidad de la Habana. La Habana: UNI-119. Universidad 2006 Decós.
- Delors, J. (1996).** *“Los cuatro pilares de la educación”,* en la Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.
- Lázaro & Asensi, J. (1989).** *Manual de Orientación Escolar y Tutoría.* Madrid: Narcea.
- Marsh, H. y. (2002).** *Extracurricular school activities The good, the bad, and the Nonlinear.* Harvard Educational Review, 72, 467-514.
- Repetto, E. (1998).** *Teoría y procesos de la orientación Especialidad en orientación eszcolar.* Madrid: UNED.
- SEP. (2018).** *Plan y programas de Estudio.* México: SEP.



El Paradigma Postpositivista como Reflejo Objetivo de la Realidad Educativa

Mtro. Erick Adán González Macías
Docente de Educación Primaria
Estudiante del Doctorado en Educa-
ción de la ByCENED
erick.gonzalez.macias@bycened.mx

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra
Docente/investigador por la UPD
antonio_america10@hotmail.com

63

Resumen

La educación es uno de los pilares básicos de las sociedades actuales. Existen multitud de herramientas que permiten investigar los fenómenos educativos con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos educativos. El presente artículo tiene como finalidad el plantear los diferentes paradigmas mediante los que se trabaja en la investigación educativa. Así mismo, se discute y argumenta la capacidad del paradigma postpositivista como medio para explicar la realidad educativa de la manera más objetiva posible. Este trabajo está hecho con base en la información obtenida a partir de diferentes referentes teóricos y a una reflexión personal del autor. Las conclusiones indican que la investigación educativa desde el paradigma postpositivista es funcional para una comprensión de los fenómenos educativos, y para la mejora de la calidad de la educación. Este paradigma de investigación permite una mayor orientación crítica y reflexiva, y una mayor consideración de la subjetividad y el contexto en la investigación educativa.

Palabras clave: Paradigmas; Educación; Investigación Educativa; Postpositivismo.

Education is a fundamental pillar in modern society. There are plenty of tools that allow us to investigate the educative phenomenons trying to improve the educative process quality. This paper pretends to show distinct paradigms that are involved in educative research. In addition, we'll argue the capabilities of the post-positivist paradigm for objectively explaining educative reality. This work acquires information through different theoric referents and the author's reflections. Conclusions point out that educative research, from the positivist paradigm, is functional for a comprehensive view of the educative phenomenons and to improve educative quality. This paradigm allows us to be critical and reflexive, with a better understanding of the subjectivity and context in educative research.

Keywords: Paradigms; Education; Educational investigation; Postpositivism.

Introducción

El proceso de globalización y cambios sociales en la actualidad, han generado la necesidad de introducir al magisterio en los procesos de investigación. Los docentes son las figuras que tienen el contacto directo con los fenómenos educativos, y por ello su papel se ha vuelto fundamental en la investigación educativa. Los maestros son elementos sustanciales en este tipo de investigaciones ya que, al ser mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son clave para el descubrimiento de nociones o planteamientos que permitan entender la realidad educativa.

La investigación educativa cobra relevancia debido a su capacidad para mejorar la calidad de la educación en términos generales. Es a partir de los estudios formales sobre fenómenos educativos que se han identificado las prácticas y estrategias de enseñanza que pueden ser utilizadas para mejorar el aprendizaje. Así mismo, la investigación educativa proporciona los elementos empíricos para la toma de decisiones en cuestiones pedagógicas, administrativas e incluso legislativas. Es también un elemento que contribuye a la innovación debido a que se pueden descubrir nuevas técnicas y métodos de enseñanza con base en la tecnología. Por ello que surge la necesidad de involucrar al personal docente en la investigación educativa.

El papel del docente en la investigación educativa es esencial debido al conocimiento práctico y cercano que tienen con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes son quienes tienen la capacidad de proporcionar información relevante sobre los estudiantes y estrategias de trabajo que contribuyan al desarrollo de investigación.

Al encontrarse en contacto directo con los sujetos de estudio cuentan con la posibilidad de implementar y probar estrategias, así como evaluar su efectividad en tiempo real para posteriormente retroalimentar su trabajo. Este ejercicio permite obtener información y recolectar datos que contribuyen de manera importante a la investigación con base empírica sólida para el contexto educativo.

La investigación educativa sostiene relación con los planteamientos de Kuhn (1962, citado en Olivé, 2013) sobre la generación de conocimiento. Desde esta postura el conocimiento no es considerado lineal ni acumulativo, sino que pasa por transformaciones paradigmáticas para poder comprender los fenómenos. En la investigación educativa se pretende comprender la educación y su propia evolución, identificando los problemas y desafíos actuales para así proponer teorías que ayuden a entender la realidad educativa. La investigación educativa y la postura de Kuhn coinciden en que no son estáticas, que evolucionan a lo largo del tiempo y reconocen la importancia del contexto en la comprensión y aplicación del conocimiento.

El pluralismo es un elemento que propone Kuhn y se adapta a las características de la investigación educativa. Dicho concepto hace referencia al reconocimiento de la existencia de múltiples perspectivas legítimas para entender un fenómeno, sin la necesidad de afirmar que una de ellas es la "correcta". En la investigación educativa también existe una pluralidad de perspectivas que permiten enriquecer el conocimiento a partir de una diversidad de teorías que explican los fenómenos educativos.

Esta característica del pluralismo empata con la investigación educativa desarrollando nuevas ideas y descubrimientos. Tanto en la postura de Kuhn como en la investigación educativa, se pretende una transformación en la forma en que se entiende la realidad y se construye el conocimiento científico. Existen paradigmas que sustentan la investigación educativa como

el sociocrítico, hermenéutico inductivista, postpositivista o constructivista, cada uno con sus características y virtudes.

El objetivo del presente artículo es plantear los diferentes paradigmas mediante los que se trabaja la investigación educativa, así como discutir y argumentar la capacidad del paradigma postpositivista como medio para explicar la realidad educativa.

El escrito se divide en cuatro partes, siendo la primera la definición del término paradigma planteada por algunos autores, haciendo énfasis en Thomas Kuhn. Después se enuncian los diferentes paradigmas que se utilizan dentro de la investigación educativa, la manera en que interpretan la realidad y sus características. Posteriormente se discute y argumenta el potencial que tiene el paradigma postpositivista para explicar la realidad educativa. Por último, se plasman conclusiones y reflexiones personales con relación a lo abordado durante el artículo.

La definición de paradigma

En la investigación educativa se logran identificar diferentes paradigmas de investigación que se caracterizan por responder a las necesidades tan variadas y dinámicas de la realidad educativa. Algunos autores definen lo que es un paradigma.

Para Guba y Lincoln (1994), un paradigma es un conjunto de creencias básicas y supuestos compartidos que guían la investigación y el conocimiento dentro de una comunidad científica en particular. Estos supuestos incluyen la naturaleza de la realidad, el papel del investigador y la relación entre el investigador y los participantes en la investigación.

Según Lakatos (1978), un paradigma es un marco conceptual que proporciona las preguntas y las posibles respuestas a esas preguntas en una disciplina de investigación. Este marco es el que permite a los investigadores plantear y responder a preguntas específicas y también establece las normas que deben seguirse para evaluar las respuestas.

Desde la perspectiva de Shulman (1989), los paradigmas son tanto una construcción social como un marco cognitivo que influye en la forma en que los miembros de una comunidad científica piensan y trabajan.

Toro y Hurtado (2007) mencionan que los paradigmas

permiten una diversidad en la manera en que se genera conocimiento en determinada época, y que cada paradigma constituye una forma que permite conocer, generar conocimiento científico.

Para Patton (1990) un paradigma es la manera de percibir al mundo, una perspectiva holística que fragmenta la realidad de nuestro mundo. Los paradigmas indican a quienes están adscritos a ellos lo que es importante, legítimo, lo que es verdadero y razonable. Es una lente a través de la cual se observa al mundo y que determina la forma en que se comprende y se interpreta la realidad.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), un paradigma es un conjunto de teorías, métodos y técnicas de investigación que se utilizan en una disciplina particular. Este conjunto de creencias y supuestos permite a los investigadores plantear y responder a preguntas específicas y también establece los límites y las normas que deben seguirse en la investigación.

Los autores mencionados anteriormente coinciden en que un paradigma representa un conglomerado de creencias y prácticas en común que comparten las comunidades científicas con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas en un área del conocimiento determinada. Sin embargo, los planteamientos de Thomas Kuhn hechos en 1962 son los que representan un referente para la investigación científica.

Kuhn (1986) refiere a los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. (Kuhn T. 1986, p.13). Este autor menciona que un paradigma es un logro científico que proporciona una base común para la investigación en una disciplina determinada. Este logro no solo implica la solución de problemas particulares, sino también una forma de pensar y de ver el mundo que es compartida por los miembros de una comunidad científica. Así mismo, considera que un paradigma establece los supuestos básicos, los métodos de investigación y los estándares de evidencia que se utiliza la comunidad científica para evaluar los resultados de la investigación.

Kuhn marcó un precedente en la forma en que entendemos el término paradigma, debido a que es retomado

do por diferentes áreas del conocimiento al momento de justificar epistemológicamente sus investigaciones. Para este artículo, se adoptará la concepción de Thomas Kuhn sobre lo que es un paradigma. Dicho lo anterior, en el siguiente apartado se abordan algunos de los paradigmas que se utilizan particularmente en la investigación educativa.

Paradigmas en la investigación educativa

La investigación educativa es esencial para mejorar la calidad de la educación y garantizar mejores resultados para los estudiantes. Además, fomenta la innovación y el desarrollo profesional de los educadores, y proporciona información valiosa para la toma de decisiones en el ámbito educativo. Pero la gran diversidad de fenómenos que existen en el ámbito educativo orilla a que la investigación educativa se adscriba a un paradigma de investigación que se adecúe a las necesidades de cada estudio.

Desde la propuesta de Lincoln y Guba (2000, citado en Sandín, 2003) existen diferentes paradigmas de investigación en las ciencias sociales que son posible aplicarse dentro de la indagación educativa. Según estos autores, existen paradigmas de investigación que se diferencian en su orientación ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica. Sandín (2003), recupera los planteamientos de Koetting (1988) y Latorre (1996) para sintetizar las características de los paradigmas utilizados en la investigación educativa que a continuación se enuncian.

Paradigma positivista: Este paradigma se enfoca en la medición de variables observables y la verificación empírica de hipótesis. Se basa en la concepción de que la realidad existe objetivamente y puede ser conocida a través de métodos científicos rigurosos y objetivos. La metodología asociada con este paradigma es cuantitativa y experimental. Considera que la realidad es algo que se puede conocer a través de la experiencia sensorial y que el conocimiento válido es aquel que se obtiene mediante la observación empírica y la experimentación rigurosa. Latorre (1996, en Sandín, 2003) menciona que entre sus características está la formalización de un lenguaje claro y conciso para la ciencia, así como el descubrimiento de leyes que rigen los diversos tipos de fenómenos. Sin embargo, recibe críticas por no aceptar la metafísica o cualquier otra forma de conocimiento que no sea “científico”.

Esto genera poca adecuación para las ciencias sociales y, sobre todo, en el área de la educación.

Paradigma interpretativo: Este paradigma se enfoca en la comprensión de los significados subjetivos y las experiencias de las personas. Se basa en la concepción de que la realidad es socialmente construida y está influenciada por los valores y creencias de los individuos. La metodología asociada con este paradigma es cualitativa y hermenéutica. Dentro de este paradigma no es posible una generalización de las conclusiones y no hay una última interpretación, siempre vendrán nuevas interpretaciones.

Paradigma crítico: Según este paradigma, la realidad está orientada por los valores sociales, políticos, culturales y económicos que han ido cimentando a lo largo del tiempo. Busca la unión entre la teoría y la práctica, usando la teoría como elemento para la fundamentación y guía de la segunda, siempre en mutua interacción. Tiene una visión holística y dialéctica de la realidad educativa, asumiendo una visión democrática del conocimiento porque todos los que participan son seres activos. Latorre (1996, en Sandín, 2003) menciona que este paradigma trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella partiendo de la contextualización, apostando por la transformación de la realidad social. La metodología asociada con este paradigma es cualitativa y participativa.

Paradigma constructivista: Este paradigma se enfoca en la construcción de la realidad a través de la interacción entre el investigador y los participantes. Se basa en la concepción de que la realidad es subjetiva y se construye a través de la comunicación y la interacción social. Para Aguilar (2017), desde la perspectiva constructivista, el conocimiento es una construcción humana, donde existen numerosas realidades individuales. Estas realidades son construidas e inventadas por el ser humano y no están gobernadas por leyes naturales. La metodología asociada con este paradigma es cualitativa y participativa.

Es importante señalar que Lincoln y Guba, así como Latorre consideran que estos paradigmas no son mutuamente excluyentes. Los paradigmas de investigación educativa son fundamentales para el desarrollo y la mejora de la educación y su entendimiento. Permiten que los investigadores aborden los fenómenos educativos desde un paradigma que contenga los

elementos más apropiados para reflejar la realidad. Además, ofrecen perspectivas diferentes sobre la educación, lo que puede ampliar la comprensión de los fenómenos educativos y mejorar la práctica educativa.

Paradigma postpositivista y el método cuasiexperimental

En un primer momento se abordó lo relacionado a la diversidad de paradigmas en las ciencias sociales, en particular en la investigación educativa, donde se logran identificar diferentes paradigmas de que se caracterizan por responder a las necesidades tan variadas y dinámicas de la realidad educativa.

En el ámbito educativo, el paradigma positivista se ha utilizado para estudiar fenómenos como el rendimiento académico, la motivación y la eficacia de los métodos de enseñanza. Se han utilizado métodos como encuestas, pruebas estandarizadas y análisis estadísticos para obtener y analizar los datos. Aunque el paradigma positivista ha sido útil en muchos contextos de investigación, también ha sido criticado por su limitación en la comprensión de la realidad social, su énfasis en la medición y la cuantificación, y su falta de consideración del contexto social y cultural en el que se desarrollan los fenómenos educativos. Lincoln y Guba (2000, en Sandín, 2003), plantean que estas limitaciones en el paradigma positivista, por muy objetivo que sea en sus resultados, en la investigación educativa no va a permitir una adecuación total para estudiar la realidad cambiante de los fenómenos educativos. Por tal razón surge la propuesta del paradigma postpositivista, que se desarrolló a partir de la crítica a la objetividad y neutralidad de la investigación científica del paradigma positivista. Se caracteriza por una mayor consideración de la subjetividad, la interpretación y el contexto social en el que se desarrollan los fenómenos sociales. Este enfoque se aleja del énfasis en la medición y la búsqueda de leyes generales que caracteriza al paradigma positivista, y busca una comprensión más completa y contextualizada de la realidad social.

Según el paradigma postpositivista, la realidad se entiende como entidades u objetos ubicados de manera independiente del pensamiento. Por tal motivo, se trata de una realidad objetiva, estable, material y empírica, que se rige por leyes y mecanismos naturales. Guillen (1992) menciona que, para poder alcanzar el conocimiento planteado como objetivo en esta

investigación, es necesario que el investigador maneje conocimientos teóricos a priori y asuma una posición distante del objeto de estudio que permita excluir juicios valorativos personales.

Desde la perspectiva de Popper (1996), uno de los principales problemas de la epistemología es el constante aumento del conocimiento y el mejor modo de estudiarlo. Para ello, propone un método de trabajo hipotético deductivo. Según Albert Gómez (2007), este método propone una estructura que permite formular hipótesis a partir de la teoría. Para Monje (2011), esta forma de trabajo postula la operacionalización de variables, recolección, procesamiento e interpretación de datos. Una vez finalizado dicho proceso, se tendrán los elementos suficientes para confirmar o negar la hipótesis propuesta por el investigador. Popper (1962) sostiene que la ciencia no es estática, sino que tiene un carácter hipotético conjetural. Esto quiere decir que la construcción del conocimiento se da a partir del método deductivo y debe ser sometido a falsación, no a verificación. Bajo esta postura, la ciencia no es infalible, sino que está constituida de problemáticas que deben ser respondidas por la misma ciencia apoyándose en la crítica de la razón.

Albert Gómez (2007) menciona que el conocimiento obtenido a través del paradigma postpositivista es considerado objetivo y factual, debido a que se basa en las experiencias y permite dar validez independientemente del tiempo y el espacio estudiado. Así mismo, Popper (1962) sostiene que las soluciones son la base de la ciencia, y aquellas respuestas obtenidas de la investigación son tentativas. Esto permite una potencial falsación a futuro en caso de ser necesaria.

Por lo mencionado anteriormente, se considera que el paradigma postpositivista cumple con las características epistemológicas apropiadas para reflejar una realidad educativa con la mayor objetividad posible. Esto se debe a que el paradigma postpositivista se basa en la idea de que el conocimiento científico es incierto y probable, y que siempre debe ser cuestionado y revisado a medida que se recopila nueva información.

Conclusión

La importancia de los diferentes paradigmas de la investigación educativa radica en su capacidad para ofrecer diferentes enfoques y perspectivas para comprender y analizar los fenómenos educativos. Cada

paradigma tiene sus propias fortalezas y debilidades, y su elección dependerá del problema de investigación, los objetivos y las preguntas que se quieran responder. La investigación educativa es esencial para mejorar la calidad de la educación y para proporcionar una base sólida para la toma de decisiones en el ámbito educativo. El paradigma postpositivista ofrece un enfoque crítico y reflexivo que permite una comprensión más completa y contextualizada de los fenómenos educativos, lo que es especialmente importante en un mundo cada vez más complejo y diverso.

Desde el paradigma postpositivista, la investigación educativa no se limita a la medición de variables y relaciones causales, sino que también se enfoca en la comprensión de los procesos sociales, culturales y políticos que influyen en la educación. Este enfoque se basa en la idea de que la realidad social es compleja y dinámica, y que para comprenderla es necesario considerar la subjetividad, la interpretación y el contexto en el que se desarrollan los fenómenos educativos.

68

La investigación educativa desde el paradigma postpositivista también tiene una fuerte orientación crítica y reflexiva, lo que implica una constante revisión de las suposiciones, prejuicios y sesgos que pueden influir en la investigación. Esto permite una mayor transparencia y rigor en la investigación, y una mayor validez y fiabilidad de los resultados.

La investigación educativa desde el paradigma postpositivista es esencial para una comprensión más completa y contextualizada de los fenómenos educativos, y para la mejora de la calidad de la educación. Este enfoque permite una mayor orientación crítica y reflexiva, y una mayor consideración de la subjetividad y el contexto en la investigación educativa.

Bibliografía

- Aguilar, F. D., Bolaños, R., & Villamar, J. (2017).** *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento*. Editorial Universitaria Abya-Yala. Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Albert, G. M., & Jose, M. (2007).** *La investigación educativa: Claves teóricas* (p. 265p). McGraw-Hill.
- Alvira, M. F. (1982).** *La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales*. *Estudios de psicología*, 3(11), 34-39.
- Guillén, J. P. (1992).** *Aspectos diferenciales de la investigación educativa*. Caracas. Universidad Simón Rodríguez.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010).** *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw Hill.
- Kuhn, T. (1986).** *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1978).** *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Patton, M. Q. (2002).** *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Popper, K. (1962).** *La lógica del descubrimiento científico*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1996).** *Conjeturas y refutaciones*. México: Paidós.
- Sandín, E. M. (2003).** *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill. 10(34), 27-44.
- Shulman, L. S. (1989).** *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*.
- Toro, J., & Hurtado, I. (2007).** *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Ediciones CEC. SA.



Impactos de la responsabilidad social hacia prácticas de consumo responsable sin plásticos, de estudiantes universitarios

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado
de Durango
leticia.morenoelizalde@ujed.mx

Delia Arrieta Díaz
Universidad Juárez del Estado
de Durango
dad@ujed.mx

Lilia Rodríguez Quintero
Universidad Juárez del Estado
de Durango
lilia.rodriguez@ujed.mx

Gerardo Frayre Vázquez
Universidad Juárez del Estado
de Durango
gfrayrev@ujed.mx

Héctor Moreno Loera
Universidad Juárez del Estado
de Durango
hmoreno.loera@ujed.mx

Resumen

La educación es uno de los pilares básicos de las sociedades actuales. Existen multitud de herramientas que permiten investigar los fenómenos educativos con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos educativos. El presente artículo tiene como finalidad el plantear los diferentes paradigmas mediante los que se trabaja en la investigación educativa. Así mismo, se discute y argumenta la capacidad del paradigma postpositivista como medio para explicar la realidad educativa de la manera más objetiva posible. Este trabajo está hecho con base en la información obtenida a partir de diferentes referentes teóricos y a una reflexión personal del autor. Las conclusiones indican que la investigación educativa desde el paradigma postpositivista es funcional para una comprensión de los fenómenos educativos, y para la mejora de la calidad de la educación. Este paradigma de investigación permite una mayor orientación crítica y reflexiva, y una mayor consideración de la subjetividad y el contexto en la investigación educativa.

Palabras clave: ciudadanía ambiental, crisis ambiental, residuos sólidos.

Abstract

Education is a fundamental pillar in modern society. There are plenty of tools that allow us to investigate the educative phenomenons trying to improve the educative process quality. This paper pretends to show distinct paradigms that are involved in educative research. In addition, we'll argue the capabilities of the post-positivist paradigm for objectively explaining educative reality. This work acquires information through different theoretic referents and the author's reflections. Conclusions point out that educative research, from the positivist paradigm, is functional for a comprehensive view of the educative phenomenons and to improve educative quality. This paradigm allows us to be critical and reflexive, with a better understanding of the subjectivity and context in educative research.

Key words: environmental citizenship, environmental crisis, solid waste.

Introducción

La crisis mundial en aspectos económicos, sociales y ambientales es preocupante en nuestro siglo XXI. La globalización ha transformado las relaciones entre los países, las universidades y las personas, dando lugar a una nueva forma de pensar y comprender el mundo según el cual los grandes problemas deben ser resueltos por ciudadanos comprometidos, socialmente responsables, que actúen de manera proactiva a partir de los conocimientos adquiridos en las universidades.

En este sentido, Vallaeys (2016) declara que la responsabilidad social universitaria es una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento innegable de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución, formación de ciudadanos responsables y solidarios, producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, y participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

Las instituciones de educación superior (IES) como entidades formadoras de profesionales que realizan cambios e impactan positivamente a la sociedad, deberán proponer acciones para mitigar los impactos ambientales regional, nacional y del planeta, siendo

una de las motivaciones la implementación de la responsabilidad social universitaria como eje estratégico con la finalidad de efectuar políticas, planes y acciones para la protección ambiental como punto indispensable de la acreditación institucional y la obtención del título universitario.

Por su parte, Vega (2019) admite que las universidades como organizaciones pueden ser clave para promover acciones en favor del medio ambiente mediante prácticas ambientales para reducir el impacto ambiental negativo a través de cambios en la organización de los procesos y las actividades. Gallardo y Martínez (citado por Navas y Romero, 2016) mencionan que las universidades tienen por misión crear conocimiento, formar científicos y profesionales orientados a satisfacer las necesidades de desarrollo del país, poniendo como base el desarrollo sustentable.

La Ley Universitaria 30220 del Ministerio de Educación en Perú (2014) en el capítulo XIII, artículo 124, introduce la definición del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; es fundamento de la vida universitaria, que contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad.

Teniendo el conocimiento que la RSU es una política de gestión y toma en consideración la misión universitaria, sus valores y el compromiso social mediante la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria, y los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar un plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos, como impacto de la responsabilidad social universitaria en las prácticas ambientales de los estudiantes universitarios de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

De esta manera se contribuye a la creación de una ciudadanía ambiental y responsable, en el marco de la RSU. La importancia de esta investigación está en el hecho de que existe una crisis mundial a nivel ambiental, provocada por la acción del hombre en el planeta,

en particular, la contaminación por la acumulación de residuos sólidos, lo cual, parece ser inevitable (Mercado & Ruiz, 2006). Teniendo en cuenta esta problemática es fundamental el cambio de actitud hacia el medio natural, y en este cambio la universidad juega un rol protagónico.

En este marco, se presenta la introducción, el problema, el objetivo planteado, una revisión teórica mediante revisiones documentales de diversas fuentes, instituciones, formación, que sirven como base de propuesta del plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las que podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que pueden jugar las universidades en función de la sostenibilidad desde la responsabilidad social de la universidad.

Desarrollo

Este estudio aborda, primeramente, el tema de la responsabilidad social como una estrategia que le permite a las instituciones llevar a cabo acciones para compensar el efecto negativo que sus actividades tienen sobre sus grupos de interés, la comunidad y el medio ambiente. El concepto de responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una definición relativamente novedosa, que implica la superación del enfoque de la proyección social y extensión universitaria, hacia un verdadero compromiso que crea impactos en distintos grupos de interés-stakeholders-partes interesadas (Vallaey, 2010).

En la teoría de los stakeholders, Beltrán, Íñigo, y Mata (2015) admiten la participación de las partes interesadas en los procesos de evaluación de la gestión universitaria como un indicador trascendental de la RSU. De acuerdo con las aportaciones, se asume que el modelo de gestión de la RSU debe ser considerado en la consideración de las necesidades y expectativas de los interesados en la toma de decisiones.

Por su parte, Viteri (2010) subraya que la responsabilidad social es el compromiso de identificar los problemas de interés público como: medio ambiente, pobreza, atención de salud, hambre, y, que compete a todo tipo de organizaciones (empresa, estado, universidad), para emprender acciones que generen impactos positivos en la sociedad, con el

aporte de soluciones basadas en la transparencia, sustentabilidad y ética, siendo la meta el desarrollo sustentable del ser humano y su entorno.

La responsabilidad social, la situación ambiental y transición ecológica actual están exigiendo a las universidades que fortalezcan sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como la gestión, como parte importante de la solución a los diversos problemas que atentan contra la sostenibilidad planetaria. En este sentido, Vallaey (2019) afirma que la responsabilidad social universitaria es una política de mejora continua de las rutinas universitarias hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos:

- Gestión ética y ambiental de la institución para evitar impactos negativos
- Formación de ciudadanos conscientes, innovadores y solidarios
- Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes en comunidad
- Participación social en la promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible con los actores locales, organizando el encuentro de saberes y aprendizajes. Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son:
 - La participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la Universidad,
 - La articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad,
 - El autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para el mejoramiento continuo y la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

De lo anterior, podemos resaltar que la RSU es una nueva forma de aplicar la gestión universitaria para generar compromisos sociales dentro y fuera de la universidad, asimismo, esto facilitara soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la sociedad en el contexto de un mundo globalizado para lograr un desarrollo sostenible. En esta línea, Etkowitz et al. (2008) sostiene que

las universidades requieren evolucionar para cumplir con el compromiso que tienen para coadyuvar en la resolución de los problemas regionales, sectoriales, prioritarios o estratégicos de la sociedad.

En tal sentido, la responsabilidad social de las empresas, y en particular de las universidades sería el garante del compromiso de las organizaciones para que su acción no vaya en contra del desarrollo sostenible, es por esto que, la posibilidad de generar economías eficientes en relación a cuidar el medio ambiente pueda generar conciencia en la humanidad acerca de la importancia de crear economías eficientes y amigables con la naturaleza (Chirinos, Pérez & Pachón 2017).

Resultados

La problemática ambiental a nivel mundial respecto a la gran cantidad de residuos sólidos que son arrojados a los océanos, el Informe Planeta Vivo (2018) estima que en los próximos años habrá 16 mil millones de toneladas de plástico que dañaran la flora, fauna y la vida humana, debido a esto las IES deben sumar ser un agente activo para la conservación del medio ambiente y la vida humana.

72

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo crear un Plan de Acción sin Plásticos a través de la comisión de responsabilidad social universitaria de la institución para adoptar distintas iniciativas eco-eficientes, logrando contribuir por un consumo responsable al prohibir, el gasto y consumo de bebidas o alimentos en envases y/o bolsas de plástico, ya sean botellas de agua o bebidas gasificadas, vasos de plástico popotes, etc., dentro del campus, como lo establecen distintas organizaciones como Greenpeace, integrada a la Alianza México sin plásticos, han propuesto a las y los legisladores federales reformar la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos (LGPGIR), y su reglamento para prohibir los plásticos de un solo uso con soluciones de fondo y poder legislar como se subraya a continuación en Greenpeace México (2021):

- Cada persona produce anualmente 46 kg de plásticos.
- 79% de los residuos plásticos terminan en vertederos, lo que contamina los ecosistemas marinos y afecta la biodiversidad y la salud humana.

- 30% de las aves marinas, 4.4% de los mamíferos marinos y 32% de las tortugas marinas tienen plástico en sus estómagos.
- Menos del 10% de los residuos plásticos se reciclan.
- Cada tonelada de plástico produce 5 toneladas de dióxido de carbono CO₂.
- Más de 90% del plástico se produce a partir de la transformación directa de los derivados del petróleo, lo que representa más de 6% del consumo mundial de hidrocarburos.
- El plástico necesita aditivos químicos para que resulte práctico y se mejore su estabilidad, flexibilidad y apariencia, entre estos aditivos se encuentran sustancias químicas cancerígenas.

Por tanto, para un adecuado resultado de esta iniciativa, Plan de Acción sin Plásticos, se asume los siguientes objetivos:

- Disminuir la producción de residuos sólidos.
- Evitar el riesgo que representa consumir alimentos en envases de plástico.
- Contribuir a la salud de la comunidad universitaria y proyectar esta responsabilidad a la comunidad universitaria.

A partir de estos objetivos se busca que la comunidad universitaria sea partícipe dentro y fuera de la universidad, haciendo el uso responsable del plástico y consumo responsable.

Es importante mencionar que la FECA UJED asumió el reto de contribuir a la construcción de una cultura ambiental universitaria, a partir de la implementación del Eje Estratégico: Responsabilidad Social Universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional (2019-2025), que expresa la necesidad de implementar políticas, planes y acciones para la protección ambiental. Es así que se crea el comité de Responsabilidad Social Universitaria.

Por lo que es importante generar una proyección de sostenibilidad a partir de un equilibrio social, económico y ambiental donde debe de existir una presencia

creciente de los profesionales en las áreas económico administrativas.

El rol de los profesionales en el contexto de negocios contribuye enormemente en las tareas de administrar una organización, considerando el cuidado del ambiente, y es donde estos actores de cambio, al plantear las estrategias organizacionales, pueda reunir ideas sobre una economía sustentable que integre los objetivos económicos, sociales y medioambientales de la sociedad, con el fin de maximizar el bienestar humano en el presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades (Informe Brundtland, 1987).

Determinar el impacto de la responsabilidad social universitaria mediante la Acción FECA sin Plásticos en las prácticas ambientales de los estudiantes universitarios es clave para lograr sensibilizar a la comunidad universitaria mediante brigadas ambientales, buenas prácticas ambientales respecto de su conocimiento, valores y cultura ambiental de los estudiantes universitarios.

Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

El objetivo general del Plan de Acción propone la Educación como un modo de conocer, formar e intervenir en la práctica del consumo responsable sin plásticos como vía para el logro de una vida más sana en todos los aspectos y de equilibrio con el medio, en una sociedad globalizada y muy comunicada, con participación directa de la universidad en su entorno social.

El presente Plan se concibe como una herramienta práctica para la incidencia en la construcción, diseño, ejecución de acciones educativas desde la RSU enfocadas al consumo responsable sin plásticos, en forma conjunta con instituciones, organismos, organizaciones sociales y empresas, hacia la concreción de los 17 Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015).

El Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos, tabla 1, plantea el abordaje y la acción a partir de los cuatro procesos universitarios de la RSU: la gestión organizacional, la formación académica, la generación de conocimientos-investigación, y la participación en sociedad de la universidad.

Cada uno de estos ámbitos de acción se expresan en el logro de 12 metas de desempeño socialmente responsable como se expresa a continuación, según Vallaey (2019):

- Gestión organizacional: 1) buen clima laboral, 2) campus ecológico, 3) ética y transparencia;
- Formación: 4) aprendizaje basado en proyectos sociales, 5) inclusión curricular de los ODS, 6) mallas curriculares con actores externos;
- Cognición: 7) inter-transdisciplinariedad, 8) investigaciones con la comunidad y aplicadas a temas de los ODS, 9) producción y difusión de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos; y
- Participación social: 9) integración de la proyección social con formación académica e investigación, 10) proyectos de impacto co-creados con la comunidad, 11) participación en la agenda local, nacional, e internacional, y 12) Integración de la proyección con formación e investigación.

Tabla1. Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

FORMACIÓN

Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
<p>Desarrollar acciones académicas de sensibilización y formación con contenidos específicos de educación para el consumo responsable y de respeto al Medio Ambiente. Habilitar espacios de formación de expertos en educación para el consumo y desarrollo sostenible.</p> <p>Integrar contenidos de educación para el consumo responsable y sostenible a través de la ejecución de proyectos conjuntos, participativos, entre diversas disciplinas.</p> <p>Fomentar a través de seminarios, cursos el conocimiento y la práctica del consumo responsable para un desarrollo sostenible en ámbitos de la educación no formal. Producir y difundir material informativo, sobre consumo responsable, sin plásticos.</p>	<p>Formación a docentes en el área de Consumo Responsable</p> <p>Formación a estudiantes en las tres licenciaturas.</p> <p>Formación a la sociedad en general, empleados, funcionarios de empresas e instituciones.</p>	<p>Realización de cursos, seminarios, diplomados, talleres desde la institución en forma conjunta con instituciones y/u organizaciones.</p> <p>Elaboración y ejecución de proyectos interdisciplinarios, en las diferentes carreras. Elaboración y ejecución de talleres formativos, en convenio con instituciones y empresas, con participación de la sociedad civil. Elaboración de material informativo y de difusión masiva para participantes de talleres y medios de comunicación. Elaboración de material informativo para las disciplinas curriculares.</p>

INVESTIGACIÓN

<p>Establecer como líneas de investigación el consumo y producción sostenible para las investigaciones en el ámbito de la institución.</p>	<p>Incorporación como líneas de investigación en las establecidas por el Rectorado de la UNI.</p>	<p>Inclusión de la educación para el consumo como línea de investigación para docentes investigadores de los cuerpos académicos de la institución.</p>
--	---	--

Tabla1. Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Continuación)

Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
<p>Establecer como líneas de investigación el consumo y producción sostenible para las investigaciones en el ámbito de la institución.</p> <p>Incluir en los estudios e investigaciones de trabajo final de grado temas relacionados con producción y consumo responsable para la consecución del ODS 12, y comercio justo, en las diferentes carreras para lograr crecimiento económico y desarrollo sostenible, es urgente reducir la huella ecológica y reducción de plásticos en nuestra Madre Tierra.</p>	<p>Incorporación como líneas de investigación en las establecidas por el Rectorado de la UNI.</p> <p>Inclusión como temática de investigaciones en trabajos finales de grado.</p>	<p>Realización de intervenciones en base a los diagnósticos producto de las investigaciones.</p> <p>Diseño de investigaciones de grado que tengan como temática los 17 ODS, como es el caso del ODS 12. Producción y consumo responsable.</p>
GESTIÓN Y EXTENSIÓN		
<p>Crear en el ámbito de la comisión de RSU: el desarrollo sostenible y la herramienta de economía circular como un eje de la política institucional.</p> <p>Instrumentar normativas legales en el seno de la Universidad para la ejecución de acciones de desarrollo sostenible, economía circular.</p> <p>Difundir en entornos educativos y sociales de legislaciones y</p>	<p>Gerencia, gobernanza y seguimiento de temas de desarrollo sostenible. (consumo, economía circular, inclusión, género). Encuentros con interlocutores, expertos en cuanto al consumo responsable y desarrollo sostenible</p> <p>Interés focalizado hacia el consumo responsable sin plásticos como acción para el desarrollo sostenible.</p> <p>Incentivación al voluntariado, aprendizaje servicio. Campañas</p>	<p>Diseño de acciones para la organización de actividades dentro y fuera de la institución.</p> <p>Contacto con las instituciones para el acercamiento a los temas de consumo responsable y desarrollo Sostenible.</p> <p>Declaración de interés institucional de proyectos con participación social con la comunidad, el territorio, la región.</p> <p>Creación de grupos de voluntarios para las campañas de consu-</p>

Tabla 1. Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Continuación)

Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
<p>Establecer como líneas de investigación el consumo y producción sostenible para las investigaciones en el ámbito de la institución.</p> <p>Incluir en los estudios e investigaciones de trabajo final de grado temas relacionados con producción y consumo responsable para la consecución del ODS 12, y comercio justo, en las diferentes carreras para lograr crecimiento económico y desarrollo sostenible, es urgente reducir la huella ecológica y reducción de plásticos en nuestra Madre Tierra.</p>	<p>Incorporación como líneas de investigación en las establecidas por el Rectorado de la UNI.</p> <p>Inclusión como temática de investigaciones en trabajos finales de grado.</p>	<p>Realización de intervenciones en base a los diagnósticos producto de las investigaciones.</p> <p>Diseño de investigaciones de grado que tengan como temática los 17 ODS, como es el caso del ODS 12. Producción y consumo responsable.</p>
GESTIÓN Y EXTENSIÓN		
<p>Crear en el ámbito de la comisión de RSU: el desarrollo sostenible y la herramienta de economía circular como un eje de la política institucional.</p> <p>Instrumentar normativas legales en el seno de la Universidad para la ejecución de acciones de desarrollo sostenible, economía circular.</p> <p>Difundir en entornos educativos y sociales de legislaciones y</p>	<p>Gerencia, gobernanza y seguimiento de temas de desarrollo sostenible. (consumo, economía circular, inclusión, género). Encuentros con interlocutores, expertos en cuanto al consumo responsable y desarrollo sostenible</p> <p>Interés focalizado hacia el consumo responsable sin plásticos como acción para el desarrollo sostenible.</p> <p>Incentivación al voluntariado, aprendizaje servicio. Campañas</p>	<p>Diseño de acciones para la organización de actividades dentro y fuera de la institución.</p> <p>Contacto con las instituciones para el acercamiento a los temas de consumo responsable y desarrollo Sostenible.</p> <p>Declaración de interés institucional de proyectos con participación social con la comunidad, el territorio, la región.</p> <p>Creación de grupos de voluntarios para las campañas de consu-</p>

Tabla1. Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Continuación)

Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos

Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
<p>normativas vigentes a nivel nacional e internacional sobre el consumo, comercio justo, desarrollo Sostenible, economía circular.</p> <p>Gestionar convenios de cooperación con instituciones públicas, privadas, organismos de sociedad civil y empresas para diseño y ejecución de proyectos relacionados con el consumo y desarrollo sostenible para la consecución de los 17 ODS de las Naciones Unidas.</p> <p>Diseñar con medios de comunicación, internet, youtube, Radio, TV UJED, spots de sensibilización hacia el consumo responsable sin plásticos.</p> <p>Hacer uso de la tecnología para la promoción del consumo responsable.</p> <p>Construir espacios, propios, de difusión a través de las revistas institucionales</p>	<p>masivas para la sensibilización social.</p> <p>Dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación - Servicios - Orientación, etc. <p>Campañas masivas de sensibilización, dirigidas a la sociedad con convenios mediante la cadena de radio, y TV UJED.</p> <p>Campañas virtuales dirigidas a jóvenes y creadas por jóvenes universitarios con incentivos educativos.</p> <p>Inclusión de artículos y eventos sobre consumo y en las revistas de la institución. Uso de papel reciclado en la FECA y con imprenta propia.</p>	<p>mo responsable sin plásticos y desarrollo sostenible, integrada por estudiantes universitarios, docentes y comunidad universitaria en general.</p> <p>Establecer la Semana del consumo y producción responsable, con actividades de sensibilización y educación.</p> <p>Formación a la sociedad en general: servidores públicos, funcionarios de empresas privadas, discapacitados, niños, mujeres, policía municipal.</p> <p>Grabar guiones creativos para campañas de sensibilización, dirigidas a la sociedad, en lenguas oficiales.</p> <p>Participación activa de niños, jóvenes y adultos en los spots elaborados (artistas, deportistas, escritores, etc.).</p> <p>Creación de APP para móviles y ordenadores, gratuitas, dirigidas a usuarios jóvenes, por estudiantes de las tres carreras, a través de un concurso de ideas.</p> <p>Difusión de eventos, investigaciones sobre consumo y desarrollo sostenible. Creación de una imprenta institucional con materia prima de papel reciclado.</p>

Conclusiones

En suma, la Universidad es consciente de la necesidad de incorporar la perspectiva y ética ambiental como eje de impacto de la responsabilidad social universitaria a toda su actividad, una cultura basada en la responsabilidad para el cuidado, protección y mejora del ambiente. Para la consecución de este objetivo, es necesario que la Universidad promueva valores socio-ambientales que favorezcan el desarrollo de prácticas responsables hacia el ambiente (García Molina, 2019).

Por lo que la universidad debe tener presente lo siguiente al momento de implementar políticas ambientales que generen prácticas ambientales, como se pronuncia a continuación:

Formación Académica. a) Incorporar la dimensión ambiental en las titulaciones y planes de estudio de todas las carreras, dotando al profesorado y a los futuros profesionales, del conocimiento y conciencia necesarios para afrontar los compromisos del desarrollo sostenible. b) Promover actividades académicas que fortalezcan una cultura de responsabilidad socio-ambiental universitaria.

Generación de conocimientos-investigación. a) Implementar líneas de investigación relativas al ambiente y desarrollo sostenible, gestionar los recursos necesarios para ello, y promover la generación de conocimiento ambiental y su transferencia y aplicación en la sociedad; b) Aplicar criterios ambientales en el desarrollo de las investigaciones que realizan todos sus departamentos, independientemente del área profesional o rama de conocimiento.

Extensión. Participación en sociedad de la universidad. a) Incorporar la temática y perspectiva ambiental en los programas o proyectos de proyección social que apunten a la mejora de la calidad de vida de las personas; b) Potenciar la participación y sensibilización de la comunidad universitaria a través de la promoción del voluntariado ambiental universitario; c) Participar en el desarrollo de la política ambiental del país y en los espacios de gestión ambiental a nivel local, regional y nacional.

Gestión organizacional. a) Implementar medidas de ecoeficiencia para minimizar el impacto de nuestras actividades en el entorno e implantar sistemas de ges-

tión ambiental que contribuyan a reducir la producción de residuos, optimizar el consumo de los recursos y fomentar el ahorro de energía, agua y materias primas; así como apostar por las energías limpias y renovables; b) Reducir, prevenir, mitigar los impactos medioambientales derivados de las actividades en cuanto al uso y manipulación de sustancias químicas y peligrosas; c) Cumplir las disposiciones legales en materia ambiental.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J.; Íñigo, E y Mata, A. (2015).** *La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(14), 3-18 . <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300056#bib0035>
- Chirinos, Y., Pérez, C., y Pachón, C. (2017).** *Emprendimiento sostenible en las pymes para la generación de empleo* En: Y. Chirinos., C. Pérez., M. Barreto. y C. Martínez. (Eds.). Universidad, Ciencia, Innovación y Sociedad: desde la perspectiva laboral (pp. 11- 48). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Etzkowitz H., Ranga, M., Benner, M., Guarany, L., Maculan, A. M. y Kneller, R. (2008).** *Pathways to the entrepreneurial University: towards a global convergence.* Science and Public Policy, 35(9), 681-695.
- García Molina, S. (2019).** *Propuesta de Plan de Responsabilidad Social Universitaria.* En León Borges, J. A. et al. Responsabilidad Social y Competitividad. Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C.
- Greenpeace México. (marzo 25, 2021).** *¿Por qué es importante legislar sobre plásticos de un solo uso?* <https://www.greenpeace.org/mexico/blog/9807/por-que-es-importante-legislar-sobre-plasticos-de-un-solo-uso/>
- Línea Verde Torrelavega. (2021).** *Guías de buenas prácticas sobre medio ambiente.* <http://www.lineaverdetorrelavega.com/lv/guias-buenas-practicas-ambientales.asp>
- Mercado, A. y Ruiz, A. (2006).** *El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo.* Espacios Públicos, 9(18), 194-213.
- Navas, M y Romero, Z. (2016).** *Responsabilidad social universitaria: Impactos de la universidad libre, sede Cartagena, en su gestión socialmente responsable.* Saber, Ciencia Y Libertad, 11(1), 187-196.
- Naciones Unidas. (1987)** *Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.* Informe Brundtland o Nuestro Futuro Común. www.fao.org/docrep/s5780s/s5780s09.htm
- Naciones Unidas. (2015).** *La agenda de desarrollo sostenible,* en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible>
- Vallaey, F. (2010).** *Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades.* Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) 13(2),191-220
- Vallaey, F. (2016)** *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).* Mejoras. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-intrpduccion-a-la-rsu-francois-vallaey.pdf>
- Vallaey, F. (2019).** *El Modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Estrategias, Herramientas, Indicadores.* Auspiciado por el CAF, Banco de Desarrollo en América Latina, Centro de Liderazgo, Ética y Responsabilidad Social. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/12/ursula-modelo-responsabilidad-social-universitaria-rsu.pdf>
- Viteri, J. (2010)** *Responsabilidad Social.* Universidad Tecnológica Equinoccial, 1, 90-100. <http://oaji.net/articles/2015/1783-1426291813.pdf>
- World Wildlife Fund (WWF) (2018).** *Informe planeta vivo 2018, Panorama global.* World Wildlife Fund (WWF). http://www.wwf.org.mx/quienes_somos/planeta_vivo/



La Investigación educativa para incidir en el aprendizaje

80

María Ascención Pacheco Duran

Directora de Jardín de Niños “Albert Bandura”

Estudiante del Programa de Doctorado por la ByCENED

d.i.e.mariaapachecod@gmail.com

Dr. Carlos Geovani García Flores

Docente/investigador de la ByCENED

c.g.garciaflores@gmail.com

Resumen

La investigación educativa permite identificar problemáticas que inciden en el aprendizaje en el aula, que de ser analizadas pueden ser útiles para todo tipo de agentes educativos. Para esto, es necesario contar con un bagaje de conocimientos mínimos sobre paradigmas y enfoques de investigación que permitan al investigador identificar a cuál corriente de pensamiento se adscribe su propuesta, tomar postura en cuanto a cómo abordar, los métodos para trabajarla y las formas en las que se manejarán datos y se harán del dominio público los resultados obtenidos. Así mismo, la investigación educativa incidirá en la mejora de la práctica del docente en la medida que con ella podrá ubicar las áreas de oportunidad de su contexto escolar, identificar posibles soluciones encuadradas en un enfoque de trabajo, plantearlas como hipótesis, ponerlas a prueba y generar conocimiento, mismo que al ser de su propio espacio laboral, pueden incidir en sus propios alumnos.

Palabras clave: Investigación educativa, agente educativo, paradigmas y enfoques.

Abstract

Educative research allows us to identify problems related to the learning process in the classroom. By analyzing them, we can find them useful for the educative agents. For it is necessary the basic knowledge of paradigms and distinct educative approaches, so the investigator could be able to identify how to tackle his own proposal. Educative research could help to improve teacher's professional practice showing opportunity areas, identify possible solutions, establish hypotheses, test them and generate knowledge in benefit of their own students and work center.

Keywords: Educational research, educational agent, paradigms and approaches.

Introducción

La investigación educativa es una rama de la investigación científica que se enfoca en identificar algún problema que incide de forma positiva o negativa en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula, con la intención de conocer los antecedentes y causas, de modo tal que permita plantear posibles soluciones al poner a prueba hipótesis propuestas en función de la información disponible y de la experiencia del propio investigador. Considerando que la investigación educativa tiene lugar en espacios sociales, se puede abordar desde un punto de vista macronivel, que en este caso es la comunidad donde se enclava una escuela, el mesonivel, que es la escuela misma o el micronivel, que se refiere al aula donde se lleva cabo el acto educativo, es importante reconocer que esto influye directamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los agentes educativos que en ella confluyen son los que enfrentan la necesidad de investigar para encontrar soluciones que faciliten su labor en los espacios escolares, por lo tanto son ellos los actores principales del proceso de investigación, ya sea un docente, maestro de apoyo o personal directivo, quienes en la realidad escolar enfrentan cotidianamente situaciones que los lleva a indagar para contar con un bagaje conceptual y metodológico que le permita entender su contexto, las problemáticas que enfrenta y también mejorar la labor que realiza en hacer cotidiano.

Para fines de este documento, consideraremos la investigación educativa como un estudio científico y sistemático que puede ser cuantitativo o cualitativo,

que es utilizado por educadores y otros profesionales con propósitos variados (McMillan-Sally Schumacher, 2005). Pues aunque el termino investigación por sí solo pareciera un concepto alejado de las aulas o de los asuntos escolares, es en realidad un tema recurrente que es utilizado de manera inconsciente en los procesos académicos y permite la reflexión y mejora sobre el quehacer académico.

Desarrollo

Para la elaboración de este artículo, se han consultado investigaciones, bibliografía y artículos que abordan la temática desde diferentes ángulos y que permiten describir, intervenir, interpretar y explicarla, esto con la intención de generar conocimiento que pueda servir al lector, en la escuela o en contextos equiparables al del investigador.

El objetivo del presente artículo es argumentar cómo los agentes educativos pueden a través del conocimiento sobre investigación educativa, encontrar caminos que les permitan incidir en el aprendizaje de las personas con quienes trabajan, dado que ellos observan, detectan, enfrentan y resuelven situaciones inherentes al aprendizaje de sus alumnos en el aula poniendo a prueba sus supuestos sobre las formas de resolución de dichas situaciones. Se considera agentes educativos a todos aquellos que al convivir cotidianamente en las aulas o fuera de ellas con los niños, toman un papel significativo en apoyo al proceso de desarrollo del niño (Restrepo-Segura et al., 2021), y en el caso de este documento, haremos referencia a todo el personal docente que participa en las actividades escolares.

Es importante reconocer que el agente educativo forma parte de un equipo de trabajo con visiones e intereses compartidos y que, al trabajar con personas, su papel en la investigación no puede ser totalmente neutral, pues ante los hechos que documenta o en los cuales interviene, integrará su visión particular o creencias asociadas a lo que conoce o puede inferir del contexto donde está inmerso. La forma en la que cada persona interpreta la realidad y la conceptualiza, influye directamente en la manera en la que nos acercamos al conocimiento (Miranda y Ortiz, 2020). Lo anterior incluye también la consideración de cuatro elementos importantes para la construcción del conocimiento, que son: el sujeto que conoce, lo que se conoce, cómo se conoce y los conocimientos o resultados del proceso.

Estas formas particulares de conocer el mundo y el cómo se relacionan influyen entre sí, es lo que se conoce como paradigma, que hace referencia a los métodos y conceptualizaciones que son avalados por una comunidad científica. Como lo explica Sandin (2003, p. 78), hay tres dimensiones a considerar en un paradigma de investigación que son: la ontológica que refiere a la naturaleza o el origen del fenómeno que se investiga, la dimensión epistemológica relacionada con el cómo se conceptualiza la realidad, y finalmente la dimensión metodológica que aborda como su nombre lo dice el método o la forma en la que se crea el conocimiento. Todo esto conforma un paradigma que guían los procesos de investigación, apegados a una forma aceptada por la ya mencionada comunidad científica, que, de acuerdo a un momento histórico particular, se apegará a los lineamientos establecidos por el avance de la ciencia.

El concepto de paradigma ha sido abordado desde el siglo XVII y revisando las aportaciones de algunos autores como Patton (1990), Ritzer (1993), y de Hernández; et al (2014), se rescata que engloban a un paradigma como un consenso de la comunidad científica que permite orientar los procesos de investigación con métodos particulares para encontrar y resolver problemáticas específicas.

Las visiones anteriores se adscriben a la idea de paradigma de Kuhn (1986), quien refiere que es cúmulo de creencias, principios, valores y premisas que marcan la idea que tiene una comunidad científica de la realidad, del cómo abordar correctamente un área de estudio y sus problemáticas, incluyendo los métodos y técnicas aceptados como correctos para buscar respuestas. De esto se deduce entonces que el paradigma en el cual se adscribe una investigación, va a determinar el método, el propósito y los objetivos de la investigación, por ello la importancia de abordar el concepto de paradigma, ya que, es el que guía un proceso de investigación y guarda relación directa con las visiones personales del investigador, que en este caso es el agente educativo.

En investigación educativa, los paradigmas han permitido también durante mucho tiempo una clasificación que se da en función de los fines de la investigación y los métodos utilizados (Sandin, 2003, 123):

1. Por un lado, el paradigma cuantitativo, con fondo racionalista que tiene la intención de comprender los fenómenos y que se asocia con el objetivo de la investigación humanística.

2. Mientras que el paradigma cualitativo, con fines de explicación causal y relacionado con el fin de la investigación científica.

Recientemente se abrió el panorama a un nuevo paradigma que se refiere a un tipo de investigación más amplio y que se denomina paradigma socio crítico, este se relaciona con la posibilidad de interpretar la realidad de una manera más apropiada para los fenómenos que se enfrentan en la actualidad, las necesidades que se enfrentan actualmente en diferentes ámbitos y acorde a las vigentes corrientes filosóficas. Los paradigmas nos permiten apegarnos a un enfoque, a continuación, se enuncia como lo plantea Latorre (1996, p. 102), una descripción concisa de los elementos relevantes de los mencionados paradigmas o enfoques:

1. El positivismo lógico o empirismo, que interpreta la realidad como única, estática y objetiva; las investigaciones bajo este enfoque tienen la finalidad de explicar, predecir, verificar teorías, para con ello poder tener la información más cercana y precisa de los fenómenos de estudio. Exige un alto grado de objetividad y mayor grado de neutralidad del investigador en el proceso. Los métodos son rigurosos, cuantitativos, usando cuestionarios, observación sistemática e interpretación estadística.

2. El pos positivista, interpretativo o también denominado fenomenología o teoría interpretativa, concibe la realidad como múltiple, cambiante en movimiento; la finalidad de este enfoque es comprender e interpretar la realidad y los significados que tiene para las diferentes personas, por lo que se entiende que existe una dependencia entre el sujeto y el objeto de investigación y existe menor objetividad; y las técnicas utilizadas son cualitativas, descriptivas donde se privilegia la perspectiva de los participantes, y los resultados se obtienen a través de análisis, inducción y triangulación de ideas.

3. El socio crítico o teoría crítica, también concibe la realidad como cambiante, creada con una visión compartida, construida e histórica, tiene todavía

mayor nivel de subjetividad; la finalidad es potenciar cambios a partir del conocimiento de la realidad de los participantes en la investigación; en este enfoque el investigador es parte de la realidad que se investiga y la práctica y teoría están en acción continua; para este tipo de investigaciones se pueden realizar estudios de casos y se trata la información a través de la dialéctica.

La existencia de diversos paradigmas da pie a la comprensión del mundo o la realidad desde diversas miradas, pero también abre las opciones para que la investigación se realice en diversos campos, así como para que se realice con diferentes fines. Por ejemplo, al hablar del paradigma positivista, por su rigurosidad conviene a las investigaciones que corresponden a las ciencias exactas o la observación de fenómenos naturales en los que las condiciones son reproducibles, es decir son predecibles, no cambian, por lo que se pueden establecer teorías definidas e incluso se pueden realizar experimentos muy precisos debido a esas condiciones.

Por otro lado, al hablar del paradigma interpretativo, se puede ahondar en causas, fenómenos variables, considerar aspectos que no son constantes y por supuesto con mucha más apertura al aspecto social. Por último, la teoría crítica va más allá de solo la interpretación, va en busca de soluciones, de intervención para solucionar o mejorar situaciones.

Ahora bien, el conocimiento de esto, permite a los agentes educativos abordar las realidades escolares desde diferentes posturas, entender su realidad y plantear alternativas que se pueden desarrollar, poner a prueba y que permitan entender mejor la dinámica escolar, a los alumnos o los procesos de aprendizaje. Cuando se habla de investigación a nivel escolar, parece un término alejado de las realidades escolares porque los agentes educativos desconocen el potencial que hay en las escuelas. La investigación es inherente a la actividad educativa, pues al trabajar con personas e implementar las actividades planeadas, siempre se están poniendo a prueba hipótesis, encontrando respuestas, aplicando posibles soluciones y con los resultados, se vuelven a construir ideas que empiezan nuevamente el círculo de investigación.

El paradigma socio crítico pudiera ser más el recurrente de uso en las escuelas pues si el investigador está inmerso en dicha investigación, es decir, es parte acti-

va del contexto, buscará la finalidad de generar cambios en la dinámica que se observa, lo que representa la finalidad de la investigación bajo este paradigma, esto entonces la hace tan utilizable en las escuelas. Lo anterior no significa que el enfoque interpretativo no sea aplicable, pues ese conocimiento de la realidad, es, el que puede también ofrecer elementos para identificar variables, desarrollar hipótesis o propuestas que al aplicarse ofrezcan como resultado posibilidades para influir en el contexto de estudio. El tipo de investigación dependerá en gran medida del investigador, la complejidad de los fenómenos que suceden en el contexto y las aspiraciones de las propuestas que presente.

Lo anteriormente dicho, guarda relación con los planes y programas de estudio desarrollados a lo largo de la historia del sistema educativo, pues cada uno presenta un trasfondo de investigación, detección de necesidades sociales y de aprendizaje de los educandos y también una propuesta de trabajo que pretende mejorar los resultados que hasta el momento se obtienen, razón de fondo por la cual se realizan las reformas educativas, la mejora de los resultados en el aprendizaje del alumnado. Si observamos objetivamente cada programa, nos daremos cuenta de que se adscriben a la idea de los paradigmas mencionados y que, al llevarse a la práctica, con un seguimiento y medición de resultados, se puede observar claramente como (tal vez no en el primer año de aplicación, pero si en generaciones), se desarrollan cambios que alteran la realidad y que estos cambios a su vez generan más cambios.

El plan de estudios vigente “Aprendizajes Clave”, en su apartado de rasgos del perfil de egreso de los diferentes niveles de educación, al presentar los listados de características, aspira a modificar la realidad y presenta en los apartados de campos y áreas de desarrollo; así mismo en los apartados de orientaciones didácticas explicita con claridad las estrategias que al llevarse a la práctica, repercutirán en los alumnos, por lo tanto en resultados y por lo tanto ofrecerán cambios en el contexto donde se realizan (SEP, 2017).

La propia propuesta de la Nueva Escuela Mexicana en el Plan de Estudio de Educación Preescolar Primaria y Secundaria 2022, hace alusión a una metodología en la que tanto el docente como los alumnos tienen formas propias de acercarse a la realidad y comprenderla, lo que tendrá un impacto en la formación

estudiantil y generará que los docentes puedan implementar diversas formas de enseñanza que pongan al centro a quienes aprenden y que permitan acercarse a los saberes a través de la propia experiencia (SEP, 2022). Sin embargo, esto no es posible en tanto no sea el propio docente quien ejerza su propia autonomía para emprender procesos en el aula que incluyan la visión del alumno, la comunidad escolar, las experiencias y la posibilidad de acercarse a conocer su comunidad y encontrar formas de incidir en ella para mejorar, como lo plantea el paradigma socio crítico.

Lo anterior, implica que todos aprendamos en el contexto escolar, los alumnos como receptores principales de las actividades para el aprendizaje los maestros que aprenden a enseñar en su propia labor cotidiana, y si es posible aprender a enseñar, también se está aprendiendo a investigar (Contreras., et al, 2010), pues el espacio escolar se convierte en ese laboratorio de investigación donde cada situación puede ser objeto de investigación desde diversas visiones, pero siempre en busca de la mejora y bienestar de quienes lo conforman, la propia práctica del docente, ya es un elemento que puede ser investigado, en busca de mejora.

84

De acuerdo con Kurt Lewin “no hay nada más práctico que una buena teoría”, por lo que una persona que conoce su profesión y tiene claridad en las teorías bajo las cuales se rige, cuenta ya con una guía y orientación para realizar su quehacer. Esto llevado al ámbito de investigación educativa, reafirma el planteamiento de que una persona que conoce sobre investigación educativa, puede orientar de mejor manera su labor en el aula y por lo tanto influir en el aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Consideraciones finales

Cualquier persona dedicada a la educación, puede involucrarse en el campo de la investigación educativa, siempre que tenga un acercamiento a los paradigmas de investigación e inicie procesos que partan de la propia experiencia. Este conocimiento, le permitirá también una mejor comprensión de los enfoques de los programas de estudios vigentes y con ello crear un espacio de construcción del aprendizaje dentro de cada aula o espacio escolar. Además, tener la posibilidad de hacer investigación sobre las problemáticas propias del contexto escolar o la comunidad, despierta en el alumnado un interés personal por el aprendizaje para la mejora de su entorno y forma de vida, logrando con esto la finalidad que persigue todo sistema educativo.

Referencias

- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010).** *La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media.* Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 85-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- James H. McMillan-Sally Schumacher (2005). *Investigación educativa* 5ª Edición. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014).** *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.
- Kuhn, T. (1986).** *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (Séptima reimpresión).
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996).** *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Universitat de Illes Balears.
- Miranda, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020).** *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa.* RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Patton, MQ. (1990).** *Evaluación cualitativa y métodos de investigación* (2ª ed.). Publicaciones sabias, inc.
- Restrepo S, Y., & García, J. (2021).** *El agente educativo en la garantía de la protección integral de la primera infancia.* El Ágora USB, 21(1). 386-398. Doi: 10.21500/16578031.4597
- Ritzer, G. (1993).** *Teoría Sociológica Contemporánea.* Madrid, España: McGraw Hill.
- Sandin, E. (2003).** *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill.
- SEP (2017).** *Aprendizajes Clave para la Educación Integral.* México: SEP.
- SEP (2022).** *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* México: SEP.



Realizar investigación educativa desde un paradigma postpositivista

Rosa Angélica de la Torre Valdez

Directora de la Escuela Primaria José Revueltas

Estudiante del Doctorado en Educación por la ByCENED

rosaangélicadelatorrevaldez@gmail.com

85

Resumen

El presente trabajo pretende dilucidar de forma general el paradigma pospositivista, sus dimensiones y enfoques, así como sus implicaciones al realizar Investigación Educativa. Para ello se parte de la definición de paradigmas y se presenta una breve descripción del paradigma positivista como referente para comprender el paradigma pospositivista, el cual se aborda desde sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica, para posteriormente presentar el enfoque cuantitativo y mixto como alternativas metodológicas.

Palabras clave: paradigma postpositivista, investigación educativa, investigación cuantitativa.

Abstract

In this paper, we intend to explain the generalities of the post-positivist paradigm, its dimensions, approaches, and implications in educative research. Starting on defining paradigms, we began the post-positivist paradigm from an ontological, epistemological, and

methodological perspective, for presenting quantitative and mixed approach as methodological alternatives.

Key words: postpositivist paradigm, educational research, quantitative research.

Introducción

Entre los objetivos de la investigación educativa se encuentran el de resolver problemas, transformar los procesos educativos y realizar mejoras que impacten positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Al respecto, Tamayo (2004, p. 56), señala, que la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Bajo este concepto realizar investigación en el campo de la educación supone un proceso de reflexión que además de identificar problemas contribuya a encontrar soluciones que se adapten al contexto y a la situación.

Las instituciones educativas y sus agentes implicados en el proceso educativo, se encuentran continuamente detectando problemáticas que van desde lo pedagógico hasta lo conductual o contextual, sea cual sea el problema que se enfrente, la investigación educativa está siempre presente como propuesta de solución. Esa solución constituye un nuevo conocimiento que se mantiene mientras no haya otras propuestas mejor fundamentadas de acuerdo con criterios teóricos y metodológicos y sean aceptadas por la comunidad de científicos pertenecientes a la misma área de indagación (Briones, 1996).

En la actualidad, la investigación educativa ocupa un lugar importante en la mejora del sistema educativo e involucra diferentes campos del conocimiento; se realizan investigaciones desde diferentes campos de estudio, como lo es: pedagogía, programas de aprendizaje, gestión, evaluación y un sinnúmero de temas que pretenden aportar elementos que favorezcan la calidad educativa y busquen alternativas de mejora.

Teniendo en cuenta la diversidad de paradigmas desde los cuales se puede llegar al conocimiento científico y sobre todo aportar al estado del conocimiento las indagaciones a diversos fenómenos de estudio para buscar su explicación, comprensión o mejora se desplaza la intención del presente artículo, que es, describir la ruta metodológica para realizar investigación educativa desde un paradigma postpositivista.

La Investigación Educativa

La investigación educativa (en adelante IE) entendida como una práctica social, supone la producción de conocimientos que coadyuven en la comprensión y explicación de los problemas educativos cuyo fin último es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora del sistema educativo.

De igual forma, Hernández (1999, p.55) describe la IE como la tarea humana que, con la ayuda de la herramienta del método, trata de describir, explicar, predecir, controlar, interpretar y/o transformar la realidad educativa, mientras que Piña (2013, p. 3) señala que el propósito de la IE es conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación.

De lo anterior se puede deducir que Independientemente del paradigma al que se adhiera el investigador, su cobijo permite estudiar los problemas educativos y generar conocimiento para intervenir y mejorar los procesos educativos que van desde los problemas de enseñanza aprendizaje a nivel micro o contextual; así como a la intervención en la toma de decisiones a nivel macro, por ejemplo, en políticas educativas.

Paradigma y Enfoque de la Investigación

Un paradigma es una guía que indica el camino a seguir para resolver o explicar un problema de forma válida, legítima y razonable. Existen diversas definiciones, Patton (1990) señala que el paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo. Kuhn (1962) afirma que un paradigma es un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaren las interrogantes mediante una epistemología adecuada. De Kuhn en adelante encontramos una serie de significados, pero en términos generales aluden a un conjunto de creencias, actitudes, valores y metodologías compartida por un grupo de investigadores.

De lo anterior se deduce la necesidad de que el investigador se haga de un paradigma específico que le per-

mita realizar IE desde una visión metodológica que le sirva de guía, le señale el camino a seguir, le dé certeza y que bajo el cobijo de un grupo de investigadores valide científicamente su trabajo de investigación.

En los últimos años se han adoptado diferentes modos o paradigmas para estudiar la realidad y problemática educativa, fruto de los diferentes métodos, procedimientos y técnicas utilizadas para comprender los fenómenos educativos (Piña, 1995, citado por Castro 2016). Desde sus inicios la IE se ha visto inmersa en el debate paradigmático, al respecto Sandin (2003) señala: “La Investigación Educativa ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos, se ha desplazado desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas” (P. 32).

Entre los paradigmas más aceptados en la IE se pueden distinguir tres grandes pensamientos científicos: el positivista, el interpretativo y el socio crítico. Clasificación que Sandin considera “desplaza la tradicional discusión de que este tipo de investigaciones se debería ajustar al paradigma cuantitativo o al cualitativo” (2003. P. 23).

Para Lincoln y Guba (1985. P. 17) estos paradigmas se caracterizan por las respuestas que se ofrecen a tres cuestiones básicas relacionadas con la realidad que se desea estudiar, vinculadas con tres dimensiones:

- Ontológica, que hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales, (¿Cuál es la naturaleza de mi objeto de estudio?).
- Epistemológica, que alude a la relación entre el investigador y el objeto de estudio (¿Cuál es la relación entre el investigador/a y el objeto observado?).
- Metodológica, que señala el modo en que se obtendrá el conocimiento de dicha realidad, (¿Cómo debería proceder el investigador/a?).

Es fundamental que el investigador tenga claridad respecto a las “gafas paradigmáticas” que guiaran su investigación e identificar así la naturaleza de su objeto de estudio, su relación con este y la ruta que seguirá para responder a las preguntas de investigación propuestas.

Este artículo se propone vislumbrar la ruta a seguir al realizar investigación bajo el paradigma pospositivista.

Debido a emerger de las críticas hechas al positivismo es necesario abordarlo desde su génesis en la investigación.

Las primeras investigaciones se realizaron bajo el sustento del paradigma positivista (también denominado cuantitativo, empírico-analítico) que inicia en 1849 con la publicación del Discurso Sobre el Espíritu Positivo, de Augusto Comte; sus ideas provienen básicamente de las denominadas ciencias exactas, en las que el conocimiento se genera a partir de la observación y experimentación, por lo que Comte y sus discípulos sostenían que el único saber válido era el proveniente de la aplicación del método científico, se niegan a admitir otra realidad que no sean los hechos empíricamente comprobables y rechaza todo conocimiento metafísico. El positivismo considera que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, y que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de o como una cámara fotográfica que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior (Martínez, 1993).

Entre las críticas vertidas al paradigma positivista destacan el hecho de que el científico social no puede mantenerse ajeno ante un objeto del cual forma parte, su rigidez y el principio de verificación que señala: “una proposición o enunciado tiene sentido sólo si es empíricamente verificable en la experiencia y la observación, es decir, si hay un conjunto de condiciones de observación relevantes para determinar su verdad o falsedad” (Martínez, 1993).

Realizar investigación educativa desde el paradigma pospositivista

En la investigación social, y específicamente en la IE está conformada por una serie de campos del conocimiento e involucra prácticas, interacciones y una serie de variables y componentes humanos que lejos de permanecer estáticos conforman un entramado de relaciones dinámicas y cambiantes que no siempre permiten que el investigador mantenga distancia con el objeto de estudio, ni el uso de una metodología experimental que gene realice y por tanto replique los hallazgos. Es entonces que aparece la “posibilidad” de adherirse al paradigma pospositivista como una opción viable para resolver problemas educativos, producir conocimiento científico e influir sobre su realidad.

Este paradigma se concibe como una alternativa al positivismo y se centra en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que las personas implicadas en los contextos educativos le atribuyen, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones no observables directamente, ni susceptibles de experimentación (Latorre et al, 2003).

Por su parte Hernández et al (2010) señalan que entre las características del paradigma se encuentran el hecho de que en éste la realidad puede ser conocida de forma imperfecta, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés y reconocen que tanto el investigador como el objeto de estudio pueden influirse uno a otro.

El paradigma pospositivista da entrada a la teoría, la aborda como punto explicativo y es, a partir de ella, que se definen las variables y se construye la hipótesis. Debido a que la investigación parte de una hipótesis dada por la revisión de teoría esta influye en el desarrollo de investigación, además de que puede haber cierto sesgo debido a que los valores e ideas del investigador pueden influir, e incluso el objeto de investigación puede llegar a influenciar al investigador.

Dimensión ontológica como punto de partida

Esta dimensión hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales, en este caso a la naturaleza del objeto de estudio. Al respecto Ramos (2015 P. 12), señala que a diferencia del positivismo no existe una concepción ingenua de la realidad, sino que es desde una postura reflexiva, en donde se considera que existe una realidad cambiante y probabilística. Ante ello es necesario considerar que la realidad es imperfectamente aprehensible debido a las limitaciones humanas del investigador y porque los fenómenos son incontrolables.

Dimensión Epistemológica

Esta dimensión alude a la relación entre el investigador y el objeto de estudio. Los hallazgos y resultados del estudio emergen de la interacción dialéctica entre el investigador y el objeto de estudio, por lo tanto, el conocimiento no se descubre, sino que se produce fruto de esa interacción, además de que los resultados de la investigación son considerados como probablemente verdaderos.

Dimensión metodológica

Metodológica, que señala el modo en que se obtendrá el conocimiento de dicha realidad, (¿Cómo debería proceder el investigador/a?). Busca la falsación de las hipótesis, una experimentación modificada, en donde se consideran los métodos cuasi-experimentales que consideran que la experimentación es una forma de probar hipótesis, pero no la única por lo que considera el uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

Enfoque de la investigación

Una vez situado en el paradigma pospositivista el investigador deberá decidir el enfoque de su investigación e indicar así la perspectiva desde la cual se llevará a cabo la investigación, perspectiva que está definida por el tipo de resultados que se desee obtener.

Una de las “ventajas” que ofrece el paradigma pospositivista al investigador educativo es la posibilidad de buscar respuestas desde una variedad de enfoques. En ese contexto, Hernández, et al (2010) en su obra Metodología de la Investigación, señalan dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo; y un tercer enfoque mixto resultado de trabajar los dos anteriores de manera conjunta.

Cada uno de estos enfoques tiene características particulares relacionadas principalmente con el tipo de realidad que se estudia, sus metas, la lógica del proceso investigativo y el tipo de datos del estudio (Mata, 2019). Mientras el enfoque cuantitativo estudia realidades y hechos de naturaleza objetiva; el enfoque cualitativo estudia realidades y fenómenos cuya naturaleza es subjetiva. (Hernández, et al; 2010, p. 11).

La investigación cuantitativa

El positivismo y postpositivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa, los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado, para en una última instancia, predecirlo y controlarlo (Guba & Lincoln, 1994). Realizar investigación de tipo cuantitativo supone recopilar de información cuyo fin último es comprobar o refutar la hipótesis planteada mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández et al., 2010, p. 254). Entre sus características a considerar por el investigador son:

1. Debe haber un problema y ser medible
2. Se debe recurrir al marco teórico
3. Formular hipótesis a partir del marco teórico, el cual se revisa antes de la investigación
4. Medir y comprobar hipótesis
5. Elaborar el reporte de resultados

Existen problemas de estudio que por su naturaleza no pueden abordarse desde este enfoque, por lo que en ese caso habrá que recurrir al enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa

Cuando de comprender la realidad educativa considerando la experiencia, comportamiento y emociones de los diferentes actores lo ideal es adherirse al enfoque cualitativo que permite la obtención de evidencias desde los significados de las personas implicadas. Entre sus características se encuentran:

1. Es un enfoque subjetivo ya que trata de comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas que los experimentan.
2. No implica seguir una metodología estructurada.
3. Se basa en la observación directa en el medio natural
4. No hay métodos preestablecidos de recolección de información
5. No hay hipótesis previas, éstas se van generando en el proceso

Enfoque mixto

Busca enriquecer la investigación mediante la complementación de métodos, entre sus características se encuentran:

1. Profundiza en la investigación.
2. Combina diferentes técnicas para comprender mejor el problema
3. Permite recolección de datos tanto numéricos como no numéricos

Hasta aquí se ha intentado dilucidar de forma muy sencilla el paradigma pospositivista, sus dimensiones y enfoques, así como sus implicaciones al realizar IE bajo las gafas de este paradigma, aunque cabe resaltar que

no se hace una revisión de los métodos y enfoques desde los cuales es posible realizar las investigaciones, pero este trabajo sirve como punto de referencia.

Conclusiones

Se han revisado algunas generalidades del paradigma pospositivista con la intención de identificar a grandes rasgos el proceso de investigación a seguir al realizar investigación bajo el “cobijo” de este paradigma. No hay paradigmas mejores o peores, y aunque este paradigma no es la única opción del investigador educativo, si es una opción viable cuando de transformar procesos educativos y resolver problemas relacionados con la educación en situaciones o contextos específicos se trata. Ontológicamente los resultados de la investigación podían ser considerados como probablemente verdaderos o falsables, sin embargo, el respaldo de la teoría y la utilización del método científico darán a la hipótesis, a los resultados y al conocimiento adquirido la validez y confiabilidad necesarios para ser considerados ciencia.

Referencias

- Castro, A. M. P., & García, M. J. M. (2016).** *Investigación e innovación en la educación actual*. Revista Boletín Redipe, 5(7), 17-33.
- Blanco, C. (2005).** *Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones"*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp. 258).
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003)** " *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España. 27-44
- Escobar, A. A. H., Rodríguez, M. P. R., López, B. M. P., Ganchozo, B. I., Gómez, A. J. Q., & Ponce, L. A. M. (2018).** *Metodología de la investigación científica* (Vol. 15). 3Ciencias.
- Gómez Bastar, S. (2012).** *Metodología de la investigación* (1a.)
- Briones, G. (1996).** *Investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. E Impresores Ltda, Bogotá.
- Fernández Cano, A. (2001).** *Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente*. Revista de educación.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021).** *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Mata, L. (2019).** *El enfoque de investigación: la naturaleza del estudio*. Artículo disponible en URL: <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-de-investigacion-la-naturaleza-de-lestudio/#:~:text=Cuando%20hablamos%20de%20enfoco%20de,el%20desarrollo%20de,2>.
- Olivé, L. (2013).** *La Estructura de las Revoluciones Científicas: cincuenta años*. Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 8(22), 133-151.
- Piña Osorio, J. M. (2013).** *Investigación educativa ¿para qué?* Perfiles educativos, 35(139), 3-6.
- Ramos, C. A. (2015).** *Los paradigmas de la investigación científica*. Avances en psicología, 23(1), 9-17.
- Tamayo, M. (2004).** *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.



La enseñanza de la Historia desde la percepción de los expertos

Juan Antonio Mercado Piedra

Académico de la Universidad Pedagógica de Durango

antonio_america10@hotmail.com

José Jaime Cordero Gutiérrez

Académico de la Universidad Pedagógica de Durango

Jjcg88@hotmail.com

Dolores Gutiérrez Rico

Académica del Instituto Universitario AngloEspañol

doloresgutierrezrico@gmail.com

91

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer la percepción desde las voces de los expertos, sobre las necesidades formativas que presentan los docentes de educación básica en la enseñanza de la Historia. Se realizó mediante un enfoque cualitativo a través del método fenomenológico, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada. Fueron once los informantes expertos, ocho docentes con más de veinte años de servicio y tres historiadores. Los resultados arrojaron tres amplias categorías: Formación en el campo de la historia, importancia del conocimiento de la historia y necesidades formativas en la enseñanza. Los puntos de encuentro entre los informantes fueron: La enseñanza de la historia en nuestros días es vital para la formación de ciudadanos con pensamiento e identidad histórica. La actualización y formación del docente es la base para una enseñanza de la historia consciente, clara y congruente. Se requiere adentrar la tecnología en la enseñanza de la historia, pues existen medios y programas tecnológicos que posibilitan una enseñanza dinámica. No se debe disminuir las horas de enseñanza de

esta asignatura. Mediante una adecuada enseñanza de la historia, los alumnos comprenden hechos pasados, explican sus causas y consecuencias, sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y su influencia en el presente.

Palabras claves: enseñanza, historia, percepción, experto.

Abstrac

The present investigation has as objective to know the perception from the voices of the experts, on the formative needs that the teachers of basic education present in the teaching of History. It was carried out through a qualitative approach through the phenomenological method, using the semi-structured interview technique. There were eleven expert informants, eight teachers with more than twenty years of service and three historians. The results yielded three broad categories: Training in the field of history, importance of knowledge of history and training needs in teaching. The meeting points between the informants were:

The teaching of history in our days is vital for the formation of citizens with historical thought and identity. The updating and training of the teacher is the basis for a conscious, clear and consistent teaching of history. It is necessary to introduce technology in the teaching of history, since there are technological means and programs that enable dynamic teaching. The teaching hours of this subject should not be reduced. Through proper teaching of history, students understand past events, explain their causes and consequences, their changes and continuities over time, and their influence on the present.

Keywords: teaching, history, perception, expert.

Introducción

El modelo educativo que presenta la Nueva Escuela Mexicana (2019) de la Subsecretaría de Educación Básica de México, plantea en diferentes sentidos una propuesta en donde es importante avanzar hacia una renovación curricular, que se contribuya a la formación de profesores competentes y comprometidos en los problemas que imperan a nivel nacional y global, el proponer programas que desarrollen competencias tanto transversales como disciplinas específicas.

En el caso de la asignatura en la Historia, se ha percibido como una necesidad prioritaria el incentivar la identidad y pensamiento nacional, transformar el

sentido de la ética, a un carácter de conocimiento de hechos pasados para entender los sucesos presentes y lo que pudiera acontecer en el futuro.

De acuerdo a los Aprendizajes Claves para la Educación Integral (2019, p.3), refieren que el campo de la Historia es de suma trascendencia, siendo los propósitos generales de la misma:

1. Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo.
2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.
3. Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje.
4. Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo.

Los propósitos mencionados establecen la urgencia de un sentido de identidad histórica, en donde el tiempo y espacio es fundamental, al estudiar el cambio y permanencia en la vida de los sujetos históricos permite entender como objeto de la transformación y emancipación de una sociedad, para así, comprenderla y entender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio de los distintos procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el devenir de la humanidad, Freire (1988) refiere, que entender el sentido de una sociedad, es entender su historia y en ellas sus necesidades más sentidas, inculcar en el alumno la importancia de conocer el lugar y espacio donde habita lo hará mejor hombre (p.36).

Dentro de la Nueva Escuela Mexicana, se percibe la importancia de profesionalizar al maestro en un sentido humanista, que conlleva la adquisición de competencias que le permitirán hacer frente a los cambios que se transita, por otra parte, la perspectiva colaborativa, democrática y con una simetría cultural subyace la episteme de estos planteamientos, por tanto, es sustancial establecer las condiciones para la

adquisición de aprendizajes significativos que puedan ser aplicables a la vida diaria y dar respuesta a las intenciones educativas actuales.

Partiendo de estos aspectos, una de las problemáticas que se ha observado a lo largo del tiempo, es, el poco interés en la formación y actualización de la enseñanza de la historia, dejando a este campo de conocimiento como una asignatura pendiente, en donde la formación se centra más en la enseñanza de asignaturas como español y matemáticas como asignatura prioritaria para el sistema educativo mexicano, dejando de lado materia como historia que pasa a un plano secundario en el plan de estudios.

Esto, ha sido una constante, ya que se ha estancado el pensamiento de considerar una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y no ubicarse más al sentido de la reflexión, es decir, una reflexión que implique situar sucesos, analizarlos, discutirlos y por consecuencia comprenderlos. La educación no está proyectada en un hecho memorístico, es situar al alumno en su devenir histórico, entender el presente mediante una metodología de solución y reflexión.

Por ello, se busca la adaptabilidad del alumno en una sociedad de cambio, en donde los conocimientos sean las herramientas para lograr una transformación, en este sentido, los principios que le fundamentan son los que se requiere dentro de las políticas educativas en la conformación de un sujeto histórico (NEM principios y orientación pedagógica, 2019, pp.4-6):

- A) Fomento de la identidad con México.
- B) Responsabilidad ciudadana.
- C) Honestidad.
- D) Participación en la transformación de la sociedad.
- E) Respeto de la dignidad humana.
- F) Promoción de la interculturalidad.
- G) Promoción de la cultura de la paz.
- H) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

A lo anterior, es importante hacer mención que existe una diversidad de estudios que se han centrado en la explicación, comprensión o intervención en diversas variables que rodean a la enseñanza de la Historia, a las necesidades de los docentes en cuanto a su formación en este campo temático, y en sí, a diversas situaciones.

En relación a estudios relacionados a la enseñanza de la historia, se encuentran los de Lahera y Pérez (2021); Guerrero, et al., (2019); Duarte, (2018); Álvarez (2020), quienes convergen en el sentido de plasmar la dificultad en el tránsito de una enseñanza en la historia de lo tradicional en donde se continua con un ritual de transmisión y memorización de contenidos temáticos a lo constructivista innovador. Por otra parte, se encuentran estudios que se adentran a las necesidades formativas de los docentes para la enseñanza de la historia, como el de Aguavil y Andino (2019) y Basulto (2021), quienes coinciden en que analizar las necesidades formativas y procesos de capacitación en los que están inmersos los docentes es una tarea complicada, ya que requieren especializarse en diferentes áreas del conocimiento, desde un planteamiento epistémico y teórico, para tener las habilidades pertinentes en la enseñanza, en este caso de la historia. Refieren que, de igual forma la metodología y tecnología son campos necesarios en su formación.

En el caso de la formación inicial del profesorado de historia, así como, geografía y ciencias sociales, Barría (2022), refiere una desregulación educativa, pues existe una distancia entre teoría y práctica docente y la existencia de una racionalidad profesional que sigue orientada hacia el positivismo o al tradicionalismo histórico.

Es por ello que el estudio pretende: conocer la percepción desde las voces de los expertos, sobre las necesidades formativas que presentan los docentes de educación básica en la enseñanza de la Historia, realizando entrevista a 11 expertos en el campo de la enseñanza e investigación de la Historia; ocho de los informantes son docentes por más de 20 años en la asignatura de estudio, con licenciatura en Ciencias Sociales por la Normal Superior, todos con maestría relacionada a la educación, y tres de los informantes dedicados a la investigación histórica.

Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, el enfoque es cualitativo, ya que se desarrolla en un escenario natural, en donde el investigador está implicado, describe y analiza situaciones.

El método que se usó fue el fenomenológico, debido a que la intención es, conocer la percepción desde las voces de los expertos, sobre las necesidades formativas.

vas que presentan los docentes de educación básica en la enseñanza de la Historia, situación que implica la toma de consciencia, la construcción cognitiva de un hecho, situación o evento. Esta metodología tiene como finalidad explorar en la consciencia de los informantes, la forma en que perciben, en que se les da sentido a los hechos o a las cosas. La fenomenología destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva (Albert, 2007).

Se utilizó como técnica para recolección de datos la entrevista semiestructurada, previa negociación de tiempo y espacio con los informantes.

Para analizar cada una de las entrevistas se utilizó el Método de Comparación Constante (MCC), ya que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) es mediante un procedimiento analítico de comparación constante donde se desarrollan categorías, propiedades e hipótesis. Para ubicar a los informantes se procedió a dar un código, como ejemplo: Informante Docente 1 (ID1), Informante Docente 2 (ID2), sucesivamente. Respecto a los Investigadores su código es Informante Investigador 1 (II1), etc.

Resultados

Los principales significados de cada uno de los informantes derivadas de las preguntas indagatorias, llevaron a lo siguiente:

Formación en el campo de la Historia

Los informantes mencionaron que se sintieron atraídos por este campo de conocimiento a través de personajes claves, en unos casos familiares que, a partir de anécdotas, lecturas e historias de vida, fueron sembrando ese sentir curiosidad por lo pasado, (ID1) *si desde temprana edad el contexto donde se vive, sea con la familia o en la escuela, siembran el interés por sus antepasados, dará la posibilidad de indagar lo pasado, por ello se requieren modelos significativos para tener el gusto por la historia.*

(ID6) el profesor necesita estudiar, especializarse en esta asignatura, porque si no lo hace, seguiremos en lo mismo, enseñando de forma aburrida, y por lo tanto no se podrá fomentar una actitud cívica, de identidad, con un pensamiento histórico, que conozcan la historia de su país.

(ID7) es importante seguir en constante formación, actualizarse, no únicamente para conseguir puntos y

promocionarnos, sino para entender los contenidos con los que trabajamos, me gusta leer de filosofía, de sociología, por ejemplo a Pierre Bourdieu, Emilio Durkheim, a historiadores mexicanos como Enrique Krauze, con la finalidad de aumentar más mi conocimiento, y eso me ha permitido tener un pensamiento histórico, algo que observo carecen muchos docentes, por eso brincan o le huyen a esta asignatura.

El (II3) refiere... recuerdo que desde pequeño sentía interés por los hechos pasados, me encantaba sentarme a un lado de mi abuelo y que me platicara una serie de acontecimientos, algunos reales, algunos de su imaginación, pero finalmente me dieron la posibilidad de desarrollar habilidades por la lectura, más de hechos históricos... (se queda pensativo) conocer personajes que dejaron huella en nuestro estado, en nuestro país. Hoy día me da tristeza observar como los niños y jóvenes cada vez incrementan su ignorancia por el conocimiento de esas etapas que trascendieron y nos dejaron un legado, pero más tristeza y preocupación me da, el ver que los profesores no tienen conocimiento mínimo por los contenidos curriculares de la asignatura histórica.

Berger (2012, como se citó en Carretero, et al 2013, p. 14) menciona: “La historia misma en cuanto disciplina académica se ha constituido como tal con el fin de legitimar el pasado constitutivo de las naciones”. Por tanto, la historia se ha constituido como una disciplina con la intención de dar a conocer el pasado de un contexto social que los ha forjado como naciones, con todo lo que esto conlleva, personajes heroicos, acciones y todos aquellos conflictos o situaciones que lo han ido formando como parte de la nación, campo que todo profesor requiere saber.

Importancia del conocimiento de la Historia

Para tener una identidad como ciudadano se requiere construir una conciencia histórica, saber de dónde se viene y qué pasa en nuestro contexto, a ello, Gadamer (1999, p.98) define conciencia histórica como el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad, es decir, de la comprensión del pasado y sus efectos en el presente; comprender las causas del pasado de la realidad del hombre, involucra a la memoria histórica como una forma de atender la identidad y pertenencia a una nación o pueblo y lleva al individuo a “memoriar” lo que le es significativo para el pensar y actuar en la realidad. Por

consecuencia una educación histórica, permite ampliar los horizontes para llegar a comprender nuestra realidad, sus sucesos y hechos que han marcado la vida misma.

A lo anterior, los informantes externaron su preocupación en el tratamiento que se le ha dado a este campo en el contexto escolar de cualquier nivel educativo, refieren que, el sistema educativo ha restado importancia al conocimiento de los principales sucesos que han marcado la historia del ser mexicano principalmente, y por consecuencia, la formación en este tema es realmente débil y alarmante, puesto que, se le ha atribuido mayor nivel de formación a otras áreas del conocimiento como español y matemáticas, dejando a un lado esta asignatura. De igual forma, refieren que, existe una descontextualización en los hechos históricos que presentan los programas educativos, además de existir una saturación de los contenidos, adentrado a la incongruencia de otorgar menor tiempo en hora clase.

A lo anterior, se implica la escasa formación que tiene el docente en este tema, y por tal motivo, las prácticas pedagógicas utilizadas caen en lo tradicional, ocasionando desinterés por el aprendizaje de la historia en los estudiantes. A eso, se le atribuye, que, de acuerdo a los informantes, existe un uso inadecuado del material didáctico de esta asignatura por el docente, por tanto, el estudiante percibe el desinterés propio del docente. Esto permite reflexionar que a la Historia no se le ha dado la importancia real, sin tomar en cuenta, que ésta se comporta como un arúspice, ya que no se centra en el pasado únicamente, pues con los sucesos, se puede inferir el futuro.

El (ID8) refiere... si analizamos los cursos de actualización que se han desarrollado podemos dar cuenta que no existe una actualización para tener mayor conocimiento en esta asignatura, todo es, conocimiento de las reformas, conocimiento de planes de estudio, etc., las autoridades dejan al propio docente la iniciativa para que se adentre en los diferentes temas que la componen, pero existe una actitud de indiferencia, de letargo, de renuencia por la historia. En este punto el (ID5) coincide en el sentido de abordar que los profesores de educación primaria no fomentan el interés por esta asignatura, son pocos los que motivan a sus alumnos, en secundaria, lugar donde trabajo por casi 25 años, somos pocos los que buscamos fuentes y estrategias para despertar el interés.

El (IH2) menciona que pareciera que el único que debe conocer los hechos históricos es el historiador, a nosotros se nos ha dado la tarea de indagar, de realizar investigación, de dar a conocer lo importante del pasado y lo que conlleva el presente, sin embargo, es tarea del profesor el conocer sobre estos contextos para darlos a conocer a estos niños y jóvenes que cada vez se apartan de su identidad, para buscar hechos ficticios, futuristas.

De acuerdo a Grez Toso (2014, p. 2) Los hechos históricos eran una realidad externa que se imponía al historiador; ellos existían independientemente de la conciencia de los hombres, y por ende la labor de los historiadores consistía en descubrirlos y darlos a conocer.

Sin embargo, es claro detectar que la función actual del docente, es emancipar y transformar el pensamiento del estudiante, y eso solo lo puede lograr con el conocimiento del campo.

Planes educativos y necesidades formativas en la enseñanza

Existe para los informantes expertos, una necesidad formativa a la deficiencia en la enseñanza de la historia, por ello, la formación se ubica en el tenor de una preparación constante en cualquier campo del conocimiento, atribuible a un bagaje de conocimientos que permitan mostrar una enseñanza adecuada y empática a las necesidades reales.

La formación orientada a la deficiencia, refleja, el formarse en donde existen debilidades, mediante programas de estudios de calidad, que den las bases epistémicas, teóricas y metodológicas a quienes están como docentes en los diferentes niveles educativos. Barca (2013), menciona que la forma de intervenir de las instituciones que ofertan especializaciones, posgrados, educación continua, constituye un pilar importante en la formación de los docentes, para que, a su vez, ellos desarrollen una formación ciudadana en los estudiantes; ya que el aprendizaje escolar y el conocimiento histórico ofrecen al sujeto buscar en el pasado elementos útiles, significativos, para orientar sus decisiones en el presente y con vista a posibles futuros (p. 18).

Implicar a la enseñanza de la Historia en dicho proceso, requiere la capacidad del profesor de utilizar el

aprendizaje para cambiar la concepción de realidad, y el carácter dinámico de la misma a través del tiempo y el espacio. (Pantoja et al. 2013, p. 147).

En cuanto a la práctica del docente en el contexto áulico, se atribuye que el uso de estrategias pedagógicas no han sido las más idóneas, recurriendo a estrategias tradicionales, como resúmenes, cuestionarios, etc. Sin tomar en cuenta, que existe una variedad sobre las mismas, a esto, Monereo (2007, p. 145) refiere, que las estrategias son acciones intencionadas que permiten despertar el aprendizaje de los estudiantes en cualquier área del conocimiento, por ello, parafraseando a Díaz Barriga (2013) es considerar que las estrategias, al reflexionarse e implicarse a la vida real, permiten mayor destreza y ubicación de lo que se está aprendiendo.

Uno de los propósitos principales de la enseñanza de la Historia a lo largo de la educación, es que los estudiantes desarrollen el pensamiento y la conciencia histórica, para que cuenten con una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas y participen en acciones de beneficio social de manera responsable e informada, y de acuerdo a los informantes, con una visión estratégica de los docentes abrirá la posibilidad de esa comprensión.

Algo importante en cuanto a las reflexiones de las voces expertas es: (ID4) *se requiere adentrar la tecnología en la enseñanza de la historia, pues existen medios y programas tecnológicos que posibilitan una enseñanza dinámica, ya que existen recursos como videos, historietas, programas diseñados que motivan al estudiante al conocimiento de los hechos históricos.*

(ID1) *hoy día el interés se centra por el trabajo a través de metodologías activas, entonces, es una oportunidad importante para el profesor el trabajar con proyectos y situar hechos, eventos y personajes claves de la historia, y así conocer los eventos actuales que se están construyendo.*

Los informantes coinciden, tanto historiadores como profesores expertos, que un punto crucial es adentrarnos a través de la investigación histórica, ya que permitirá que se desarrollen habilidades en cuanto al conocimiento de personajes, de una cultura histórica, y, sobre todo, de conocer lo que ha trascendido a nuestros días.

A través del desarrollo de proyectos de innovación mediante el desarrollo de metodología como la Investigación Acción, los docentes detectarán la importancia de partir en situaciones reales del contexto, para que, a través de la indagación puedan desarrollar un conocimiento histórico, mismo que está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad a través de un proceso crítico, inacabado, e integral.

Es importante reconocer que una de las dimensiones de la enseñanza de la historia es que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, lo que significa preguntarse el porqué de los acontecimientos históricos, con el fin de analizar las situaciones actuales para conocer los problemas que aquejan a la sociedad del siglo XXI.

Puntos de encuentro y conclusiones

Cada uno de los informantes al plantear su experiencia y percepción de la enseñanza de la historia, coincidieron:

La enseñanza de la historia en nuestros días es vital para la formación de ciudadanos con pensamiento e identidad histórica.

La actualización y formación del docente es la base para una enseñanza de la historia consciente, clara y congruente.

Se requiere adentrar la tecnología en la enseñanza de la historia, pues existen medios y programas tecnológicos que posibilitan una enseñanza dinámica.

No se debe disminuir las horas de enseñanza de esta asignatura.

Mediante una adecuada enseñanza de la historia, los alumnos comprenden hechos pasados, explican sus causas y consecuencias, sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y su influencia en el presente.

Lo anterior describe el sentido en el que convergen quienes se han dedicado a la docencia por un largo tiempo en la enseñanza de la Historia, y, aquellos que se forman para estudiar la historia humana a través de descubrimientos y hechos históricos realizados a lo

largo de los años. Quienes interpretan acontecimientos y describen los sucesos pasados para entender el contexto actual.

El estudio permite comprender y dar cuenta de diferentes percepciones, pero sobre todo de dar cuenta de las necesidades que presentan los docentes en la enseñanza de este campo y la urgencia de una formación que permita diversificar y activar su enseñanza. Dando cuenta que la identidad y pensamiento histórico es lo que podrá augurar una sociedad con sentido y conciencia social.

Referencias

- Albert, G. M. J. (2007).** *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguavil, J; y Andino, R. (2019)** *Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila*. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 14, núm. 1. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467757705006>
- Barca (2013)** *La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales*. Revista electrónica, Educación, Identidad y Ciudadanía. Vol. 31 Núm.1. En: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>
- Barria, A. (2022)** *Formación inicial docente en Chile desde la mirada del profesorado de Historia, Geografía, y ciencias sociales*. Revista enfoques Educativos. 19 (1), 38-63. En: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/67239>
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (2013).** *La Construcción del conocimiento histórico*. Propuesta educativa, 13-23.
- Díaz Barriga, F. (2013).** *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. Sinéctica, (40), 01-19. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2013000100003&lng=es&tlng=es.
- Duarte, O. (2018)** *La enseñanza de la Historia en el bachillerato y su devenir innovador*. Revista electrónica. Investigación en la escuela. (96), 67–79. En: <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i96.05>
- Gadamer, Hans-Georg (1999),** *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Grez Toso, S. (2014).** *La izquierda chilena y las elecciones: una perspectiva histórica (1882-2013)*. Cuadernos de historia (Santiago), (40), 61-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432014000100003>
- Guerrero, C; López, A., y Monteagudo, J. (2019)** *Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa para enseñanza en secundaria*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 22 (2). En: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Freire, P. (1990):** *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Lahera Prieto, D y Pérez Piñón, F. (2021).** *La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para*

reflexionar. Debates por la historia, 9(1), 129-154. Epub 20 de junio de 2022. En: <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.62>

Monereo, Carles (2007) *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 3, Universidad de Almería, España. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946003>

Secretaría de Educación Pública (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2019) *Aprendizajes claves*. México: SEP

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Normas para la Presentación de Trabajos

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.

4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplica@yahoo.com.mx.



