Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I Número 7, julio-diciembre 2015
ISSN 2007-5170

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1955
CIENCIA · ARTE · LIBERTAD

ICEUABJO

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS
ICEUABJO

DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO
Eduardo Martínez Helmes

SECRETARIA GENERAL
Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO
César Roberto Trujillo Reyes

DIRECTOR DEL ICEUABJO
Carlos Alberto Martínez Ramírez

EDITORA RESPONSABLE
María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO
Jorge Alberto Ruíz •
Alba Cerna López •
María de la Luz Chávez Reyes •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Justo Díaz Ortiz •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
Jorge Mario Galván Ariza •
Miriam Rosario García Flores •
Carlos Eduardo García Hernández •
Leonor García Quezada •
Olga González Miguel •
Horacio Guevara Cruz •
Magaly Hernández Aragón •
Tomás Jorge Camilo •
Agustina Susana Limón y Sandoval •
Erika López Alonso •
Patricia de Guadalupe Mar Velasco •
Jaime Martínez Luna •
Carlos Alberto Martínez Ramírez •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
David Pérez Arenas •
Luis Enrique Ramírez López •
María Anaid Rangel Condado •
Marco Antonio Reyes Terán •
Francisco José Ruiz Cervantes •
Keren Sarahí Santiago Arreola •
Juan Marcos Vásquez Díaz •
Belén Berenice Vásquez López •
Citlalli Zenteno Castillo •

Profesores del Instituto de Ciencias
de la Educación de la UABJO

DISEÑO EDITORIAL
Alma Vargas García

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
• María Elena Barrera Bustillos
• Nora Verónica Druet Domínguez
• Gladys Julieta Guevara Walker
Universidad Autónoma de Yucatán

• Sara Corona Berkin
Universidad de Guadalajara

• Manuel Gil Antón
COLMEX-México

• Margarita Galicia Gálvez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

• Pablo Gómez Jiménez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

• Mayte Jiménez Rivero
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

• Johannes Kniffiki
Universidad Alise Salomón Berlín

• Frances Kvietok
Universidad de Pennsylvania

• Lucía López Castro
Universidad de Combria, Portugal

• Abraham Magendzo Kolstrein
UAHC-Chile

• María Isabel Arbesú García
• Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana

• Humberto Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas

• Emilio Tenti Fanfani
Universidad de Buenos Aires

• Luz Dávalos Murillo
• Nancy Picazo Villaseñor
Universidad Anáhuac, México Norte

• Salvador Ponce Ceballos
• Joaquín Vázquez García
Universidad Autónoma de Baja California

• Jonas Deniz Larios
• Juan Carlos Meza Romero
Universidad de Colima

- Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
- María Concepción Barrón Tirado
- Frida Díaz Barriga Arceo
- Benito Gerardo Guillén Niemeyer
- Raquel Glazman Nowalsky
- Héctor Magaña Vargas
- Imanol Ordorika Sacristán
- Roberto Rodríguez López
- Universidad Nacional Autónoma de México

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 15, No. 07, julio-diciembre 2015, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, revista_academicus@hotmail.com, Editora Responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2014-021813361500-102 ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaria de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. DE C.V., Mártires de Tacubaya 1-"C", Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oax. C.P. 68130 tel. / fax. (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 18 de diciembre de 2015, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/ UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor(a) de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO)

La publicación de esta revista se financió con recursos del PROFOCIE 2015.

Imagen de portada: Tejido en telar de pedal 1986.
Artesano: Artemio Vargas Maldonado.

ÍNDICE

Editorial

6 *La comunidad de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente*
Marco Antonio Eliud Castellanos García

15 *El futuro del Sindicato Magisterial en México*
Jairo Iván Auli Silva

25 *Enfoques conceptuales sobre ambiente laboral y desempeño docente*
Mayra Yesenia Martínez Rodríguez

35 *Diseño de un cuadro de mando integral educativo*
Adriana Ávalos Robles y Daniel Eduardo Paz Pérez

45 *Epistemicidio como negación del reconocimiento*
Juan David Zabala Sandoval

55 *Necesidad de una unificación epistémica de los paradigmas investigativos en las ciencias de la educación*
Tomás Jorge Camilo

59 *Sentido de vida como herramienta en orientación vocacional*
Nora Verónica Druet Domínguez, Gladys Julieta Guerrero Walker y Cecilia Itzel Mijares Gallegos

69 *Perspectivas teóricas sobre estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo*
Bruno Isidro Cobos Peña Gallegos

75 *Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS*

EDITORIAL

En este número, nuestra Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, presenta ocho interesantes artículos de diversos académicos y académicas del estado de Oaxaca, de la República Mexicana y de otros Países. Cada uno refleja diversas reflexiones y presenta grandes aportes en materia educativa y además exponen un sin fin de posibilidades epistemológicas en las Ciencias de la Educación.

El primer artículo se denomina "La comunidad de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente" de la autoría de Marco Antonio Eliud Catellanos García, en donde se presentan reflexiones sobre el papel del docente en la sociedad del conocimiento y sus nuevos retos pedagógicos para promover una comunidad de práctica. En este sentido, Jairo Iván Auli Silva nos presenta un panorama general sobre la evolución del sindicalismo en el Sistema Educativo Mexicano, en su trabajo titulado "El futuro del sindicato magisterial en México".

"Enfoques conceptuales sobre ambiente laboral y desempeño docente" de Mayra Yesenia Martínez Rodríguez, analiza las perspectivas teóricas de ambiente laboral y el desempeño docente, la relación que existe y las diversas conceptualizaciones, así como la relación entre el clima organizacional, la moral y la satisfacción de las necesidades de los trabajadores. En el artículo "Diseño de un cuadro de mando integral educativo" de Daniel Eduardo Paz Pérez y Adriana Ávalos Robles", se desarrolla la herramienta administrativa, denominada Cuadro de Mando Integral, que les confiere a los directivos de las organizaciones llevar a cabo una revisión constante de ciertos indicadores clave que se relacionan con los objetivos estratégicos; para ser auxiliares en la toma de decisiones corporativas.

Juan David Zabala Sandoval de nacionalidad colombiana, desarrolla el concepto de epistemicidio, en los contextos sociales y educativos, en su artículo "Epistemicidio como negación del reconocimiento", mientras que Tomás Jorge Camilo de nacionalidad cubana, en su trabajo "Necesidad de una unificación epistémica de los paradigmas investigativos en las Ciencias de la Educación", expone algunas reflexiones acerca de la epistemología de la metodología de la investigación científica, en especial de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación.

El séptimo artículo denominado "Sentido de vida como herramienta en orientación vocacional", de Cecilia Itzel Mijares Gallegos, Nora Verónica Druet Domínguez y Galadys Julieta Guerrero Walker, describe el diseño e implementación de una intervención en orientación vocacional con enfoque logoterapéutico, que complementó un programa regular de orientación vocacional en el nivel bachillerato. Finalmente, en el artículo de Bruno Isidro Cobos Peña, titulado "Perspectivas teóricas sobre estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo", se muestran las diferentes concepciones y tipos de estrategias de enseñanza para promover competencias idóneas para el desarrollo académico de estudiantes de alto rendimiento.

En definitiva este número de la Revista ACADEMICUS, representa una excelente oportunidad para nuestros lectores y lectoras para profundizar más en temas teóricos, conceptuales, prácticos y aplicados en diversos contextos educativos, geográficos y sociales.

Invito a todas y todos los que integran la comunidad científica y académica de diversas latitudes, a seguir colaborando con sus artículos para seguir dándole vida a nuestro proyecto editorial.

Atentamente

"CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"

L. C. E. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Director del Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma "Benito Juárez"
de Oaxaca.

La comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente

Marco Antonio Eliud Castellanos García[&]

Resumen

Es de suma importancia el valor que aportan los activos intangibles a las organizaciones. Entre los recursos intangibles más valiosos se encuentra el conocimiento. Existen diversas maneras para adquirir y transferir conocimiento. Algunas se dan de manera natural en los procesos cotidianos como puede ser la socialización, o como sucede dentro de las estructuras de una organización. Es por lo anterior, que la sociedad debe experimentar nuevas transformaciones, en donde se busque comprender las necesidades de la sociedad del conocimiento a través del procesamiento de la información de manera de lograr el aprendizaje al máximo, estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de iniciar el cambio y enfrentarse a él. En este sentido, los docentes deben reflexionar sobre su quehacer cotidiano, a buscar métodos o herramientas que los ayuden en este proceso y aprender en forma colaborativa, contribuyendo significativamente al desarrollo de los procesos de gestión de la escuela y que, a partir de su ejecución, la institución puede alcanzar características de las comunidades de práctica. Por lo tanto, la importancia de considerar uno u otro modelo del profesional docente, adquirir las habilidades de las disciplinas y convertirse en comunidades de práctica, no es un problema que incumba solamente a los investigadores de la educación, sino que interesa sobre todo a los docentes, dado que la forma de concebir la práctica realizada por cada docente influye en su forma de actuar y hacer las cosas en bien de su propia comunidad escolar.

Palabras clave

Sociedad del conocimiento, docentes, comunidades de práctica, escuelas, trabajo colaborativo.

Abstract

It is important that the value of intangible assets contribute to organizations. Among the most valuable intangible resources is knowledge. There are several ways to acquire and transfer knowledge. Some occur naturally in everyday processes such as socialization, or as happens within the structures of an organization. For the above, that society must undergo new transformations, where it seeks to understand the needs of the knowledge society through information processing in order to achieve maximum learning, stimulate creativity and develop the ability to initiate change and confront him. In this sense, teachers must reflect on their daily work, to look for methods or tools to help in this process and learn collaboratively, contributing significantly to the development of the management processes of the school and, after execution the institution can achieve characteristics of communities of practice. Therefore, the importance of considering either model of teacher, acquire skills and become disciplines in communities of practice, is not a problem that concerns only educational researchers, but especially those interested teachers, as how to design practice by each teacher influences the way they act and do things for the good of their own school community.

Key words

Knowledge society. Teachers. Communities of practice. Schools. Collaborative work.

"Cuanto más aprendemos, más comprendemos nuestra ignorancia".

(Senge,1998: 20).

[&] Doctor en Ciencias de la Administración. Asesor Académico en el área de Administración de Instituciones Educativas en el IEEPO. Profesor de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO. Oaxaca, México.

El aprendizaje a lo largo de la vida

Uno de los rasgos particulares que determinan a la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003) es que el bienestar, la cohesión social y la prosperidad están influidos por el nivel y la calidad de los conocimientos de sus miembros, la cual es una sociedad de aprendizaje que se da a lo largo de toda la vida. Este modelo de sociedad ha roto la distinción del ciclo vital donde había un tiempo para educarse y aprender, y un tiempo posterior para aplicar lo aprendido al mundo laboral, en la práctica. En la actualidad se aprende a lo largo de toda la vida y en todo momento; pero la complejidad de los problemas actuales exige respuestas holísticas por parte de quien aprende, de quien forma y de las organizaciones. El propio concepto de trabajo se ha modificado como consecuencia de la importancia que tiene el conocimiento en la producción de los bienes y en la prestación de los servicios (Castell, 1999).

En consecuencia a esta realidad que se vive, existe un factor de honda significación para los procesos de aprendizaje, que se da en el ámbito laboral, el cual se ha convertido en el entorno donde se aplica el conocimiento adquirido y, al mismo tiempo, es un momento en el cual las personas siguen aprendiendo, por lo tanto, aquí prevalece el principio al que hace referencia Cassano (citado por Zappa, 2004) en donde menciona que se aprende trabajando y el trabajo es conocimiento integrado.

A raíz de éste conocimiento las organizaciones son más sólidas y competitivas, generando un importante valor social; las personas son más activas y emprendedoras; las instituciones son más democráticas y sirven mejor a los intereses de las demás personas. Aunque para responder a estos retos se deben imaginar respuestas nuevas porque muchas de las existentes fueron pensadas y diseñadas para una sociedad que ya no es. Para ello es indispensable asumir que los procesos modernizadores requieren, en buena medida, junto a una correcta dirección del cambio tomar decisiones creativas e innovadoras.

En este sentido, se pretende que los profesionales, principalmente los docentes, reflexionen sobre algunos aspectos relacionados con la incidencia de la formación en la gestión del cambio en las escuelas -sobre todo en escuelas públicas, en el contexto de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), en donde se examine la posibilidad de utilizar como ámbitos formativos las experiencias realizadas por los profesores entorno a los espacios formales o informales o de índole similar que se constituyen dentro de dichas instituciones educativas. Para ello se debe analizar si estas experiencias son adecuadas para mejorar las formas de aprendizaje en uso en la formación continua y valorar si ellas permiten también, además de mejorar los servicios prestados en el entorno escolar, generar espacios de aprendizaje tanto para los propios profesores, como para las organizaciones.

Por lo cual si las instituciones educativas, quieren convertirse en organizaciones que aprenden, deben tener, en primer lugar, el hábito de aprender. Los docentes deben reflexionar sobre las experiencias de su vida cotidiana en gestión del conocimiento (Schön, 1992) y entresachar conclusiones que, adaptadas en aquello que sea preciso al entorno público, contribuyan a su modernización y, fundamentalmente, a mejorar la gestión de la formación continua en su centro de trabajo a través de Comunidades de Práctica (Wenger, 2001), pues con dichas comunidades de práctica, la propia organización se transforma, aprende y progresa.

La Comunidad de la Práctica como un espacio formal

Ser maestro es realizar un trabajo complejo y por eso se necesita ofrecer una formación más centrada en la reflexión, orientada a desarrollar la capacidad de análisis y crítica, para que el profesor pueda abordar con éxito situaciones de enseñanza únicas que resultan difícil de resolver, puesto que no hay respuestas hechas.

Es por esta razón que el profesor dentro de su aula se encuentra con problemas impredecibles y difíciles de resolver, y que debe de afrontar de manera inmediata; por tanto en su trabajo, toma decisiones que muchas veces son intuitivas e impulsivas, y muchas veces no reflexiona y trata de improvisar. Por eso se dan respuestas prácticas que de tener resultado es probable que se conviertan en rutinas e inciertas. Es por esta situación que Brubacher, Case y Reagan (2000) afirman que:

> Cuando el maestro toma decisiones, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o una acción determinados. (pag. 35)

Por eso el profesor no debe sustentar sus decisiones básicamente en su sentido común o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino que necesita revisar de manera analítica y crítica qué es lo que sucede, sus causas, sus consecuencias y las posibles opciones de solución. Esta revisión la debe realizar desde una reflexión critica en donde medite su quehacer docente y que lo llevará a ser un profesor reflexivo, Villar, 1995 comenta al respecto:

> La capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tienen lugar… y donde será…

ICEUABJO 2015

> capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura (1995).

Pero la reflexión no es simplemente tomarse unos cuantos minutos para pensar en cómo actuar o qué hacer en determinada situación. La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrado en los sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por ahondar su pensamiento crítico, racional e intuitivo de los profesores y que lo deben hacer con sus pares.

En este sentido, los docentes y los administradores de la escuela, deben buscar constantemente obtener y compartir el aprendizaje. El objetivo de sus acciones consiste en conversar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados, de forma que resulte benéfico para los estudiantes (Hughes, 1995, citado por López, 2001). El hecho de existir una práctica compartida por los miembros de la comunidad resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une. De esta forma, se pueden crear las comunidades de práctica que pueden ser un nuevo espacio que amplíe los ámbitos formativos dentro de las organizaciones.

El término de comunidad de práctica, ha sido propuesto a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que han ensayado formas nuevas de organización y de estructuración del trabajo; y uno de sus máximos teóricos, Étienne Charles Wenger (2001), lo define como:

> …un grupo de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia. Los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una señal de identidad (pag. 14).

Así, estas comunidades de práctica, abren nuevas posibilidades al desarrollo de la formación en las organizaciones, donde las personas, al dialogar e intercambiar sus experiencias, ponen en común sus conocimientos. Ello favorece que el conocimiento sea un valor compartido. El diálogo que se produce en el seno de la comunidad (Senge, 1998), invita a las personas a reflexionar sobre su experiencia (Schön, 1998) y ello contribuye a que el aprendizaje sea efectivo. Además, el diálogo entre distintos puntos de vista, por lo general, suscita controversia y discrepancias que, en muchas ocasiones, se traduce en un conflicto cognoscitivo con lo cual también favorece el aprendizaje.

Las comunidades de práctica en una institución educativa pueden surgir en cualquier nivel y en cualquier momento. Aparecen allí donde un grupo de personas deciden compartir informalmente sus experiencias y reflexionar sobre su trabajo. Como consecuencia de ello estas personas modifican sus patrones de conducta e incorporan a la organización nuevas prácticas laborales. Con todo ello los miembros de las comunidades de práctica aprenden, porque al final de todo el proceso estas personas han modificado sus modelos mentales, es decir, su forma de comportarse (Senge, 1998).

Cómo aprender a reflexionar

Desde la perspectiva de la reflexión, la formación de maestros ya no es concebida como un trabajo sobre ellos, sino un trabajo en y desde ellos (Schön, 1998). El docente se considera como un sujeto capaz de construir su propio conocimiento considerando las necesidades, intereses y carencias que desea compensar; de tomar decisiones de manera fundamentada. Para esto, se debe superar la idea del maestro como objeto de la formación y cambiarla por la del maestro como sujeto activo de su propio perfeccionamiento, a través de la reflexión sistemática sobre su propia práctica.

En este tenor, se espera que con la preparación del maestro, se pueda contar con un profesional que sepa transmitir sus conocimientos adquiridos a través de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003) y que sea capaz de entender su práctica, de reconstruirla e innovarla

cada día. Por lo cual, el profesor debe ser un líder de su propio conocimiento. Es concebir a la formación docente, como un proceso de desarrollo profesional basado en la revisión crítica de su trabajo, un proceso continuo de mejora e innovación del él mismo.

La base de una comunidad que aprende

Para estructurar una base de comunidad que aprende (Senge, Cabron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton y Kleiner, 2002), el docente debe adoptar un nuevo papel que se distinga por ser un profesional reflexivo, crítico e investigador en el aula, con el fin de que pueda dar respuesta a las demandas que surjan dentro de su contexto laboral. Un profesor que a partir de lo anterior lleve un proceso constante de mejora y de innovación en su práctica, y que implique además, una mejora de la institución. Por tanto el desarrollo de la escuela y de sus profesores se debe concebir como procesos dependientes, en donde estos procesos de desarrollo se integren como una formación centrada en la escuela. Bolivar (1999), la describe como:

> La formación centrada en la escuela que comporta, una determinada aspiración conjunta de lo que las escuelas deben ser como organizaciones y lugares de trabajo, y un nuevo modo de ejercer el oficio/ profesión de enseñar, recogiendo parte de las lecciones aprendidas sobre como hacer el cambio educativo (pag. 108).

Este modelo de formación acentúa la importancia del aprendizaje continuo de los maestros a lo largo de su toda su vida profesional y de conceptualizar a las escuelas como organizaciones educativas y lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. La escuela además de ser el lugar de trabajo, debe ser la unidad básica de formación e innovación, y lo será siempre y cuando haya un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende, a partir de su propia historia y memoria como institución (Bolivar, 1999: 121).

Es así que la propuesta de formación necesita una cultura colaborativa entre los maestros, un trabajo colegiado, un aprendizaje en equipo (Senge, 1998), visto este como un espacio de reflexión, ya que se tiene como principio que los maestros deben ser responsables de su proceso de formación.

Por lo tanto, esto implica que los profesores aprendan de manera conjunta a través de la reflexión y la creatividad, con un alto grado de compromiso profesional y en donde se consideren las necesidades de la escuela, teniendo en cuenta que la meta de todo centro educativo son los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se asientan en dos pilares fundamentales, la organización de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes. "Aquí interesan ante todo las conexiones entre aprendizaje personal y aprendizaje organizacional, los compromisos recíprocos entre individuo y organización, el espíritu especial de una empresa constituida por gentes capaces de aprender" (Senge, 1998: 17).

El Consejo Técnico, un espacio de trabajo colegiado y de reflexión

La formación centrada en la escuela pretende cambiar los modos habituales de trabajo de los maestros, que es lo que se conoce como cultura escolar, a partir de una formación que capacite a los maestros para resolver sus problemas en un trabajo conjunto donde se busca que el maestro aprenda a aprender (Senge et al., 2002) de manera conjunta con sus colegas, visualizando la formación como proceso de desarrollo individual y colectivo, mediante la reflexión colegiada sobre su práctica con el fin buscar una solución a sus problemas reales. "El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo" (Senge, 1998: 20). Ello implica reducir el aislamiento y facilitar las relaciones entre los profesores por medio del compartimiento de ideas.

De esta manera el Consejo Técnico Pedagógico, puede ser y debe ser un espacio que se considere de suma importancia, para conocer las diversas culturas escolares que suelen presentarse en los centros educativos, para poder entender el clima organizativo de cada una de ellas y así con el trabajo colegiado, se ha hecho posible que en las escuelas, los maestros de hoy, estén en condiciones de conocer mejor sus escuelas y de diseñar estrategias para superar los problemas identificados.

Los integrantes del pleno, una Gestión de Cambio

Es difícil imaginar cómo los alumnos podrían cambiar sus niveles de competencia, sin cambios sustanciales en los modos de cómo enseñan los maestros y el cómo están organizados en los centros escolares y cómo ejerce el liderazgo el director (Bolivar, 1999: 261).

El cambio educativo no se produce en forma aislada, existe una interacción dinámica entre las condiciones contextuales y la actividad humana, dicho fenómeno se realiza con la finalidad de difundirse o en su caso consolidarse. Comienza a partir de un ajuste entre lo que se tiene y lo que se desea, el sensibilizarse o tomar conciencia es algo que no es suficiente, pero da el motivo para iniciar ese cambio, debido a que las ideas no están en los problemas, sino en las personas, ellas las transforman

en proyectos, dándole validez y viabilidad al pensar en el proceso, en los recursos y en las estrategias que aplicarán los docentes y directivos en la solución de problemas que inciden en la práctica escolar y que al final se habrá logrado avanzar hacia un cambio en el quehacer docente. "Todas las personas que se relacionan con la escuela están constantemente inmersas en cambios a pequeña y gran escala" (Fullan y Stiegelbauer, 1997: 14).

Por eso, no sólo el problema de cambio depende de un ajuste en las reuniones del Consejo Técnico, sino que también hay que considerar a los elementos que lo conforman, donde se debe analizar su forma individual a través de un desarrollo de su dominio personal (Senge, 1998), cambiando su modo de aprender que surge a través de los modelos mentales (Senge, 1998), con lo cual los llevará a experimentar un aprendizaje a través de una visión compartida (Senge, 1998) y donde finalmente se realice una reflexión de su quehacer dentro de la escuela. Estos cambios pueden ser los siguientes:

- En los profesores; los cuales deben cambiar su esfuerzo, confianza, compromiso y responsabilidad en su trabajo.
- En el director; quien debe comprometerse a cambiar su actitud y la forma de cómo ejerce sus funciones.

los docentes

De acuerdo con los investigadores de la antología de gestión escolar (SEP, 2002: 138), el maestro "es la persona encargada de organizar un aula, que involucra activamente a sus alumnos en la planeación de sus actividades". Es aquel que se anticipa para lograr la atención del niño, a través de la acción y que le ayuda a redescubrir un conocimiento, el líder efectivo que cuenta con potencial, creatividad, imaginación, estilos y estrategias para la enseñanza, es la persona que tiene la tarea apropiada para cada una de las necesidades de sus alumnos. Por eso, para que el profesor desarrolle de manera eficaz dicho proceso es necesario que exista un ambiente de aprendizaje, que incluya maneras, valores, códigos y objetivos, como un medio de trabajo atractivo que estimule los logros académicos de los alumnos. Pero esto en la práctica, no sucede así, regularmente el maestro desarrolla una práctica tradicionalista, rutinaria, monótona, individualista, homogénea, siguiendo la secuencia del programa y en ocasiones sin esa chispa que denota el ser maestro.

El trabajo docente es el principal elemento de los centros educativos, que busca que cada profesor ponga en juego su experiencia y su capacidad para analizar los nuevos materiales educativos, para que refuerce su formación profesional y se apoye de aquellos elementos teóricos que le permitan mejorar su práctica. El profesor es la figura principal en este proceso pues se trata de que confronte sus conocimientos teóricos y prácticos, sus aspiraciones con las experiencias y conocimientos de sus compañeros para enriquecerse mutuamente.

Por lo cual, el docente es un ente que primero debe participar en forma individual desplegando un dominio personal en donde realice una reflexión de su quehacer y posteriormente que participe en el Consejo alcanzando una visión compartida, en donde se analice, se enriquezca y de nuevas orientaciones educativas; "el dominio personal es el cimiento de las visiones compartidas" (Senge, 1998: 268). De esta manera permitirá al docente revisar, reflexionar, criticar, modificar su actividad laboral con el fin de adecuarla a las necesidades de formación en bien de la comunidad estudiantil.

el director

Las condiciones en que se desarrolla el mundo moderno generan nuevas ideas y marcos de pensamiento, donde dentro de su evolución circula el pensamiento administrativo, el cual en la actualidad se convierte en una necesidad vital. Así a medida que pasa el tiempo se hace más urgente y necesaria una aplicación correcta y efectiva de la administración escolar en las escuelas de cualquier nivel, cuya finalidad es mejorar el servicio educativo, conjuntamente con las competencias cognitivas de los involucrados.

Tomando en cuenta qué para que exista dicha administración escolar "debe existir capacidad de aprendizaje organizativo, un nivel de diversidad en la organización, la existencia de apoyos y un directivo interesado en promover el cambio" (Bolivar, 1999: 57), un cambio que permita suprimir el individualismo didáctico, el cual ha sido absorbido por la propia cultura del centro escolar y transformarla en una organización que aprende, a través de individuos que aprenden a aprender (Senge et al., 2002). Para Sammons (1998)

> Alterar o modificar dicha cultura, es generar desde adentro y capacitar al centro a desarrollar la innovación, potenciando, la toma de decisiones y el desarrollo organizativo por medio del análisis critico de la práctica docente (pag. 25).

como un proceso de reflexión colegiada donde la función del directivo va encaminada a provocar aprendizajes para los docentes dentro de la escuela.

Por lo cual, toda escuela requiere de un director, que es la pieza de un engranaje, son los sujetos que cumplen funciones según los objetivos impuestos por el sistema o poder. Pero no un director puramente tradicional, que delimite sus funciones a nivel administrativo, como son

acciones específicas de requisitar documentación, organizar procesos de inscripción y reinscripción, elaborar el proyecto escolar, organizar comisiones, verificar el desarrollo de actividades, revisar la planeación de los docentes, hacer sugerencias, observaciones, recibir, entregar materiales de apoyo para maestros y alumnos, organizar los diferentes comités requeridos por la Secretaria de Educación Pública (sep), aunque en ocasiones son inoperantes, además de la entrega oportuna de los informes a las autoridades educativas; que son rasgos o acciones por los que la supervisión valora el desempeño profesional del directivo. Sino debe ser un director comprometido, motivador, asesor, humano, justo, con solvencia moral, firme de convicción, inteligente, persuasivo, responsable de la prestación del servicio educativo y un líder que impulsa y estimula el proceso de mejoramiento continuo y realiza las interacciones entre los sujetos participantes en el proceso enseñanza aprendizaje, y se desempeña como líder académico que orienta y motiva.

La disposición personal, el ambiente de trabajo y la metodología, son los elementos indispensables para que funcione el espacio destinado a la reflexión en y desde la acción (Schön, 1998)

Silvia Schmelkes (2000) menciona que el Director:

> Es la persona más comprometida con el propósito de mejorar la calidad, es el líder, capaz de motivar y lograr el compromiso de todo el colectivo, facilitando y estimulando el proceso de mejoramiento de la calidad, es el animador de la comunidad escolar (pag. 46).

Es por eso que un Director se debe constituir como elemento clave en el proceso educativo, responsable de una organización con capacidades y experiencia. En el centro escolar, la columna vertebral y el dinamismo dependen de cómo el director ejerza su función, no sólo en el aspecto administrativo sino en la manera de cómo logra involucrar al personal docente, a sus posibilidades de influencia como agente de cambio, así como la capacitación para auto renovarse generando una cultura propia.

Los aspectos que deben favorecer la formación y funcionamiento de las comunidades de práctica

Cabe resaltar que para que favorezcan la formación y funcionamiento de las comunidades, dentro de la escuela, se necesitan de dos tareas fundamentales, que a pesar de estar unidas estrechamente, en la práctica son distintas:

- Conformar a la planta docente y al director como equipo que participa en la organización y tareas en el Consejo Técnico.
- Abordar la discusión académica, esto es, encontrar las mejores formas para elegir los temas, analizarlos, llegar a conclusiones etc., aprender a vivir con pluralidad encontrando el difícil equilibrio entre la necesidad de llegar a ciertos acuerdos básicos en la escuela y respetar legítimas diferencias. Esta es la actitud que permite iniciar y sostener un trabajo compartido.

Trabajo compartido

La disposición personal, el ambiente de trabajo y la metodología, son los elementos indispensables para que funcione el espacio destinado a la reflexión en y desde la acción (Schön, 1998) y un desafío relevante consiste en lograr formas de articular las propuestas de cambio surgidas desde la escuela misma, con espacios institucionales que las estimulen y enriquezcan; de otro modo la estructura administrativa de la institución escolar se convierte en el peor enemigo de la calidad educativa.

Democratizar el Consejo es una demanda generalizada de los maestros para este espacio; los directores y supervisores juegan un papel central, pues les toca abrir camino, apoyar los espacios de intercambio académico en las escuelas y zonas escolares. Uno de los problemas más señalados como obstáculos, es precisamente la falta de disposición; no sólo por el manejo de autoridad, sino porque entre los maestros existen relaciones de indiferencia, rivalidad o conflicto de diversos orígenes; los maestros se sentirán satisfechos del trabajo del Consejo si se tratan los temas pedagógicos; es una excelente oportunidad para tratar de devolver a la enseñanza su importancia como centro de la actividad escolar, donde lo administrativo esté en función de lo académico y no al revés.

Por consiguiente, se debe derribar los muros de individualismo, ya que es uno de los factores, para que se refuerce el aprendizaje colaborativo, "por eso importa que trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias de cada uno" (Fullan y Andy, 1996: 25).

El diálogo y discusión

El otro punto que es importante para consolidar el aprendizaje en equipo (Senge, 1998), en las reuniones de Consejo, es el proceso de diálogo (Senge, 1998), el cual sirve para entablar una comunicación efectiva, encaminado al entendimiento entre sujetos que comparten una misma realidad y se enfrentan a problemas comunes. Por lo que este elemento los llevará a entender, interpretar y concluir el proceso educativo asumiendo a fondo el quehacer del maestro, sujeto protagónico del proceso.

"En el diálogo, existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se escucha a los demás

y se suspenden las perspectivas propias" (Senge, 1998: 297). Así el diálogo es el resultado de una disposición actitudinal favorecidas por cierto ambiente y el punto de partida para iniciar un proceso de entendimiento racional que constituye en si mismo, un aprendizaje. Es este sentido, el establecimiento de un trabajo compartido sólo es posible a través del diálogo, que es el instrumento para esclarecer los problemas y definir propósitos realistas en torno a los cuales se organizan los esfuerzos y se articulan las acciones. Aunado al diálogo debe existir la discusión "en donde se presentan y defienden diferentes perspectivas y se suspenden las perspectivas propias" (Senge, 1998: 297). Por lo tanto, el diálogo y la discusión son los instrumentos fundamentales del trabajo en el Consejo para hacer de él un espacio de actualización y formación permanente, y en donde estos espacios se puedan consolidar como una verdadera comunidad de práctica.

La escuela, un espacio que debe crecer, encaminada a una verdadera comunidad de práctica

Normalmente las gestiones de cambio son un proceso de mejora de los aprendizajes, donde los beneficiarios directos son los alumnos, docentes y la escuela misma. Sin embargo, los mediadores, son los profesores porque en ella encuentran una vía de formación que les permitirá nuevos conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y crecimiento ético-profesional, los que repercutirán positivamente en los educandos y en la proyección de la escuela hacia la comunidad, como consecuencia de un cambio en la manera de su quehacer docente basada en las necesidades y problemáticas cotidianas, que constituyen una plataforma teórico-práctica, lo que supone un cambio de pensamiento pedagógico y profesional del maestro, que elimine el individualismo y pase a la colaboración y compromiso colectivo, lo que constituye una cultura de colaboración que posibilita el cambio de la organización comprometida, para construir un proceso de deliberación y decisión a través de la reflexión.

Así, el trabajo docente es una actividad práctica, en donde fundamente su acción a partir de una reflexión personal y colegiada. Es decir la reflexión no debe ser vista únicamente como un proceso aislado, sino también como proceso colaborativo, en donde sus compañeros y él se sientan involucrados y motivados para entender y perfeccionar su práctica y de ahí aprender para crear resultados en bien del centro escolar; Senge (1998: 93) afirma que:

Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden, donde las personas expanden continuamente su aptitud, para crear los resultados que desean, cultivando nuevos patrones de pensamiento donde la inspiración colectiva queda en libertad y la gente aprende a aprender en conjunto, transformándose en una organización que aprende, que se caracteriza por interiorizar los procesos.

De esta forma y con el objetivo de mejorar la práctica, teniendo en cuenta que esto sólo es posible si los profesores cambian sus actitudes y comportamientos al desempeñar su labor docente, en base a estas actitudes y comportamientos, los docentes encaminaran a que la escuela crezca, consolidándose así como una verdadera Comunidad de Práctica (Wenger, 2001), conformada por verdaderos docentes que reflexión en y desde la práctica misma (Schön, 1998) y que les permitirán adquirir paulatinamente la cohesión y el sentido de pertenencia, en donde los docentes tendrán una relación para aprender a aprender juntos (Senge, 1998), recoger, interpretar y usar sistemáticamente los datos generados por la escuela, revisar el proceso y en forma conjunta, conocer las causas y necesidades específicas de cada situación.

Situaciones que deben mejorarse, para lograr un cambio

Sin embargo es importante que la escuela responda a los requerimientos de esta sociedad tan versátil y que genere en el sujeto los conocimientos, las habilidades, las competencias y los aprendizajes que hagan posible una mejor interacción del individuo con su contexto.

Con frecuencia la práctica docente depende en gran medida del contexto donde se desarrolla, siendo las condiciones económicas, políticas e institucionales los factores que más influencia ejercen en el proceso educativo. Sin embargo, el tipo de formación a la que se ha sometido el profesional de la educación, es sin duda uno de los principales aspectos que la determinan. De acuerdo con lo anterior, se debe concebir a la formación del docente, como un proceso continuo, no como algo aislado y descontextualizado. Por lo tanto es un hecho que va más allá de una simple capacitación o actualización.

ICEUABJO 2015

Es por eso que para enfrentar el reto de elevar la calidad de la educación se requiere de un profesor que modifique su comportamiento profesional, que asuma una nueva actitud ante el nivel de aprendizaje de sus alumnos y su rendimiento profesional, que se apropie de conocimientos y habilidades flexibles. Se le exige una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, y que reflexione en y sobre sus acciones. En base a lo anterior, se pueden inferir algunas situaciones que deben modificarse en el quehacer cotidiano de los docentes de la escuela y algunas otras situaciones para los docentes del las escuelas; -sobre todo de las escuelas públicas:

En lo práctico

- El maestro enseña como le han enseñado. Todos tienen la tendencia a reproducir el mismo tipo de enseñanza que han recibido. En lugar de construir el proceso enseñaza-aprendizaje, de facilitar, propiciar situaciones problemáticas para conflictuar al niño y luego éste construya el conocimiento, se llega al verbalismo, al autoritarismo. Esto sucede por resistencia o porque se desconoce como enseñar de otra manera y finalmente porque se considera que no se ha tomado en cuenta al Consejo Técnico como espacio de actualización escolar para que se cambie el tipo de enseñanza que se práctica y donde se aprenda de la experiencia de los demás profesores.
- Algunos profesores consideran que el trabajo que desarrollan frente al grupo es satisfactorio, que responde a las exigencias institucionales; la presencia del director, del compañero, del asesor y la visita de otros agentes externos es considerado como una intromisión que llega a romper con la intimidad del salón de clases. Esta situación de autocomplacencia, de considerar que todo lo que el maestro hace con sus alumnos, en su salón, en su horario, es lo mejor y qué lo que los demás opinen o fundamenten no tiene validez. Este es un aspecto de la práctica profesional a superar. Los maestros asumen funciones en un estado de amplio aislamiento. No es común para ellos trabajar cooperativamente, observar uno la práctica del otro, y apoyarse mutuamente o por medio de criterios y sugerencias.

En lo académico

- La superación académica como instrumento de promoción de puesto. El maestro no siente la necesidad de actualizarse, de perfeccionarse. Considera que la asistencia a cursos le permite acumular puntos para su escalafón y así promoverse de puesto, o en el caso de las primarias particulares los maestros no encuentran la importancia de los cursos pues no hay posibilidad de ascender de puesto, se perfecciona el que quiere y puede. Se debe ver el reforzamiento y actualización profesional como la búsqueda de elementos teóricos-metodológicos para fundamentar su práctica. El docente a lo largo de su ejercicio profesional, es importante que reconozca la necesidad de continuar preparándose y aprendiendo; hay que tener en cuenta que los docentes aunque son sujetos adultos, no por ello son sujetos completos y acabados sino que son "seres que están siendo, seres inacabados, inconclusos, en y con la realidad que siendo históricos es también tan inacabado como ellos" (Freire, 1970: 29).
- En el plano de la superación académica y actualización profesional se hace referencia a una educación permanente propiciando el desarrollo profesional a fin de mejorar el desempeño de la labor docente, tomando en cuenta el avance de las materias científicas y pedagógicas, las cuales conllevan una exigencia para mantener un conocimiento actualizado de estas, ya que son factores que inciden en la eficacia del trabajo docente y por lo tanto, en la calidad del servicio educativo que se presta. Por lo cual se resalta la necesidad de una formación continua y permanente, para evitar la rutinización profesional y la obsolencia del sistema educativo.

  Se considera a la formación permanente como un subsistema especifico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios, científicos y sociales de su entorno (Imbernon, 1994: 7).
- El Consejo Técnico Escolar tiene como finalidad trabajar con el grupo docente que interactué dentro de un colegio. La relación que se tiene que establecer entre los compañeros debe ser de cordialidad y respeto con una adecuada planeación y para la gestión del director que no sólo es administrar la escuela sino más importante ser un líder democrático que permita y propicie la gestión académica.

En lo teórico

- Existe una fuerte tendencia de parte de los maestros a considerar que las iniciativas de cambio son más de lo mismo. Que la modernización educativa solo representa un modelo educativo que pretende implantar en turno sin tomar en cuenta la opinión de los maestros y las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Dando a entender que cada sexenio hay una reforma educativa y que las innovaciones pedagógicas surgen de tras de los escritorios. Es necesario generar una cultura de la

docencia que le permita al maestro de grupo participar con propuestas concretas en el Consejo Técnico, en foros, congresos, etc.

- Es importante que los docentes comprendan que su formación inicial es insuficiente y es necesario que los futuros docentes tengan los conocimientos generales y/o específicos referentes a lo Teórico-Metodológico.
- Un aspecto de la estrategia de actualización es propiciar en los maestros el análisis individual de su experiencia docente y la reflexión colegiada. Se trata de que el propio maestro reflexione sobre sus conocimientos, sus prácticas, sus metas y las confronte con la experiencia y conocimientos de su quehacer escolar y de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es momento de tomar distancia de la práctica docente y recapacitar sobre cada una de las dimensiones (Zavaleta, 2003) para reflexionar, ampliar y profundizar acerca de lo que son y lo que hacen como maestros.

Referencias bibliográficas

Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.

Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas.* Barcelona: Gedisa.

Castells, M. (1999) *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red.* México: Siglo xxi.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi.

Fullan, M. y Andy, H. (1996). *La escuela que queremos.* Buenos Aires, Argentina: Amorrutu.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros.* México: Trillas.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* España: Octaedro.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado.* Barcelona: Paídos.

Sammons, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* México: sep.

Schmelkes, S. (2000). *Calidad de la educación y la gestión escolar.* Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. México: Subdirección de Educación Básica y Normal.

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

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

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Buenos Aires: Granica.

Senge, P. Cabron-McCabe, N. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación.* Bogota, Colombia: Norma.

sep. (2002). *Antología de gestión educativa. México:* sep.

Villar, L. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular.* Bilbao, España: Mensajero.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paídos.

Zappa (2007, septiembre, 27). *La doctrina social.* Consulta realizada el 9 de agosto del 2007 en el sitio Web de Brindarse: http://www.brindarse.com.ar/notacompleta.asp?ID=707

Zavaleta, S. (2003). *Antología de apoyo.* Programa Escuelas de Calidad.1ª adaptación del documento. Oaxaca, México: Carteles Editores - pgo s.a. de c.v.

El futuro del Sindicato Magisterial en México

Jairo Iván Auli Silva[&]

"En agradecimiento:
a todos mis compañeros trabajadores de la educación,
a todos mis estudiantes que me enseñan demasiado,
a mi esposa por su apoyo incondicional,
a mi madre siempre."

Resumen

En la década de los cuarenta el sindicato magisterial se organizó y, originó lo que hoy conocemos como Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (snte), posterior a ello, los trabajadores de la educación gozaron de ciertos beneficios concedidos por el Estado a cambio de lealtad, sin embargo, con Elba Esther Gordillo esa lealtad se rompe para adquirir independencia y autonomía. Ahora tras la promulgación de la reforma educativa el snte recibió un duro golpe a su organización y estabilidad, por lo que cabe apuntar ¿cuál será el porvenir del sindicato magisterial mexicano?, el anterior cuestionamiento es el origen de este texto, que se plantea la siguiente hipótesis: "El snte ya no es de valor para el Estado, por lo que éste busca aniquilar su poder, con ello el Estado conseguirá legitimar y aglutinar de manera total el gobierno y autoridad sobre la educación básica, el snte quedará reducido a una representatividad simbólica, casi nula por no decir que invisible". La apuesta de los trabajadores de la educación para dar afrenta a este proyecto de Estado es la organización combativa, limar asperezas entre disidencias internas y (re)elegir a líderes probos, que vean por los principios sindicales dejando de lado sus propios intereses.

Palabras clave

Educación básica, política educativa, reforma educativa, snte, México.

Abstract

In the 1940's teacher union was created, nowadays is known as National Union of Workers in Education (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – snte), later education workers enjoyed of great benefits given by the state in order to their devotion, however with Elba Esther Gordillo this devotion disappears in order to acquire independence and autonomy. At this time, after the educational reform was approved, the snte was destabilized and disrupted, therefore, is important to ask: What will be the future of Mexican Teachers Union? The previous question was the purpose of this essay; that propounds the following hypothesis: "snte has no value in the state, for this fact the state seeks wipe out the teacher union power, with it the state will get legitimize and bring together the government and the authority in basic education that teacher union has, the snte will be reduced into a symbolic representation, almost zero not to say invisible". The targets of the education workers to face this state's project are the militant organization, to smooth things over between internal dissents and (re)elect honest leaders, which aim to see the teacher union principles leaving aside their own interests.

Key words

Basic education, educational policy, educational reform, snte, Mexico.

Introducción

En épocas de crisis o enfermedad realizar un diagnóstico es imprescindible, por el hecho de que ayuda a conocer la naturaleza de los síntomas o signos y al mismo tiempo porque brinda proyecciones de lo que sucederá en un futuro, en esto se encuentra de acuerdo el sociólogo Karl Mannheim que en su ensayo *"Diagnóstico de nuestro tiempo"* toma el lugar de un doctor para diagnosticar la sociedad de su época, que le permiten percibir sombras de lo que será la sociedad futura. En la misma sintonía y concepción que Mannheim, el antropólogo y excelente analista político Bartra (2012) en su libro titulado *"Las Sombras del futuro. Reflexiones sobre la transición mexicana"* estudia de manera indirecta la utilidad del diagnóstico y retomando la obra de Johan Huizinga *"Entre las sombras del mañana. Diagnóstico*

[&]Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (uabjo). Correo electrónico: aulivan@gmail.com

sobre la enfermedad cultural de nuestro tiempo" expresa que "Lo que podemos estudiar son las sombras que el porvenir proyecta en el presente" y esto "es lo que hizo Huizinga: observar las enfermedades que afectaban a la cultura de su época y advertir sobre los peligros que amenazaban a la sociedad" (Bartra, 2012), del mismo modo lo hizo en su momento Mannheim para realizar su diagnóstico. El futuro es desconocido, sin embargo, mediante un diagnóstico y echando mano del conocimiento del pasado es posible conocer la sombra que éste proyecta.

El argumento anterior tiene la intención de justificar el análisis que se hará en el presente texto, el cual en esencia busca realizar un diagnóstico que fusionado con un conocimiento del pasado magisterial, permitan arrojar luz sobre el futuro y porvenir del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) frente a la puesta en acción de la reforma educativa impulsada por el –actual- gobierno federal.

He tenido la oportunidad de conversar con varios profesores de larga trayectoria que pertenecen al sindicato magisterial en Oaxaca y que en su totalidad conforman una porción del SNTE. Estos me han compartido sus experiencias a lo largo de la lucha sindical, pero lo que ha llamado mi atención es la visión *colectiva* que poseen acerca del porvenir del sindicato magisterial. El futuro que imaginan es (por paradójico que parezca) un retroceso al pasado, anterior a la descentralización de la educación[1]. En donde el sindicato (en el caso de Oaxaca) se dividía el poder y la autoridad con el Estado y jugaba un papel de *"intermediario"* en los asuntos de sus agremiados, así como de gestión administrativa y educativa de las escuelas (materiales didácticos y condiciones apropiadas para la práctica de los docentes). La concepción del sindicato como *"intermediario"* han llevado a los profesores a un cierto conformismo, ya que piensan que el sindicato seguirá vivo, conservando el *poder factico* que el Estado le cedió desde su origen. Es posible que los profesores tengan razón y que el sindicato magisterial sobreviva a las nuevas condiciones, empero, esta nueva realidad le confiere solamente un lugar simbólico, carente de *poder y autoridad* e incluso de *opinión.*

Ahora bien, si se parte de otra premisa que no corresponda solo a la experiencia, sino que tome en cuenta la revisión crítica de la historia del sindicato magisterial y analice los sucesos ocurridos desde el anuncio de la reforma educativa, es posible diagnosticar y visualizar un porvenir

[1] Cuando los profesores hablan de descentralización (la cual data de mayo de 1992) se refieren a la reforma educativa impulsada por Carlos Salinas de Gortari, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

Gordillo fue acumulando poder no solamente en el SNTE, hizo alianzas con diversos funcionarios que le valieron lugares importantes en el gobierno, los cuales cedió a sus familiares cercanos y a súbditos... la lideresa con alto conocimiento político los ocupo como medio para independizarse del partido dominante y así tomar por completo el timón del SNTE...

adverso para el SNTE y sus agremiados. En el presente artículo se construye la siguiente hipótesis; "El SNTE ya no es de valor para el Estado, por lo que éste busca aniquilar su *poder,* con ello el Estado conseguirá legitimar y aglutinar de manera total el gobierno y autoridad sobre la educación básica, el SNTE quedará reducido a una representatividad simbólica, casi nula por no decir que invisible". Se sabe y se toma en cuenta los discursos que argumentan que en los países capitalistas, los sindicatos de trabajadores ya no tienen lugar y que por ello deben desaparecer, México aún está lejos de esa tendencia capitalista, puesto que la política de Estado no pretende la eliminación de sindicatos, lo que busca es eliminar su poder -como es el caso del SNTE-, posiblemente, más adelante se busque la desaparición de *poderes facticos.*

El crepúsculo del proyecto sindical

En la década de los años cuarenta el SNTE se instituyó como poder factico del Estado, una breve nota escrita por Ornelas (2012) en su libro titulado *"Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo",* expresa que ha buscado la fecha correcta del reconocimiento oficial, sin embargo, su búsqueda ha sido poco fructífera, ya que no existe registro de ello en el Diario Oficial de la Federación, en su búsqueda encuentra tres fechas probables: la primera pertenece a Benavides y Velasco que asientan que el reconocimiento se dio el 15 de marzo de 1944, el segundo pertenece a un estudio de la Cámara de Diputados que afirma que fue el año de 1943 cuando se da la unificación de los sindicatos magisteriales del país, la tercera es de Laura Loyo que comenta el 15 de julio de 1944. Poco importa la fecha exacta de la unificación y reconocimiento del SNTE, lo que importa es el propósito. Ornelas (2012) lanza dos consecuencias de la institucionalización, la primera de carácter burocrático ya que: "Antes era imposible poner de acuerdo a cerca de 700 dirigentes de sindicatos de maestros para poner en práctica el Estatuto jurídico de los trabajadores y empleados al servicio del Estado; la SEP ni siquiera tenía el personal para

negociar con tanta organización", la segunda consecuencia política, en donde "los trabajadores de la educación al igual que los integrantes de las demás organizaciones de clase, quedaron encuadrados dentro del Partido de la Revolución Mexicana, después PRI" (Ornelas, 2012).

Estas dos consecuencias parecen más propósitos, una especie de plan o proyecto meditado con anticipación, esto hace valida la afirmación de Ornelas (2012) que dice: "El Estado engendró *poderes facticos,* dentro del poder del Estado", empero, es necesario agregar que ese poder factico engendrado (SNTE) fungió como mecanismo de control sobre todos los trabajadores de la educación, mecanismo que hoy parece obsoleto. La colonización del SNTE sobre el territorio educativo[2] yel otorgamiento de puestos en el gobierno de los que habla Ornelas (2012) -en el ya mencionado libro-, formaron parte de las medidas para mantener controlado a los líderes sindicales, de esa manera tan sutil el Estado y sobre todo el partido dominante mantenía el poder legítimo.

En este contexto tan lucido pero sobre todo escéptico en torno al sindicalismo magisterial, es posible preguntar, entonces ¿a qué se debe que hoy el Estado se encuentre realizando una reforma educativa que parece tiene como objetivo la eliminación del sindicato magisterial, si por antonomasia ha mantenido el control sobre este último?.

El destino de Elba Esther Gordillo es similar al de los líderes que le antecedieron, pero ella se distingue de estos por la independencia y autonomía que dio al *poder factico* que representaba. Brevemente se puede decir que Jesús Robles Martínez fue defenestrado de su cargo el 22 de septiembre de 1972, debido a diferencias con el presidente Luis Echeverría quien dio su apoyo incondicional a Carlos Jonguitud Barrios, este último sería cacique sindical de 1972 a 1989, su liderazgo terminó a la llegada de Carlos Salinas de Gortari como presidente de México[3] , debido a que en ese periodo se devino la implementación de una nueva política neoliberal que llevaba consigo la descentralización de la educación, a lo cual Jonguitud no estaba de acuerdo, tomando como herramienta los problemas internos del SNTE, el presidente Salinas de Gortari realizó una insurrección que le permitió destituir a Jonguitud en 1989 al mismo tiempo consiguió eliminarlo de Vanguardia Revolucionaria, grupo que Jonguitud había fundado y que le habían permitido ascender a la dirigencia del SNTE. Para este tiempo, Elba Esther Gordillo aprovechó la situación para formar una alianza con Salinas de Gortari, Gordillo utilizando un discurso a favor de los trabajadores y al mismo tiempo a favor de las políticas del gobierno llegó a ser representante del SNTE. Al parecer la obtención de la dirigencia en el SNTE "Es un proceso de *charrificación* del movimiento sindical, en el que los dirigentes cuentan con algún consenso y pueden hablar de que tienen cierta legalidad y legitimidad, pero lo cierto es que el apoyo del Estado define su permanencia en el poder[4]" (Herrera Beltrán cita a Peláez, Gerardo, 31 de marzo de 2004).

Elba Esther llegó por decisión del presidente Salinas, aunque existieron desacuerdos entre los maestros, Ornelas (2012) cita a María Lorena Cook que dice: "Los maestros de base se encontraban jubilosos por la renuncia de Jonguitud, pero rechazaron el nombramiento de Gordillo por ser antidemocrático. Consideraban a Gordillo cortada con la misma tijera que su ex jefe, Jonguitud". Sin embargo, en poco tiempo los discursos y el carisma de la nueva secretaria general del CEN (Comité Ejecutivo Nacional) fueron ganando la confianza de los agremiados a reserva de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que poco pudieron hacer para derrocarla. Gordillo conociendo el destino de sus antecesores, se formó con maestría para sustentar el poder en el SNTE.

Elba Esther Gordillo fue acumulando poder no solamente en el SNTE, hizo alianzas con diversos funcionarios que le valieron lugares importantes en el gobierno, los cuales cedió a sus familiares cercanos y a súbditos a cambio de lealtad, es cierto que estas canonjías también las disfrutaron los anteriores líderes, pero la lideresa con alto conocimiento político los ocupo como medio para independizarse del partido dominante y así tomar por completo el timón del SNTE, que hasta antes de ella se encontraba subordinado al Estado. En el gobierno de Zedillo es donde la lideresa magisterial ya gozaba de una independencia, dicho de otro modo, fue Zedillo el primer presidente de la república que se sometió al SNTE, este sometimiento proviene desde que Ernesto Zedillo ocupó la Secretaría de Educación en el sexenio de Salinas de Gortari. De acuerdo con el periodista Cano (2012) "Como secretario de Educación le tenía miedo; como candidato la necesitó; como presidente Ernesto Zedillo despreciaba a la profesora Elba Esther Gordillo, pero nunca pudo vencerla", y es que para ese entonces el

[2]Desde la administración burocrática hasta la política (el otorgamiento y promoción de plazas hasta la transferencia de trabajadores), Ornelas (2008) apunta que fue en los cincuenta cuando el SNTE empezó a colonizar el sistema educativo.

[3]Los tres últimos representantes del SNTE han durado mucho tiempo en su cargo, esto se debe a que tenían el apoyo del gobierno que les permitía reelegirse a cambio de subordinación, se observa también que cuando estos iniciaban ideas contrarias al gobierno, entonces eran desconocidos de su cargo.

[4]La palabra en bastardilla corresponde al autor.

sindicato ya contaba con súbditos dentro del Estado, tal es el caso de Esteban Moctezuma Barragán que fungió como secretario de gobernación por un periodo corto al inicio del sexenio de Zedillo, Barragán fue sustituido por (el todavía no tan conocido) Emilio Chuayffet Chemor (que fungió en el futuro como personaje clave para la expulsión de la lideresa del partido tricolor), Chuayffet es desde entonces el verdugo de Gordillo. Esta acción de Zedillo con la intención de restar poder en el Estado a Elba Esther, lo único que consiguió fue a largar el tormento que generaban las posturas del SNTE.

Tiempo después, llegaron las elecciones presidenciales, para ese tiempo Elba Esther ya tenía en sus manos un emporio a base de los trabajadores de la educación, esta independencia lograda no le convenía a los priistas, acostumbrados a gobernar de manera totalitaria, Gordillo como buena conocedora de las faenas de su partido, empezó a tomar medidas, entonces inició un doble juego, apoyando las campañas de Vicente Fox y Francisco Labastida. El apoyo se hizo total para Fox pues "llegó a decir a sus amigos que si ganaba Labastida, estarían en riesgo su seguridad personal, sus intereses y el SNTE" (Cano, 2012), por ello "Elba Esther comenzó a trabajar soterradamente para Fox a mediados de la campaña. Inicialmente, le ofreció artículos utilitarios –bolsas, playeras, gorros, y pasacalles- que se imprimían en la editorial "Benito Juárez", propiedad del sindicato magisterial" (Cano, 2012). Desde el año 2000 la lideresa del sindicato y el mismo sindicato magisterial ya corrían peligro debido a las políticas controladoras del Partido Revolucionario Institucional (PRI), la azarosa decisión de Elba Esther de aliarse con Fox fue una elección que le permitiría seguir vigente.

Las elecciones parecieron favorecer al candidato del Partido Acción Nacional (PAN), Vicente Fox, al mismo tiempo resultó beneficiada Elba Esther Gordillo, quien en este periodo presidencial gobernó la educación en México, en esta etapa se firmó el "Compromiso Social por la Calidad de la Educación" el cual reconoció el *poder factico* compuesto por el SNTE, toda acción en educación por parte del gobierno era consultada con anticipación con Gordillo. Desde esos *"compromisos"* con partidos opositores se empezaba a reflejar el distanciamiento de la lideresa con el partido que la impulsó a la Secretaría General del CEN. Para las elecciones presidenciales de 2006 Elba Esther se encontraba preparada, un año antes (2005) había apoyado la creación del Partido Nueva Alianza (Panal) que rondaba entre 230,000 militantes, la mayoría de ellos trabajadores de la educación, para este tiempo ya era evidente la distancia con el PRI , por lo que apoyó la campaña electoral de Felipe Calderón[5], para suerte de ambos Calderón resultó ganador por lo que el imperio de Gordillo se extendió otro sexenio más, días posteriores al resultado de las elecciones para ser exactos el 13 de julio de 2006, Elba Esther es defenestrada del PRI, por apoyar y defender propuestas distintas a las del partido tricolor[6], estas acciones de la lideresa parecen intríngulis, pero tal vez tienen su razón en la apuesta por adherirse a un nuevo partido político, en el cual ella gozaría de poder ilimitado. El proyecto educativo de Calderón se resume en la "Alianza por la Calidad de la Educación" (ACE) el cual desde la perspectiva de Ornelas (2012) funcionó meramente como un *"placebo"*[7], muchos de los puntos que manejaba la ACE se quedaron en discurso, lo que sí es seguro es que por medio de esta *"alianza"* Calderón pagó el apoyo concedido por Gordillo durante su elección.

Para las elecciones de 2012 el escenario se volvió adverso para Gordillo, ya que el PAN colocó a Josefina Vásquez Mota como candidata a la presidencia, con quien Elba Esther no tenía buena relación desde que ésta fue secretaria de educación en la presidencia de Calderón, de esta manera la lideresa no pudo consolidar algún pacto con el PAN, tuvo la intención de afianzar una coalición con el PRI, aunque en un principio parecía que así sería, dicha coalición quedo desvanecida el 20 de enero de 2012 debido a una *"separación amistosa"* según declaró Joaquín Caldwell –líder nacional del priismo- (Sánchez, 21 de enero de 2012), por lo que no le quedó otra opción que postular como candidato a Gabriel Quadri mediante su Partido Nueva Alianza (Panal). Si su candidato ganaba –que estadísticamente era imposible- se salvaba y –obviamente- acrecentaría su poder, si ganaba Vázquez Mota por lo menos tendría la oportunidad de negociar, sino con la presidenta si con el partido, que le permitieran mantener su *poder factico,* empero, si Enrique Peña Nieto llegaba a la presidencia su futuro sería el ostracismo y la anulación política en todos los sentidos.

Las elecciones favorecieron a Enrique Peña Nieto, candidato del PRI en coalición con el Partido Verde

[5] Tiempo después la lideresa sindical reconoció el acuerdo que hizo con Felipe Calderón, para que éste llegará a la presidencia.

[6] La expulsión se fundamentó de acuerdo a los estatutos del PRI y es que "Desde 2003 priistas de Oaxaca y de Aguascalientes acusaron a Gordillo Morales de enviar grupos de maestros a esos estados para operar en contra de los candidatos del PRI a gobernadores y beneficiar a los postulados por Acción Nacional" (Méndez, 14 de julio de 2006).

[7] Para una visión más cercana sobre el pacto de Calderón con Elba Esther se recomienda la lectura del libro de Carlos Ornelas "Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Calderón - Gordillo", así como el artículo "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" del mismo autor.

Ecologista de México (PVEM), entonces ya se empezaba a proyectar la eliminación de Elba Esther. El 1º de diciembre de 2012 Peña Nieto tomó posesión de la presidencia[8]. Lo que parece sorprendente es la agilidad para accionar, un día después a la toma de protesta como presidente, el 2 de diciembre del año 2012 se firmó el "Pacto por México", el cual "fue suscrito por el presidente Enrique Peña Nieto y los líderes de las principales fuerzas políticas[9]", los ejes temáticos de los que parte "para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo social de nuestro país: 1) Sociedad de Derechos y Libertades; 2) crecimiento económico, el empleo y la competitividad; 3) Seguridad y justicia; 4) Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción; y 5) Gobernabilidad democrática". Cuando se menciona en el texto *"las principales fuerzas políticas"* se refiere a aquellos partidos que cuentan con registro y que tienen representación en el Congreso[10], este acuerdo es de suma importancia, debido a que dan el soporte para la reformación de leyes. Son once las reformas que a partir de ese pacto político se originaron (Energética, Telecomunicaciones, Competencia Económica, Financiera, Hacendaria, Laboral, Educativa, Código Nacional de Procedimientos, Ley de Amparo, Política-Electoral y Transparencia). Cierto sector de la población mexicana se ha mostrado en contra de la aplicación de las mencionadas reformas, ¿se deberá a que las reformas son injustas?.

En el "Pacto por México" es el apartado "1.3 Educación de Calidad y con Equidad" centrado en la situación educativa, se plantea la intención de culminar la cobertura educativa en todo el país, al mismo tiempo que elevar la calidad educativa[11], para ello se establecen tres objetivos: "Primero aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y Tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad". Para conseguir dichos objetivos se plantearon las siguientes acciones: crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, Autonomía de gestión de las escuelas, Escuelas de tiempo completo, Computadoras portátiles con conectividad, crear el Servicio Profesional Docente, Fortalecer la educación inicial de los maestros, incrementar cobertura en educación media superior y superior y un Programa Nacional de Becas. El tercer objetivo es el que levanta polémica, debido a que el gobierno de la educación en México ha estado en manos del SNTE, ahora bien, se puede entender a qué se debió la ausencia en el Castillo de Chapultepec de la lideresa sindical Elba Esther Gordillo para la firma del mencionado *"pacto"*.

[8]Entre el equipo de trabajo del presidente se encuentra el nombre Emilio Chuayffet Chemor como secretario de educación, esta decisión es importante ya que Chuayffet jugó un papel protagónico en la expulsión de Elba Esther del PRI, Gordillo Morales con un emporio en la mano, no acostumbraba a pedir disculpas, sin embargo, a Chuayffet Chemor se las ofreció, tal y como lo citan Garduño y Méndez (1 de diciembre de 2012) "Gordillo ofreció una disculpa a Chuayffet "Quiero disculparme con Emilio, siempre lo he respetado". Cabe recordar que los roses de Chemor con Gordillo se remontan al sexenio de Zedillo. La disposición de Peña Nieto por designar a Emilio como secretario de educación -ahora- es obvia, era el único –e indicado- para enfrentar a la lideresa magisterial.

[9]En los que se encontraban Jesús Zambrano Grijalva, presidente del Partido de la Revolución Democrática (PRD), María Cristiana Díaz Salazar, presidenta del Comité Ejecutivo del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Gustavo madero muñoz, presidente del partido de acción nacional (PAN).

[10]Lo cual es muy importante si se quiere hablar de promulgación de leyes o reformas, ya que como se entiende en el artículo 73. de la Constitución (De las facultades del Congreso) son los integrantes del Congreso de la Unión, los facultados en expedir y aprobar leyes o reformas a la Constitución.

[11]Más adelante se pone en duda la idea de *"calidad educativa"*.

ICEUABJO 2015

Días posteriores, para ser exactos el 10 de diciembre de 2012 el presidente, entregó la iniciativa de ley al artículo 3º, en dicha entrega no se encontraba presente la representante del SNTE, anteriormente cualquier incidencia del gobierno federal en la educación, tenía que ser valorada y negociada entre el gobierno y el SNTE, el que no estuviera presente Elba Esther Gordillo no significaba una ruptura entre el gobierno federal y el SNTE, sino más bien, que el gobierno federal, haciendo uso de su poder legítimo no necesitaba negociar con nadie para incurrir en cuestiones educativas.

Para el 6 de febrero (ya) de 2013 el Pleno de la Cámara de diputados aprueba constitucional la reforma educativa, que con anterioridad habían analizado y realizado ciertas modificaciones. Ese mismo día, Elba Esther Gordillo en forma de reconciliación con el Ejecutivo realizó declaraciones en donde no culpaba a Peña Nieto de la reforma, sino a los partidos, tal vez eso le velería un lugar dentro del equipo del presidente, también con su buena visión política (o tal vez tras bambalinas ya había pactado un acuerdo), vaticinó su eliminación política, en ese discurso se refirió a su ostracismo político e incluso dictó su epitafio "aquí yace una guerrera y como guerrera murió"[12], y es que ese sería el último discurso público de Gordillo como lideresa del SNTE.

La reforma educativa fue promulgada el 25 de febrero de 2013, sin la presencia de la lideresa magisterial. Al día siguiente se publicó en el Diario Oficial de la Federación dicha reforma, publicando: "Se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV; y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo fracción II y una fracción IX, al artículo 3°., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos" (Poder Ejecutivo Federal, 26 de febrero de 2013), por *coincidencia*, ese mismo día ocurrió un suceso que sorprendió no solamente al SNTE sino también a la población en general, la lideresa vitalicia Elba Esther Gordillo Morales fue arrestada en el aeropuerto de Toluca procedente de San Diego (California) por presunto lavado de dinero y malversación de fondos, según detalles de los principales periódicos de México *(La Jornada, Excélsior, El Universal, Milenio),* esto alegró a muchos agremiados del sindicato magisterial, ya que desde hace mucho tiempo era evidente la adquisición ilícita de dinero y bienes raíces por parte de la presidenta del SNTE[13]. Pero, ¿en realidad la detención de Gordillo muestra la transparencia de nuestras instituciones dedicadas a investigar y perseguir delitos o se debió a una obra política por parte del gobierno federal?.

La detención de Elba Esther lejos de causar alegría a los agremiados del sindicato, debió ponerlos sobre aviso, es la ejecución práctica por parte del Estado de que el sindicato magisterial ya no forma parte del proyecto gubernamental, y que está dispuesto a acabar por vía de la *represión* todo intento de desacuerdo. No interesa mucho averiguar y saber si realmente Gordillo se encuentra en la cárcel, lo que resulta algo dudoso, ella posee demasiada información y demasiados conocidos como para poner a la luz la corrupción de muchos políticos, lo que sin equivocación alguna llevaría a desarticular al gobierno federal en su totalidad, lo que genera intriga es conocer a que acuerdo (político y económico) llegó con el gobierno para desaparecer de manera muy simple de la escena política del país. No cabe duda que la detención de Gordillo parece ser una obra política, como las que caracterizaban al viejo PRI cuando alguien ya no coincidía a sus propósitos, sin embargo, la anulación política de Elba Esther es un poco peculiar en cuanto a sindicalismo magisterial. La visión histórica explica que el destino de Elba Esther fue similar al de los dos anteriores líderes del SNTE (Jesús Robles Martínez y Carlos Jonguitud Barrios), sin embargo, el análisis de los hechos desde la firma del "Pacto por México" cambia por completo el destino del sindicato magisterial y sus agremiados.

Existen pocas *coincidencias* en este mundo, y la mayoría se deben al desconocimiento de las personas. La detención de Gordillo y la declaración de la reforma educativa (en el Diario Oficial de la Federación) no es *coincidencia,* ya que el gobierno conociendo bien a su enemigo, sabía que -posiblemente- dado el temperamento de la *maestra,* podía reaccionar de una forma irritada y al no encontrar salida alguna podría congregar a los agremiados del SNTE a una huelga nacional en contra de la promulgación de la reforma educativa, limando asperezas incluso con las fracciones disidentes[14]. Y es que para el día 28 de febrero de

[12]Se puede encontrar una reseña del evento y de las declaraciones más significativas de la lideresa del SNTE, en el reportaje realizado por la periodista Laura Poy Solano, titulado "Reforma educativa, resultado de la negociación PRI-PAN-PRD: Gordillo" en el periódico La Jornada del día 7 de febrero de 2013. La liga es: http://www.jornada.unam.mx/2013/02/07/sociedad/042n1soc (Revisado el 2 de agosto de 2015).

[13] Castañeda (2011) expresa que "Cada mes, la Secretaría de Hacienda retiene las cuotas sindicales de 1.2 millones de maestros antes de transferir sus sueldos a los gobiernos estatales, quienes se encargan de pagarles", Gordillo era la persona encargada de administrar esas cuotas, que en ocasiones echaba mano de ellas "para sus propios gastos, que no son pocos: varias casas y penthouses en la ciudad de México y sus alrededores, una supuesta casa de lujo de San Diego, bolsas de mano que las mujeres de Park Avenue matarían por tener, y uno, dos o tres jets privados (comprados o rentados por el sindicato) dependiendo de sus necesidades en ese momento" (Castañeda, 2011).

2013 había convocado en Guadalajara a una reunión para planear las estrategias en contra de la reforma educativa que desconoce todo *poder factico.* Esa reunión se convirtió en la toma de protesta del nuevo dirigente del SNTE: Juan Díaz de la Torre quien fungiese en su momento como brazo derecho de la inhabilitada presidenta. El discurso de Juan Díaz al tomar posesión de la presidencia del SNTE versó en el acato de la reforma educativa. Aunque Osorio Chong haya declarado que "El gobierno federal no tiene ni tendrá ninguna pretensión de inmiscuirse en las decisiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) porque la integración de su dirigencia y el proceso penal que se sigue a Elba Esther son circunstancias que corren por separado" (Martínez, 2 de marzo de 2013), sin embargo, se sabe que en el proceso de toma de poder de Juan Díaz al frente del SNTE existió negociación con el gobierno de Peña Nieto, el cual le dio su apoyo a cambio de lealtad[15]. Lo anterior muestra el regreso del SNTE a las manos del Estado, que solamente con Gordillo alcanzó independencia y autonomía y es que una de las primeras acciones del nuevo presidente del sindicato magisterial fue apaciguar cualquier protesta contra la reforma educativa.

Unas horas después a la detención de Elba Esther, el investigador Ornelas (2013) publicó un texto titulado *"El SNTE sin cabeza"* en donde expresa sus perspectivas acerca del porvenir del SNTE, lo que proyecta es que "se desatará la anarquía; los grupos fundamentalistas del SNTE tratarán de hacerse con el poder sindical. La segunda es que el PRI tome el control del sindicato mediante operaciones políticas. Y la tercera que el gobierno despliegue todo el poder del Estado para conseguir los fines que persigue y, en el trayecto, desmantele al sindicato corporativo". Ahora, la visión es clara y se puede decir que el gobierno federal tomó el control del SNTE, eliminando el *poder factico* e independiente que poseía. Por otro lado, para Guevara Niebla (2013) la detención de la cabeza del SNTE, es una oportunidad para el sindicato magisterial de mejorarse y dejar aún lado épocas pasadas, ideas antagónicas, y dar lugar a la modernización, y es que en esta nueva era de la "sociedad del conocimiento" y de la nueva competencia económica, las necesidades de México por combatir plagas (inseguridad, ignorancia, populismo, corrupción, clientelismo, paternalismo, la miseria y el abandono), así como mejorar la calidad de vida solamente se pueden enfrentar por medio de una "educación de calidad", según Guevara Niebla (2013) la educación de calidad se consigue mediante un "sistema escolar que forme a las nuevas generaciones en valores morales como la autonomía, la justicia, el respeto, la tolerancia, la pluralidad y el patriotismo (sin hostilidades ni exclusivismos), que las capacite científicamente y, al mismo tiempo, que las instruya en el manejos de las nuevas tecnologías", empero, si se contrasta esta noción con lo que propone la reforma educativa, es posible dudar de alcanzar los ideales propuestos por Guevara Niebla. Según el reformado artículo 3º. el ingreso y permanencia al servicio profesional docente, así como los ascenso a cargos administrativos serán obtenidos por concurso de oposición, es decir, por una evaluación. En ningún momento la reforma traza un proyecto reformador de los contenidos temáticos o de evaluación de estos últimos.

Se sabe que en el proceso de toma de poder de Juan Díaz al frente del SNTE existió negociación con el gobierno de Peña Nieto, el cual le dio su apoyo a cambio de lealtad[15].

Uno de los primeros objetivos planteados terminada la revolución mexicana fue lograr una cobertura educativa, la creación de escuelas en los poblados para el acceso a la educación de todos los mexicanos, pronto se fue alcanzando una cobertura –casi- total de escuelas en el país, al objetivo principal se le agregó que la educación que se proporciona en las escuelas debía ser de "calidad", en las últimas décadas la noción de establecer una "educación de calidad" le ha permitido a todos los gobiernos federales aplicar distintas reformas, sin conseguir cambio alguno. Al parecer la "calidad educativa" se ha convertido en un discurso demagógico que permite a los gobiernos (des) hacer en materia educativa, según sean los fines políticos del sexenio sin tomar en cuenta el estancamiento pedagógico y educativo que estas estrategias generan.[16] En el sexenio

[14]Los únicos que se declararon de forma radical en contra son las secciones disidentes al SNTE que conforman la CNTE.

[15]La posición de Juan Díaz como presidente del SNTE se encuentra en tensión, ya que "No sólo pende sobre su cabeza la amenaza de que se hagan públicos sus negocios y su complicidad con Elba Esther. Su permanencia al frente del sindicato magisterial está amenazada por una fragmentada disidencia institucional interna que ambiciona su puesto. Cada uno por su lado, dirigentes como Rafael Ochoa, Gerardo Montenegro y Silvia Luna, apoyados por importantes figuras de la política nacional, le están moviendo el piso. Además, el movimiento democrático no lo reconoce" (Hernández Navarro, 25 de junio de 2013). Esto explica su lealtad hacia el gobierno federal.

[16]Es obvio que en cada época el discurso en el que se enaltece a la calidad educativa tuvo diversos fines, pero existe un fin que comparten todas las épocas (incluso la actual), el cual es mantener la estabilidad que en suma permita al Estado controlar la sociedad en su talante educativo.

ICEUABJO 2015

de Salinas de Gortari se pretendía alcanzar la "calidad educativa" a través de la "calidad de vida" de los docentes, si los docentes tenían una buena calidad de vida (entendida esta como una buena remuneración económica y demás servicios) entonces estarían dispuestos a proporcionar un mejor servicio[17]Ahora la calidad educativa se pretende conseguir mediante la evaluación docente, pero ¿es posible conseguir la "calidad educativa" por medio de una evaluación a los profesores?,[18] con la evaluación lo único que se logrará es que los docentes se encuentren enfocados en aprobar dicha evaluación y descuiden la formación de los estudiantes, otra de las iniciativas es abrir las puertas a profesionistas no afines a la educación (pedagogía),[19] así la calidad educativa se convertirá (nuevamente) en una utopía. Si la evaluación docente no lleva a una verdadera calidad en educación, entonces ¿qué es lo que busca?.

Al momento de que el sindicato magisterial deja de ser una estrategia de control, el papel le es delegado a la evaluación, es decir, el examen –en la actualidad- es un mecanismo que promueve el Estado para controlar de manera directa a los trabajadores de la educación. Mancera y Schmelkes (2010) desde una perspectiva pedagógica promueven la evaluación docente, ya que expresan: "El propósito principal de la evaluación docente es mejorar la enseñanza y por ende los resultados educativos del estudiante. Por lo tanto, la evaluación docente debe tener siempre propósitos formativos, es decir, debe ofrecer retroalimentación adecuada a los maestros sobre sus necesidades de mejora", a esto Mancera y Schmelkes (2010) agregan que "la evaluación docente también puede tener propósitos sumativos, es decir, pueda implicar consecuencias positivas y/o negativas para el maestro o de ambos tipos", entonces la evaluación asume propósitos punitivos. Pero, la causa de aplicar una reforma educativa que contemple la evaluación docente no tiene fines pedagógicos, sino políticos. Michel Foucault ha mostrado (algunas) maneras en las que opera el Estado para controlar a las masas, una de ellas es el examen que: "combina las técnicas de la jerarquía que vigila, y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 2005), dicho de otro modo, el examen permite vigilar y castigar (o premiar), y es que "A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder" (Foucault, 1999) ya que la voluntad del sujeto queda en manos del examinador. El sindicato magisterial le permitía al Estado controlar a las masas, ahora el examen le permite controlar y disciplinar a los individuos.

Conclusiones

Para los trabajadores el *sindicato* significa una forma de concentración para la lucha de sus derechos laborales, es posible que esto sea así cuando ellos lo han creado. Pero ¿qué pasa cuando el Estado se encuentra vinculado a su creación?, con la participación del Estado el sindicato adquiere un lugar fundamental para el gobierno sobre los trabajadores. Por lo menos en México, en la creación de –todos- los sindicatos se encuentran inmiscuido el Estado, que no solo permitió sino que participó en su creación activamente. El Estado fomentó la idea sindical como manera de protección de los trabajadores, al momento que lo convertía en una forma de mantenerlos controlados, en la actualidad, cuando algunos sindicatos ya no cubren esa finalidad se detenta contra ellos, tal es el caso del SNTE.

[17]Por lo menos así lo expresó en su discurso de toma de posesión como presidente de México el 1º de diciembre de 1988.

Gil Antón (10 de septiembre de 2013) reflexiona la idea de evaluar a los docentes, pone en duda la reforma educativa. Mediante una metáfora: donde un autobús que se encuentra en malas condiciones, que es manejado sobre un camino de terracería, cuesta arriba, se pretenda mejorar el servicio capacitando a los choferes.

[18]El autobús –dice Gil Antón (10 de septiembre de 2013)- asemeja ser el sistema educativo y el camino los problemas que existen en el país, los choferes son indudablemente los profesores, con ello, pretende expresar que una reforma educativa no solamente debe ir acompañada de una evaluación docente, sino que debe ir de la mano de un proyecto que mejore el sistema educativo y los problemas en el país. Con la propuesta de evaluación docente, los profesores toman el lugar de "chivos expiatorios" para justificar la deficiencia del sistema educativo.

[19]La apertura a profesionistas no afines a la educación, en su sentido pedagógico ratifica aquella tesis que apunta hacía la concepción de la educación: como una mera transmisión de conocimiento.

La narración anterior brinda información que permite afirmar la hipótesis planteada al principio del presente texto. También, a partir del diagnóstico de los sucesos es posible obtener –pequeñas- proyecciones sobre el porvenir del sindicato magisterial.

Es cierto que con anterioridad se han aplicado reformas educativas, y que en su momento no han podido eliminar al SNTE. Sin embargo, la reforma educativa promovida por el gobierno de Peña Nieto, pretende aniquilar su *poder,* al lograr esto, está prácticamente eliminando al SNTE, ya que el *estatus* de éste se volverá completamente simbólico. Todo los acuerdos o acciones en materia educativa, recaerán solamente en el secretario de educación y del presidente en turno, delegando al sindicato el lugar de testigo, es posible constatarlo, pues el actual presidente del SNTE (Juan Díaz de la Torre) desde su toma de protesta solo se ha concentrado en asumir órdenes del gobierno federal, no ha realizado ni si quiera opiniones públicas como representante de un *poder factico*, ahora todo recae en el gobierno federal.

La independencia y autonomía lograda por Elba Esther Gordillo para el SNTE, vuelve a las manos del Estado, que ahora asumirá el *poder* sobre los trabajadores de manera *directa* y, que por medio de un examen podrá disponer de ellos, tendrá la facultad inmediata para castigarlos. El personal castigado no podrá apelar en ningún modo a sus derechos laborales, porque el SNTE se encontrará sumiso ante las políticas de Estado. La única libertad que el trabajador poseerá es la elección de acatarse a la *norma* o de *retirarse* de manera voluntaria. Con la reforma educativa la relación del Estado y los trabajadores de la educación se volverá desde una configuración hegeliano-marxista una relación de *"patrón-obrero"*.

Con lo anterior, se puede decir que la noción que mora en las mentes de los trabajadores de la educación que el sindicato será un *"intermediario"* en los asuntos de negociación y gestión es completamente errónea, debido a que ahora el sindicato no tendrá ninguna incidencia en el proceso de selección y promoción.[20]

La pregunta que surge es ¿de qué manera cambiar ese porvenir tan adverso para los trabajadores de la educación?. Como se ha mencionado anteriormente los sindicatos en México forman parte de la estrategia de control que ejerce el Estado sobre los trabajadores, el único camino posible es que los sindicatos (en este caso el SNTE) busquen su autonomía para que se conforme un sindicato magisterial que de verdad luche por los derechos laborales de sus agremiados. Cabe destacar que, de acuerdo con la historia magisterial, la lucha a la que se enfrentan los trabajadores de la educación, no se asemeja a ninguna lucha librada en el pasado, ya que ahora la lucha es realmente por los derechos laborales. Entonces, en la actualidad la apuesta de los trabajadores de la educación para dar afrenta a este proyecto de Estado es la organización combativa, limar asperezas entre disidencias internas y (re)elegir a líderes probos, que vean por los principios sindicales dejando de lado sus propios intereses. La *unidad* justificará el veto a la aplicación de la reforma educativa.

[20]Cabe aclarar que los problemas de la deficiencia educativa no se solucionaran con la evaluación, tampoco la corrupción por la herencia y venta de plazas que tanto se le adjudican al sindicato magisterial. La corrupción es un problema cultural de la cual nuestros políticos y representantes de Estado no se salvan, por lo que -tal vez- las plazas y promociones vuelvan a (como en su momento lo fue) ser cedidas según afinidades políticas.

Referencias bibliográficas

Bartra, R. (2012). *Las Sombras del Futuro. Reflexiones sobre la transición mexicana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cano, A. (2012). Zedillo y la educación: rendido ante la Maestra. El Cotidiano, (172), 60-64. Recuperado de: redalyc, http://www.redalyc.org/pdf/325/32523118007.pdf

Castañeda, J. G. (2011). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos.* México: aguilar.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III.* México: Paidós.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.* México: Siglo xxi.

Garduño, R. & Méndez E. (1 de diciembre de 2012). Hace 9 años Chuayffet marcó la suerte de la maestra en el pri. *La Jornada.* Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2012/12/01/politica/005n1pol

Gil Antón, M. (10 de septiembre de 2013). La Reforma Educativa por Manuel Gil Antón. [Archivo de Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=jH6lzKYGgNY

Gobierno Federal, Partido Revolucionario Institucional, Partido de la Revolución Democrática & Partido Acción Nacional. (2012). Pacto por México. Recuperado de: http://pactopormexico.org/acuerdos/

Guevara Niebla, G. (2013). Oportunidad para el snte. *Nexos*. Recuperado de: http://www.nexos.com.mx/?p=16258

Hernández Navarro, L. (25 de junio de 2013). Juan Díaz de la Torre. La Jornada. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/opinion/017a2pol

Herrera Beltrán, C. (31 de marzo de 2004). La estructura del snte es idónea para crear cacique, afirma investigador. *La Jornada.* Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2004/03/31/049n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1

Mancera, C. & Schmelkes, S. (2010). Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Recuperado de: http://www.inidedelauia.org/2012/02/recomendaciones-de-politicas.html

Martínez, F. (2 de marzo de 2013). Niega SG intención de inmiscuirse en asuntos del sindicato magisterial. La Jornada. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2013/03/02/politica/003n2pol

Méndez, E. (14 de julio de 2006). Echan del pri a Elba Esther Gordillo. La Jornada. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2006/07/14/index.php?section=politica&article=014n1pol

Ornelas, C. (2008). El snte, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 13(37), 445-469. Recuperado de: redalyc, http://www.redalyc.org/pdf/140/14003708.pdf

Ornelas, C. (2012). *Educación, Colonización Y Rebeldía: La herencia del pacto Calderón-Gordillo.* México: Siglo xxi.

Ornelas, C. (2013). El snte sin cabeza. *Nexos.* Recuperado de: http://www.nexos.com.mx/?p=16262

Poder Ejecutivo Federal. (26 de febrero de 2013). decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones iii, vii y viii; y 73, fracción xxv, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción ii y una fracción ix al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación.* Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Sánchez, A. (21 de enero de 2012). Enrique Peña Nieto rompe alianza con Elba Esther Gordillo. *Excélsior.* Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/2012/01/21/nacional/804012

Enfoques conceptuales sobre ambiente laboral y desempeño docente

Mayra Yesenia Martínez Rodríguez[&]

Resumen

El presente artículo analiza las perspectivas teóricas de ambiente laboral y el desempeño docente, la relación que existe y las diversas conceptualizaciones así como la relación entre el clima organizacional con la moral y la satisfacción de las necesidades de los trabajadores. En educación media superior, nos referimos al personal docente, administrativo y directores que interactúan entre sí diariamente en las instituciones educativas. El dotar de espacios adecuados al personal conlleva a fortalecer el clima organizacional, orientados a favorecer el mejor desempeño de sus funciones para lograr los objetivos. Por lo tanto, el docente es actor importante en los procesos institucionales pues en ellos recaen en gran medida los logros. Actualmente, el trabajo colaborativo entre los docentes de las diversas áreas de conocimiento, es la aplicación de la interdisciplinaridad, pues involucra al alumno en dos o más disciplinas, además que el docente debe aplicar métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos. El ambiente organizacional en una institución educativa determinará la actitud del docente a la hora de alcanzar los objetivos propuestos, y a su vez determinará su conducta y hábitos ante las responsabilidades asignadas dentro de la misma, propiciando estados de armonía y tranquilidad con sus compañeros. Otra situación importantes, es, la interacción del líder, el director es quien regula los ambientes, es el que motiva a su personal, lo impulsa a desempeñar actividades de mejora, además de que propicia un espíritu emprendedor en el trabajador, docente o no que genere resultados para la institución educativa.

Palabras clave

Ambiente laboral, desempeño docente, recurso humano. Motivación, espíritu emprendedor, trabajo colaborativo

Abstract

This article analyzes the theoretical perspectives of working environment and teacher performance, the relationship and the different conceptualizations and the relationship between organizational climate with the moral and meeting the needs of workers. In upper secondary education, we refer to the faculty, staff and managers who interact daily in educational institutions. The spaces provide adequate staff leads to strengthen the organizational climate, aimed at promoting the best performance of their functions to achieve the objectives. Therefore, the teacher is important in business processes as an actor in them fall largely achievements. Currently, collaborative work between teachers of different areas of knowledge, is the application of interdisciplinary, it involves students in two or more disciplines, plus the teacher must apply methods, procedures and teaching techniques that facilitate learning students. The organizational environment in an educational institution determine the attitude of the teacher in achieving the goals, and in turn their behavior and habits to determine the responsibilities assigned in the same, leading states of harmony and tranquility with their peers. Another situation important is the interaction of the leader, the principal is regulated environments, it is that motivates your staff, encourages play activities improvement, and that fosters an entrepreneurial spirit in the worker, teacher or not generate results for the school.

Key words

Work environment, teacher performance, human resources, motivation, entrepreneurship, collaborative work.

[&]Licenciada en Administración de Empresas Turísticas, egresada de la Universidad del Golfo de México, campus Oaxaca, candidata a Maestra en Administración Educativa, se desempeña como subdirectora del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca en el centro de Educación Media Superior a Distancia número 01 en San Juan Bautista Coixtlahuaca, con experiencia directiva de 8 años en Educación Media Superior, presenta investigación teórica en artículo de revisión bibliográfica.

Introducción

Son muchos aspectos los que afectan a una institución educativa, ellos pueden ser internos o externos, o bien, el mismo personal, la mayoría de ellos cambian constantemente de acuerdo con necesidades y contextos diferentes en los que se desarrolle, lo que hace imposible anticipar acciones para evitar dificultades. En este sentido, es notable la relevancia que tiene el tema del ambiente laboral en todas las instituciones educativas, pues ello permitirá o no que se desarrolle un trabajo colaborativo entre la planta docente y en consecuencia, será factor determinante para el desarrollo de actividades interdisciplinarias. Este aspecto denota importancia pues en las instituciones educativas se concentra un número grande de personas capacitadas o no para el rol que desempeñan y por consiguiente el hecho de trabajar con recurso humano hace complejo el desempeño de su función docente, por lo anterior, es prescindible considerar este hecho dentro de la educación, pues se verá reflejado en el desempeño mostrado por el docente afectando los índices de reprobación, aprovechamiento escolar, eficiencia terminal, abandono escolar y con ello la actitud del docente en torno a la forma de enseñar y evaluar, pues en muchos casos, los conflictos internos dificultan en mayor medida la aplicación de técnicas y mecanismos que generen en el alumno la adquisición de su aprendizaje.

A través de este artículo se pretende identificar la relación entre el ambiente laboral y el desempeño docente, como influye la actitud y la forma de relacionarse al interior de las instituciones educativas y cómo se ve reflejado en el aprendizaje de los estudiantes. La necesidad del estudio del ambiente laboral surge a raíz de conocer si el personal docente de las instituciones educativas se sienten bien con respecto al bienestar físico, psicológico y material, además si están satisfechos con su desempeño. Por otra parte, sabremos si el mantener un ambiente laboral favorable será factor determinante en los logros institucionales. Es ideal que los directores de las instituciones educativas, conozcan la importancia del clima laboral de la escuela que dirigen, con ello podrán generar estrategias y mecanismos que les permitan mejorar su actuar directivo y la posibilidad de acertar en la toma de decisiones. A partir de esto podemos preguntarnos ¿Cómo es el Ambiente Laboral en nuestra Institución Educativa? ¿Ha influido el ambiente laboral en el desempeño de los profesores que integran la planta docente?

Conceptualizando la información

Antes de avanzar en nuestro tema debemos conocer donde surge el término ambiente, de acuerdo con Raichvarg, citado por (Duarte, 2003) la palabra ambiente data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra medio era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos ¬biológicos y químicos¬ y externos ¬físicos y psicosociales¬ que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender, entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

El clima de cada escuela determina mucho de lo ques ella es y de lo que para sus alumnos busca.

Entonces nos preguntamos ¿Qué es el Ambiente Laboral? El ambiente laboral ha sido abordado por muchos autores, los primeros conceptos de ambiente laboral surgen en la década de los sesenta, junto con el surgimiento del comportamiento organizacional, el desarrollo organizacional y la teoría de sistemas aplicada al estudio de las organizaciones, en este sentido, todo análisis sobre el tema estará integrado por un conjunto de factores expresados en términos de componentes, dimensiones, categorías y variables. El clima o ambiente de trabajo constituye uno de los factores determinantes, no sólo de los procesos organizativos y de gestión, sino también de transformación para toda organización. La palabra clima en el ámbito de la educación ha tenido varios significados en su definición y denominación de la variable por cuantos la han utilizado, como clima institucional, clima universitario, clima educativo, clima laboral, y clima organizacional, su significado, análisis e interpretación estará determinado por los objetivos de estudio y por su orientación. Evaluar el clima para un cambio en la organización es un factor importante, implica ocuparse de las acciones (conductas) que las personas en el trabajo deben mostrar lo que se llama comportamiento organizacional (Robbins & Coulter, 2005: 16).

ICEUABJO 2015

De acuerdo con Terry & Franklin (2009), las organizaciones de hoy existen en un entorno dinámico, retador y excitante, por lo tanto, la aplicación del proceso administrativo en toda organización está afectado por los factores del entorno, que condicionan, restringen o influyen en las decisiones y acciones administrativas. Esto conduce a la efectividad de la administración en lograr el trabajo correcto. A partir de esto, los resultados de la administración aportan beneficios y satisfacción al individuo, grupo, compañía y comunidad (p. 81-83).

Para Chiavenato, (2009), ambiente es todo lo que envuelve externamente una organización. Para los estructuralistas, el ambiente se constituye por las demás organizaciones que forman la sociedad, también menciona en otro apartado que ambiente es el contexto que involucra externamente a la organización (o el sistema). Es la situación dentro de la cual una organización se encuentra insertada. Como la organización es un sistema abierto, ésta mantiene transacciones e intercambio con su ambiente. Esto hace que todo lo que ocurra en el ambiente externo influya internamente en la organización. El clima organizacional parece afectar positivamente o negativamente a la existencia de cierto tipo de interacciones entre los miembros de una organización. Parece afectar al grado de seguridad o inseguridad para expresar los sentimientos o hablar sobre las preocupaciones, de respeto o falta de respeto en la comunicación entre los miembros de la organización. El análisis del clima organizacional suele considerar diferentes aspectos de la organización, entre estos se suelen mencionar con cierta frecuencia: Ambiente físico: comprende el espacio físico, las instalaciones, los equipos instalados, el color de las paredes, la temperatura, el nivel de contaminación, entre otros. Características estructurales: como el tamaño de la organización, su estructura formal, el estilo de dirección, etcétera. Ambiente social: que abarca aspectos como el compañerismo, los conflictos entre personas o entre departamentos, la comunicación y otros. Características personales: como las aptitudes y las actitudes, las motivaciones, las expectativas, etcétera. Comportamiento organizacional: compuesto por aspectos como la productividad, el ausentismo, la rotación, la satisfacción laboral, el nivel de tensión, entre otros. En otros términos, el ambiente puede ser percibido e interpretado de modo diferente por dos o más organizaciones.

También hablamos de organización, en nuestro tenor la institución educativa también es una organización que presta servicio educativo, por lo tanto nos preguntamos ¿Qué es una organización? La organización es un sistema humano y complejo, con características propias típicas de su cultura y clima organizacional. Este conjunto de variables debe observarse, analizarse y perfeccionarse continuamente para que resulte en motivación y productividad. Para cambiar la cultura y el clima organizacional, la organización necesita tener capacidad innovadora, o sea: a) Adaptabilidad. Capacidad de resolver problemas y reacciona de manera flexible las exigencias mutables e inconstantes del medio ambiente. Para ser adaptable, la organización debe ser flexible, para poder adaptar e integrar nuevas actividades; y ser receptiva y transparente a nuevas ideas, vengan éstas de dentro o de fuera de la organización. b) Sentido de Identidad. El conocimiento y la comprensión del pasado y del presente de la organización, y la comprensión de sus objetivos por todos los participantes. En el Desarrollo Organizacional no existe lugar para enajenación del empleado, pero para el compromiso del participante. c) Perspectiva exacta del medio ambiente. La percepción realista y la capacidad de investigar, diagnosticar y comprender el medio ambiente. d) Integración entre los participantes. Para que la organización pueda comportarse como un todo orgánico e integrado (Chiavenato, 2006: 322). Una organización es una asociación deliberada de personas para cumplir determinada finalidad (Robbins & Coulter, 2005: 16).

Sin embargo, nuestro tema es el clima organizacional que constituye el medio interno o la atmósfera psicológica característica de cada organización. El clima organizacional se relaciona con la moral y las satisfacciones de las necesidades de los participantes y puede ser saludable o enfermizo, puede ser caliente o frío, negativo o positivo, satisfactorio o insatisfactorio, dependiendo de cómo los participantes se sienten en relación con la organización. El concepto de clima organizacional involucra factores estructurales, como el tipo de organización, tecnología utilizada, políticas, metas operacionales, reglamentos

internos, además de actitudes de conducta social que son motivados o sancionados a través de los factores sociales (Chiavenato, 2006: 321).

En base en lo anterior, el dotar de espacios adecuados al personal conlleva a fortalecer el clima organizacional, pues el ambiente en el que se desenvuelva debe cubrir con las necesidades básicas, con componentes afectivos y emocionales, orientados a favorecer el mejor desempeño de sus funciones pues el buen trabajo con el recurso humano podrá beneficiar nuestras funciones.

Por lo anterior nos cuestionamos ¿Qué es un Recurso Humano? En toda empresa observamos gente haciendo cosas, produciendo, vendiendo, atendiendo clientes o prestando algún servicio. Toda empresa basa su trabajo, funciones y éxito en su personal. Los recursos humanos son el talento, los conocimientos, las habilidades, la creatividad, experiencia, iniciativa, lealtad, honestidad, motivación, lo que hace que una organización trabaje con eficiencia y productividad de modo que alcance sus objetivos. Sería imposible enlistar aquí todos los recursos con que cuentan las personas para trabajar y vivir. Todas las personas poseen recursos, pero no en la misma proporción, lo que hace que algunos sean más abundantes y otros más escasos. Lo más valioso que un país, sociedad o empresa puede tener es, precisamente, su gente es decir, los recursos humanos. La sociedad necesita de las empresas para que éstas le generen bienes y servicios, o bien para que lo distribuyan, si no los producen. A su vez, las empresas necesitan de las personas para que realicen un adecuado manejo de todos sus recursos –financieros y materiales- y puedan lograrse los objetivos; las personas son quienes deciden qué, cómo, dónde, por qué, con quién y para qué hacerlo. Por estas razones son ellas quienes en verdad agregan el valor que los bienes y servicios requieren en los mercados y las economías para su eficaz comercialización. (Molina, 2011: 36)

Ya hablamos de ambiente laboral, ahora nos interesa saber ¿Qué es el Desempeño Laboral? El desempeño se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, actitudinal y la del hacer.

Es la relación de un plan para planear la propia vida con las metas a corto, mediano y largo plazo. Dimensión afectivo-motivacional: deseo de realización personal y compromiso. Dimensión cognoscitiva: conocimiento de un plan de vida, de sí mismo, de los tipos de meta. Dimensión actuacional (hacer): manejo de una metodología para planear la vida. (Tobon, 2006: 165)

Aplicado al desempeño en general, según Soto (2001), para que el desempeño laboral de los empleados se desempeñe con eficacia y eficiencia, deben estar presentes los siguientes principios básicos: a) El empleado debe estar capacitado para el desempeño de su trabajo asignado. b) Debe conocer y comprender que si espera algo de él, debe empezar sus labores, ese conocimiento es prioridad, debe ser correcto si es posible cuantitativo. c) Debe tener una importancia de influencia y control sobre los resultados esperados. d) Debe saber cómo lo está haciendo. e) Debe discutir los objetivos de actuación que debe alcanzar en el futuro. f) Debe ayudar a sus compañeros a trabajar para alcanzar su auto desarrollo. g) Identificar y eliminar obstáculos que afectan el rendimiento de su desarrollo laboral.

Es un proceso complejo en el cual intervienen varios factores que, bajo determinadas circunstancias de trabajo, cobran más relevancia unos que otros. Estos factores pueden variar aún en una misma jornada, dándole una matriz diferente al desempeño humano. Este aspecto es más comprensible desde el punto de vista de los determinantes de desempeño, lo anterior son aquellos aspectos que directa o indirectamente influyen en el rendimiento de una persona. Estos determinantes pueden ser intrínsecos al empleado o trabajador. Entre los determinantes intrínsecos pueden citarse la inteligencia, la personalidad, las aptitudes, los hábitos, las habilidades, los conocimientos, etc. Algunos ejemplos relacionados con este planteamiento, son los siguientes: el rendimiento de una persona cuyas funciones están orientadas hacia la relación con el público, puede verse afectado significativamente por un componente de introversión en su personalidad; los hábitos inadecuados de un motorista pueden afectar su rendimiento y acortar la vida útil del equipo a su cargo; en nuestro medio, es conocido el hecho del bajo rendimiento de una persona en un puesto de trabajo por defecto o por exceso de conocimientos; un ambiente social tenso en el trabajo influye negativamente en los empleados o trabajadores, generando un rendimiento deficiente; finalmente, el ambiente físico- ruido, iluminación, etc. es determinante en el buen rendimiento del empleado, al igual que la disposición del equipo y material de trabajo necesario. Es importante tener en cuenta que en materia de desempeño, muchos empleados capaces fracasan en sus puestos de trabajo por falta de recursos adecuados o por problemas de orden organizacional y administrativo. Cuando se hace referencia a los aspectos ambientales y a la provisión de los recursos, los determinantes del desempeño cobrar un carácter extrínseco. En razón a lo anterior, el desempeño se ve afectado por un ambiente laboral inadecuado, de acuerdo al entorno y al contexto se verá reflejado en su desempeño. (Ministerio, 1993: 7-8)

Dessler (2015) propone un análisis de desempeño que se inicia al comparar el desempeño real del individuo con el esperado, ya que esto ayuda a confirmar si existe un desempeño deficiente y (sería deseable que) guíe al gerente a identificar sus causas. (p. 191)

En el enfoque que nos interesa definiremos ¿Qué es el Desempeño Docente? Muguerza (2006), expresa que el desempeño docente es la aptitud y capacidad que tiene el docente para planificar, organizar, ejecutar y controlar eficientemente la acción educativa.

Es el cumplimiento de funciones en forma eficaz y eficiente. Esto implica realizar las labores que cotidianamente tiene que cumplir el docente en aula de clases con sus alumnos para el logro del desarrollo integral de los estudiantes; asimismo implica todo el trabajo previo que el docente debe desarrollar para evitar la improvisación dentro del aula. Y la participación activa en eventos de carácter institucional, como actividades deportivas, apoyo en la solución de problemas institucionales ya sea de infraestructura y equipamiento académico, disciplina y propuesta de innovación pedagógica, proyectos de mejora continua, entre otras que requieran de su apoyo.

En la actualidad, muchos de los problemas que se viven en la Educación Media Superior son abandono escolar, altos índices de reprobación, bajo aprovechamiento académico, por lo que se busca mejorar esos datos, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Bachillerato ha tratado de elaborar, aplicar y/o fortalecer programas con el objetivo de superar estos problemas. Lo anterior, sugiere que el director debe dotar de recursos al personal docente para la realización de actividades en búsqueda de fortalecer a los alumnos y obtener los objetivos planteados por dichos órganos, aunque más que estadísticas son factores preocupantes de nuestra cultura mexicana.

El docente es actor importante del proceso educativo, tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones de dicho proceso. Por su función se exige en el docente la idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes, sin embargo, en algunos casos no se aplica pues el personal de antaño no cubre al 100% con lo solicitado para el puesto. Al docente le corresponde Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, por lo que deberá ser capaz de lograrlo.

Ahora, uno de los temas nuevos que deben utilizarse en el ámbito educativo es la interdisciplinariedad pues es un trabajo colaborativo entre los docentes de diversas áreas de conocimiento e integra al alumno en dos o más disciplinas, puede decirse que la interdisciplinariedad presenta una nueva perspectiva pedagógica en el horizontes de las escuelas, colegios y liceos. (Felice, Giordan, & Souchon, 1997: 17).

Los estándares de desempeño buscan:

Acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los y las alumnas. Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares (que marcan lo que los alumnos han de aprender y los maestros enseñar) y los de gestión de escuela (que hacen referencia a cómo se organiza la escuela para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos). De tal forma, los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua. (sep, 2010: 21)

Los estándares de desempeño docente en el aula son unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula, asimismo, la finalidad es contribuir, mediante un proceso de evaluación reflexiva y colaborativa entre colectivos docentes, a desarrollar juicios evaluativos que promuevan la mejora continua de la práctica pedagógica en el aula.

Algunas características de los estándares son:

a) Se orientan hacia la reflexión; no tienen fines unificadores. b) Son una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica, aplicable a diferentes niveles y modalidades referidos al contexto mexicano. c) Contemplan algunos asuntos centrales de la práctica docente que fueron identificados a partir de la revisión de diversas videograbaciones de clases en educación básica, en nuestro país. d) Son un insumo para promover procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la práctica docente. e) Posibilitan que los docentes identifiquen y organicen sus necesidades de formación. f) Permiten el diagnóstico y el diseño de estrategias colectivas para la formación en la escuela y en los colectivos docentes. g) Se ocupan del ámbito de la práctica docente. Si se desea conocer el desempeño profesional del maestro, es necesario complementar su aplicación con estándares curriculares y estándares de instituciones escolares. h) Todos los niveles de los estándares de desempeño son susceptibles de ser alcanzados y observados debido a que obedecen a prácticas docentes reales.

> i) Son ajustables a la dinámica de la práctica docente estimulando su mejoramiento continuo. (SEP, 2010: 24-25)

Relación de ambiente laboral y desempeño docente

Mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce con diferentes campos o niveles; el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.

> Por ello es muy importante la manifestación constante de las actitudes que demuestren compromiso con el trabajo como son la puntualidad, el cumplimiento de la jornada, las excelentes relaciones con los estudiantes y colegas, la realización de las actividades pedagógicas con organización, dedicación, concentración y entusiasmo. Estos cuatro factores: formación, salud, motivación y compromiso se refuerzan de manera mutua y generan una especie de fuerza unificadora que mantiene al docente en continuo mejoramiento y en un grado alto de satisfacción. (Montenegro, 2007: 19-20)

El clima de cada escuela determina mucho de lo que ella es y de lo que para sus alumnos busca. Entonces, si observamos detenidamente refleja lo que en el interior sucede. Los estilos de comunicación abren o cierran por lo que una escuela que promueve una comunicación puramente vertical difícilmente logrará la formación de los alumnos, especialmente comunicativos y participativos.

Es importante también conocer los tipos de clima organizacional que existen, según Likert y citado por Brunet mide la percepción del clima en función de ocho dimensiones:

> 1. Los métodos de mando. La forma en que se utiliza el liderazgo para influir en los empleados. 2. Las características de las fuerzas motivacionales. Los procedimientos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades. 3. Las características de los procesos de comunicación. La naturaleza de los tipos de comunicación en la empresa, así como la manera de ejercerlos. 4. Las características de los procesos de influencia. La importancia de la interacción superior/subordinado para establecer los objetivos de la organización. 5. Las características de los procesos de toma de decisiones. La pertinencia de las informaciones en que se basan las decisiones así como el reparto de funciones. 6. Las características de los procesos de planificación. La forma en que se establece el sistema de fijación de objetivos o directrices. 7. Las características de los procesos de control. El ejercicio y la distribución del control entre las instancias organizacionales. 8. Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento. La planificación así como la formación deseada. (Brunet, 1997: 45)

Entonces, Freitez (1999), afirma que en un ambiente o clima organizacional adecuado en una institución escolar debe motivar a los docentes al logro de los objetivos deseados, una moral elevada ayuda a la satisfacción en el trabajo a la vez que contribuye a obtener la metas propuestas y lograr mejor eficiencia en la labor encomendada y por ende dispuesto a participar y colaborar responsablemente en los diversos aspectos relacionados con su labor. El autor menciona que el ambiente organizacional en una institución educativa determinará la actitud del docente a la hora de alcanzar los objetivos propuestos, y a su vez determinará su conducta y hábitos antes las responsabilidades asignadas dentro de la organización, propiciando estados de armonía, tranquilidad con sus compañeros, tomando en cuenta que el trabajo desempeñado llegará con efectividad a sus alumnos.

Freitez (1999), afirma que en un ambiente o clima organizacional adecuado en una institución escolar debe motivar a los docentes al logro de los objetivos deseados...

> En la definición de desempeño identificamos tres condiciones: actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados. Desempeños son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Proviene del inglés performance o perform, y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas. Se asume que la manera de ejecutar dichas tareas revela la competencia de base de la persona. (Ministerio, s. f.: 24).

Con lo anterior, sabemos que el desempeño es observable pues permitirá tener resultados evaluables y medibles que nos revelen la competencia de las personas, además que las relaciones interpersonales actúan en dicho desempeño.

El buen ambiente en el centro educativo, "definido en gran parte por esas relaciones interpersonales, favorece para muchos, el trabajo en equipo, la participación, los acuerdos, las iniciativas, el intercambio de conocimientos y

experiencias, e incluso la manera de afrontar los conflictos" (Benito Marín, 2006: 7).

Factores que afectan al desempeño docente

Muchos docentes tienen dificultades para aprovechar al máximo su desempeño e iniciativa pues existen diversos factores que influyen como el contexto, la comunicación y las relaciones interpersonales.

Los factores que influyen en el desempeño laboral según R. Likert (1961), señala 4 factores fundamentales: 1) Contexto, tecnología y cultura. 2) Posición jerárquica del individuo y remuneración. 3) Factores personales: personalidad, actitudes y nivel de satisfacción. 4) Percepción que tienen sobre el clima organizacional los subordinados, los colegas y los superiores.

Si analizamos los factores que menciona Likert tendríamos una lista muy larga dependiendo de la zona en la que se encuentre el docente, pues existen diferentes criterios que podemos utilizar para dicho análisis como la ubicación de la escuela, la zona geográfica y económica, el salario, el nivel y la condición laboral, lo anterior, será lo que marque dicha diferencia.

Son los propios enseñantes quienes suelen señalar a la cultura del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La dificultad de la colaboración, pues, está muy relacionada con factores culturales en los grupos en que: Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y se acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo. Se tiene el hábito en las instancias directivas y supervisoras de admitir y permitir el hecho anterior, sin mayores exigencias. Existe la tradición de elaborar unos horarios escolares con criterios egoístas que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo. Existen «historias» personales anteriores entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos. Algunas personas manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo por temor a poner en evidencia su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros. (Antúnez, 1999: 97-98).

En algunas zonas el rol del docente constituye uno de los más importantes cargos y posiciones en su estructura social, en otros casos es lo contrario, sin embargo, todos los docentes tienen que adaptarse a una situación dada, y a partir de esta, deben buscar el mejor aprovechamiento de sus posibilidades, trabajando con dedicación inamovible y compromiso excepcional, ello conllevará a formar un buen desempeño docente.

Trabajo colaborativo entre el personal docente

Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vigotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprendizaje es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo. El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento. El trabajo colaborativo:

> Puede desarrollarse entre enseñantes del mismo o de diferente nivel educativo. Cuando esta actividad se restringe a grupos homogéneos de nivel, materia o centro se evita una heterogeneidad que puede generar dificultades y ralentizar el proceso, pero al mismo tiempo se pierde la riqueza de la diversidad que aporta puntos de vista diferentes de acuerdo con las realidades complementarias de los miembros del grupo. Conviene, pues, potenciar la colaboración en grupos heterogéneos, ya que ésta es más rica y ofrece mayores posibilidades (López, 2007: 22).

Se considera que la formación de grupos de trabajo en el interior de las organizaciones ha sido abanderada por múltiples argumentos, pero en términos generales éstos pueden agruparse en dos grandes categorías. Por un lado se sostiene, la colaboración intra-organizativa contribuye a satisfacer necesidades de orden individual o psicológico. En el caso de las instituciones educativas, la colaboración se propone como el antídoto de la cultura del individualismo y la privacidad docente, que se relaciona sistemáticamente con debilitamiento de la confianza y la certeza que los profesores tienen sobre la eficacia de su propia práctica, en muchos casos el personal docente no está acostumbrado a dicha práctica.

La colaboración, en cambio, tiene un efecto motivador sobre el docente que contribuye a aumentar su satisfacción profesional, a disminuir la incertidumbre endémica en el ejercicio docente, y a mitigar los efectos alienantes del individuo que trabaja solo y debe derivar todos sus incentivos del trato con los estudiantes (Lavié, 2009: 11).

Con ello, el docente deberá poner en práctica su desempeño al colaborar con sus compañeros, pues recordemos, que somos el ejemplo y la figura en las instituciones educativas, si enseñamos a colaborar entre

compañeros, nuestros alumnos así lo harán.

Motivación e innovación o espíritu emprendedor

El docente generalmente tiene sus momentos de desánimo por muy diversas razones. Ser docente exige siempre una entrega y una dedicación máxima y no siempre es fácil estar bien. En este sentido la motivación juega un papel determinante, los directores de las instituciones educativas son quienes deberán buscar estrategias acordes a su contexto para motivar a su personal.

Para ello, primero debemos conocer ¿Qué es motivar? En su aceptación más sencilla, motivar significa mover, conducir, impulsar a la acción. Entonces, ¿Qué es motivación? La motivación es la labor más importante de la dirección, a la vez que la más compleja, pues a través de ella se logra la ejecución del trabajo tendiente a la obtención de los objetivos, de acuerdo con los estándares o patrones esperados. Múltiples son las teorías que existen en relación con la motivación, pero todas pueden agruparse en dos grandes tendencias: Teorías de contenido y Teorías de aprendizaje o del enfoque externo. Ambos tipos de teorías han sido de gran trascendencia en la explicación de la conducta organizacional, ya que a través de ellas se describe la razón por la cual los empleados son productivos, o lo que impulsa su conducta, a la vez que aportan datos valiosos para mejorar dicha conducta.

Siendo una de las teorías básicas de la dirección, la guía y motivación de los recursos humanos (Munch Galindo & García Martínez, 2009: 156).

Sin embargo, en el ámbito educativo con frecuencia escuchamos la palabra motivación, ya sea que la escuchemos por parte del docente, el director o incluso de algunos padres de familia, en realidad, la palabra motivación la expresamos constantemente para referirnos a la persona o personas que tiene algo que lo anima a actuar o realizar alguna actividad, en el caso del personal docente esta motivación deberá ser promovida por el director, aunque implican factores externos, como el ambiente laboral, ambiente familiar, económico, social, cultural, entre otros; los cuales orillan al docente a comportarse de una u otra forma. Es muy importante que el docente este motivado para enseñar a sus alumnos y, así mismo los motiva, les transmite actitudes positivas.

El conocimiento lo puede transmitir de cualquier manera, pero si lo hace motivado hacia sus alumnos es mejor (Aldape, 2008: 60).

Es muy importante que el docente no se sienta abrumado ante un determinado trabajo o tarea. En algunas ocasiones las actividades y proyectos de las instituciones educativas son de mucha carga de trabajo lo que puede generar en el docente desánimo y en consecuencia que el resultado no sea el esperado.

Estar motivado retribuirá a la institución educativa a un buen desempeño docente, a lograr la obtención de objetivos institucionales previamente planteados, por consiguiente va muy de la mano del clima organizacional, pues si el docente está motivado y los problemas de índole laboral entre compañeros no es grato el docente no podrá desarrollar su motivación en las actividades que requiera para la mejora de la institución educativa. Otro factor ligado a la motivación es la actitud que toma el docente hacia todo lo que le rodea, es decir, la actitud es la exteriorización de creencias y sentimientos. Las personas manifiestan actitudes positivas o negativas frente a las cosas; pero en realidad no hay acuerdo sobre lo que es actitud y, en general, se tiende a definirla más bien a partir del tema del cambio de actitud. En tanto, cuando la actitud positiva de una persona ayuda a la relación que tiene con su trabajo hace que actúe del modo que, según su parecer, será mejor; que busque soluciones a los problemas que se le planteen.

Lo difícil es determinar cuándo una persona tendrá una actitud positiva y cuándo negativa (Maristany, 1998: 18).

Por otra parte, en cuando a la motivación del grupo diversos autores establecen que, para motivar a un grupo, es necesario considerar ciertos factores tales como: a) Espíritu de equipo El sentirse identificado con un grupo de trabajo para lograr los fines comunes, aumenta la productividad del empleado. b) Identificación con los objetivos de la empresa. El coordinar los intereses del grupo con los individuales, y todos con los de la organización, motivará al grupo, ya que éste se autorrealizará con la obtención de los objetivos. c) Practicar la administración por participación. Lograr que el trabajador se integre emocional y mentalmente a la situación del grupo de trabajo y a los objetivos de la empresa, mediante su participación activa en las decisiones. d) Establecimiento

de relaciones humanas adecuadas. La implantación de sistemas adecuados de comunicación y autorrealización dentro de la empresa promueve la eficiencia del personal. e) Eliminación de prácticas no motivadoras. Para elevar la moral de los empleados es necesario eliminar las siguientes prácticas: Control excesivo, Poca consideración a la competencia, Decisiones rígidas, No tomar en cuenta los conflictos y Cambio súbitos (Munch Galindo & García Martínez, 2009: 159).

Otro término importante es a la disciplina que contempla la innovación y la creación de nuevos negocios dentro de los existentes se denomina Intraprendeurship, la cual se asocia con el espíritu emprendedor en las organizaciones y se deriva del término Entrepreneur (que en francés significa emprendedor, empresario). A pesar de ser una palabra difícil de pronunciar y escribir en nuestro idioma, el término Intraprendeurship ha permeado el medio empresarial de los hispano hablantes. En diversos países se reconoce que las organizaciones emprendedoras son capaces de propiciar o responder en forma adecuada a las innovaciones tecnológicas, entre otras cosas porque logran reducir el impacto negativo de la excesiva burocracia que las ahoga. El espíritu emprendedor es la vocación de iniciar una aventura, empresa o proyecto en medio de limitaciones u oposiciones del ambiente (Molina García, 2011: 117).

Las personas dotadas de espíritu emprendedor poseen la capacidad de innovar; tienen voluntad de probar cosas nuevas, es decir, están en constante innovación. El espíritu emprendedor conlleva muchas actitudes positivas, capacidad para experimentar, mayor apertura y flexibilidad. Con ello, se fortalecerá en las instituciones educativas y con el buen liderazgo del director la elaboración y ejecución de proyectos o planes de mejora, pues si el o los docentes cuentan con espíritu emprendedor podrán lanzar nuevos proyectos con autonomía, tendrán capacidad de asumir riesgos con responsabilidad, con intuición, con capacidad de proyección al exterior y con capacidad de reaccionar y resolver los problemas. Al momento de educar, el espíritu emprendedor exige formar a los alumnos en la responsabilidad, el compromiso, el esfuerzo, la dedicación, la perseverancia y el espíritu de trabajo, lo cual beneficiará al interior de las aulas.

Lo anterior, reforzará el trabajo desempeñado por el personal docente, administrativo y directivo en conjunto con su desempeño, con ello, podremos fortalecer la integración y el aprovechamiento de técnicas que permitan lograr los objetivos institucionales.

Consideraciones finales

Con base en lo anterior, podemos considerar a la institución educativa como una organización con muchas capacidades dentro de la misma, entendiéndose como las capacidades principales en su factor humano y de servicios para la educación su factor personal (el trabajador) y el servicio que ofrecen (la educación), dichas capacidades se reflejan en el trabajo colaborativo que desempeñen. Es de vital importancia, que exista un ambiente laboral adecuado para que el personal trabaje de forma colaborativa, con ello existan dimensiones compartidas entre los cuales son: trabajo colegiado, trabajo reflexivo, trabajo relacional y trabajo ético, pues, lo anterior permitirá que el personal desempeñe sus funciones en relación con las competencias docentes de la Educación Media Superior establecidas en el acuerdo 442 de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (sep, 2008), pues, actualmente estamos inmersos en un mundo de competencias y ello nos exige buscar alternativas y estrategias para mejorar el ambiente laboral, el desempeño docente y por consecuencia las estadísticas de aprovechamiento escolar, reprobación, eficiencia terminal y abandono escolar. La motivación y la comunicación que exista entre los pares y los niveles jerárquicos estructurados en toda institución educativa son factor primordial para dar inicio a la búsqueda del buen desempeño. El director de las instituciones educativas es un actor importante para la motivación de su personal con ello podrá generar estímulos morales pues antes que nada debe existir motivación como lo mencionan Arias Galicia & Heredia Espinosa (1999) se trata del compromiso para lograr la misión y los objetivos de la empresa u organización. Es preciso contar con este contrato anímico, este enamoramiento con el trabajo, la ocupación y la empresa u organización, de parte de todos sus miembros (p.223).

Además que, para la funcionalidad de una institución educativa, que exista entre los miembros del equipo, un mínimo de empatía, o sea que en lo posible no existan antecedentes de rivalidad competencia para que el trabajo no constituya un espacio donde los conflictos interpersonales se agraven en detrimento de la productividad. Que exista interés por los problemas de enseñanza a los que se aboca el programa, y disposición para intercambiar experiencias (Pansza et al, 2005: 20).

En muchas ocasiones, la competencia entre los integrantes del grupo es fuerte y ligada a muchos problemas internos, la competencia es ordinariamente una forma de motivación basada en el mejoramiento personal que involucra actividades de autoexaltación en que el individuo rivaliza con otros por adquirir prominencia jerárquica. La cooperación, por otra parte, es una actividad orientada

al grupo en que el individuo colabora con los demás para alcanzar una meta común; sin embargo, estas dos actividades de ninguna manera se excluyen mutuamente; ambas implican un grado considerable de interacción dentro del grupo, lo cual se opone a la conducta individual desplegada con escasa referencia a las actividades de los demás. Al mismo tiempo, ocurre mucha competencia entre grupos en el contexto de cooperación intensa y pulsión afiliativa dentro de los mismos grupo (Ausubel et al, 1998: 405-406), lo anterior denota la importancia de la competencia pero solo como mejoramiento personal y no por rivalizar con los demás, sobre todo en una institución educativa, pues en todos los casos somos el ejemplo de nuestros alumnos. Por lo anterior, comprendemos que es de vital importancia mantener un equipo de trabajo que funcione en armonía entre ellos, que este motivado y que busque el logro de objetivos profesionales, laborales y personales, que el director sea capaz de otorgar motivación y el reconocimiento al trabajo desempeñado, pues con ello se podrán obtener los beneficios para las instituciones educativas y mejorar el trabajo áulico.

Referencias bibliográficas

Aldape, T. (2008). *Desarrollo de Las Competencias del Docente. Demanda de La Aldea Global Siglo xxi.* Ciudad de México: LibrosEnRed.

Arias Galicia, L. F., & Heredia Espinosa, V. (1999). *Administración de Recursos Humanos para el alto Desempeño.* México: Trillas.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1998). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* Ciudad de México: Trillas.

Brunet, L. (1997). *El clima de trabajo en las organizaciones.* Ciudad de México: Trillas.

Chiavenato, I. (2006). I*ntroducción a la Teoría General de la Administración.* Ciudad de México: McGraw Hill.

Dessler, G. (2015). *Administración de Recursos Humanos.* Ciudad de México: Pearson.

Felice, J. de, Giordan, A., & Souchon, C. (1997). *Enfoque interdisciplinar en educación ambiental. Ciudad de* México: Los Libros de la Catarata.

Freitez, A. (1999). *Educación.* México: Tropykos.

Lavié Martínez, J. M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa.* Ciudad de México: Comunicación social.

Lindsay, D., Poindron, P., & Morales, T. (2015). *Guía de redacción científica. De la investigación a las palabras.* Ciudad de México: Trillas.

López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado.* Ciudad de México: Graó.

Maristany, J. (1998). *La acción para el cambio: los elementos básicos para concretarlos.* Ciudad de México: Granica.

Ministerio, E. (1993). *Diseño de un sistema de evaluación de desempeño.* Caracas: Biblioteca Venezuela.

Molina García, C. (2011). *Administración 2.* Ciudad de México: Nueva Imagen.

Muguerza, J. (2006). *Desde la perplejidad: ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo.* Ciudad de México: Fondo De Cultura Economica.

Munch Galindo, L., García Martínez, J. (2009). *Fundamentos de Administración.* Ciudad de México: Trillas.

Pansza González, M., Pérez Juárez, E., Morán Oviedo, P. (2005). *Operatividad de la didáctica*. Ciudad de México: Gernika.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada.* Ciudad de México: sep.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México.* Ciudad de México: sep.

Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional: impacto de las emociones.* Ciudad de México: Thomson Learning.

Terry, Franklin. (2009). *Principio de Administración.* Ciudad de México: Patria.

Tobon, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Ciudad de México: Ecoe.

Diseño de un cuadro de mando integral educativo

Adriana Avalos Robles[&]

Daniel Eduardo Paz Pérez[&&]

Resumen

El *Cuadro de Mando Integral* nace como una herramienta administrativa que les confiere a los directivos de las organizaciones llevar a cabo una revisión constante de ciertos indicadores clave que se relacionan con los objetivos estratégicos; los indicadores revelan el desempeño de la organización en 4 áreas o ejes, y su propósito es ser auxiliares en la toma de decisiones corporativas. El cuadro de mando integral de Norton y Kaplan cobra vigor a partir del estudio de dichos autores norteamericanos en 1992 y es incorporado a las grandes corporaciones en la siguiente década, siendo usado por las instituciones educativas más recientemente. En esta investigación se describe el diseño de un cuadro de mando integral para ser usado en instituciones de educación superior del sur de Tamaulipas, en México, en el año 2015.

Palabras clave

Cuadro de mando integral, tablero de control, instituciones de educación superior, administración educativa.

Abstract

The *Balanced Scorecard* was created as an administrative tool that gives managers to accomplish an ongoing review of certain key indicators relating to strategic objectives ; the indicators show the performance of the organization in 4 areas or axes , and its purpose is to help the corporate decisions . Norton and Kaplan's Balanced Scorecard takes effect from the study of these american authors in 1992 and it's incorporated to large enterprises in the next decade, being used by educational institutions more recently. In this research it is described the design of a balanced scorecard to be used exclusively in higher education colleges in southern Tamaulipas, Mexico, in 2015.

Key words

Balanced Scorecard, dashboard. higher education institutions, educational administration.

1. Introducción

El cuadro de mando integral (CMI), también conocido como tablero de control o tablero de mando, es una herramienta utilizada por las organizaciones modernas para la gestión administrativa y para vigilar el cumplimiento de los objetivos generales de las mismas. El CMI surge en la década de los 60 en Francia y posteriormente es utilizado y mejorado en Estados Unidos, aunque no es sino hasta el trabajo de Kaplan y Norton que se subsanan deficiencias del tableau de bord francés (Zizlavsky, 2014); según estos autores norteamericanos, el CMI permite tanto guiar el desempeño actual como apuntar al desempeño futuro (Kaplan & Norton, 1996)

Partiendo de la estrategia general de negocios que incluye la delimitación de la misión y la visión así como los objetivos estratégicos, el cuadro de mando integral mide la actuación de la organización desde cuatro perspectivas: el eje de las *finanzas* que mide el desempeño económico de la empresa, el eje de los *clientes* que se centra en evaluar la satisfacción del cliente en términos de calidad, el eje *procesos internos* que revisa las operaciones al interior de la empresa que le ayudan a crear valor y el eje *formación y crecimiento* que se relaciona con lo que Norton y Kaplan llaman "aprendizaje organizacional", esto es los recursos humanos y el conocimiento que sirven para alcanzar los objetivos estratégicos que se ha propuesto la organización (Kaplan & Norton, 1996).

Los autores del modelo proponen que el enlace entre los objetivos estratégicos de cada perspectiva descrita anteriormente y los indicadores para su medición es lo impide que muchas organizaciones cumplan el objetivo principal que

[&]Maestra en Docencia, Profesora de asignatura en en Instituto Tecnológico Superior de El Mante, área de informática, línea de investigación "Investigación Educativa"

[&&]Maestro en Fiscal, Profesor Investigador en Instituto Tecnológico Superior de El Mante, área económico-administrativa, línea de investigación "Investigación Educativa"

se han propuesto; el CMI integra esas cuatro perspectivas o áreas claves y las relaciona con la misión, visión y objetivo estratégico. La clave entonces del diseño del CMI es una buena determinación de qué indicadores sirven para medir cada objetivo estratégico (Kaplan & Norton, La Organización focalizada en la Estrategia (Como implementar el Balanced Score Card), 2002).

Un *indicador* es una medida numérica o conceptual explícita utilizada para determinar el desempeño, y los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos: los indicadores cualitativos sirven más para describir percepción o satisfacción y los cuantitativos para determinar grados o niveles de cantidad (Nardi, 2007). *"El número de computadoras por alumno en la biblioteca"* sería un ejemplo de un indicador cuantitativo en educación, mientras que *"La opinión de los alumnos sobre el servicio bibliotecario"* sería un indicador cualitativo en educación.

Aunque sus principales usuarios son las corporaciones mercantiles, también otras organizaciones e instituciones pueden hacer uso de estos recursos gerenciales, pues se puede llevar una mejor gestión de los administradores al contar con una herramienta de control similar. Recientemente las instituciones educativas empiezan a utilizar el cuadro de mando integral para manejar los presupuesto y los ingresos (el eje de finanzas), los aspectos relativos a la comunidad universitaria (el eje de clientes), la administración y gestión académica (el eje de procesos internos) y la formación y desarrollo (el eje del aprendizaje organizacional) (Quintero, 2008).

Sin embargo la Dra. Marcela Rizzo hace hincapié en que los términos de eficiencia que se observan en la actividad industrial tienen diferencias conceptuales importantes con respecto a los que podemos observar en la actividad universitaria (Rizzo, 2009), tomando como ejemplo que los productos que se obtienen en las universidades no tienen valor de mercado en términos monetarios; además plantea que el uso de indicadores de eficiencia fue hasta hace poco un concepto ajeno al mundo académico pero en la actualidad la mayoría de los centros educativos busca certificar sus procesos y ser reconocidos por las agencias calificadoras nacionales e internacionales, las cuales revisan la pertinencia de los indicadores para otorgar alguna certificación y ello justifica su reciente utilización.

El cuadro de mando integral es una herramienta de gestión empresarial que tiene como objetivo ampliar la visión de negocio en base a un seguimiento detallado de variables que apuntan el rumbo del mismo. El cuadro de mando integral auxilia a los directivos de la empresa a coordinar los objetivos de la organización, realizar una medición del cumplimiento de los mismos y en caso de resultados no deseables, proponer acciones correctivas; utilizando una aplicación informática, permite a través de una interfaz agradable y sencilla observar los indicadores de la compañía y en base a ellos tomar decisiones de forma rápida y efectiva.

LOS ORÍGENES DEL CMI O BSC

Aunque 1992 y 1996 suponen dos hitos en la historia del CMI y tanto Kaplan como Norton son reconocidos como los padres de esta idea moderna de gestión, el concepto fue acuñado previamente por Art Schneiderman, considerado el autor de una primera generación de cuadros de mando. Schneiderman creó un cuadro de control de parámetros financieros y no financieros en la empresa *Analog Devices* en el año 1987, basado en sistemas de gestión más antiguos como el utilizado por General Electric en los años 50.

El Cuadro de Mando Integral (CMI, en inglés Balanced Scorecard o BSC y también Dashboard) fue desarrollado a principios de 1990 por Robert Kaplan y David Norton quienes publicaron su teoría en la revista de la Escuela de Negocios de Harvard. Según los autores, muchas administradores de compañías que tienen problemas recurren sólo a la revisión de los indicadores financieros para resolver lo que ellos consideran un problema meramente económico; sin embargo, si se analiza con mayor detenimiento, no todos los problemas económicos tienen causas financieras, y aun así la revisión de los resultados de años anteriores no brinda por sí misma una solución a los problemas actuales, los cuales pueden tener soluciones ajenas al tema financiero.

Un buen ejemplo es la disminución de los ingresos corporativos, que podría tener su origen en una mala imagen de la empresa ante sus clientes, lo cual difícilmente se resolverá si no se sabe responder a la pregunta: ¿qué buscan nuestros clientes de nosotros? La pérdida de clientela es uno de los problemas más difíciles de solucionar si no se regresa al origen de la empresa, a la estrategia que le dio la vida empresarial.

Entonces, Kaplan y Norton desarrollaron esta herramienta gerencial que le permite a los administradores, directores, gerentes o cualquier persona con suficiente autoridad en la organización vigilar el cumplimiento de los objetivos ulteriores de la misma, mediante el monitoreo y revisión de un conjunto de indicadores que reducen una vasta información de toda la empresa o algunas de las áreas más importantes, para que puedan tomar mejores decisiones. Dichos indicadores se determinan a partir de las cuatro perspectivas del CMI que miden el desempeño organizacional y que permiten a los diferentes usuarios relacionar la actuación de la empresa con su estrategia de negocios.

Figura 1
Fuente: Elaboración propia con información de Norton y Kaplan.

En su trabajo "BSC y otros modelos de gestión", Alfonso López Villegla hace una comparación del cuadro de mando integral con otros modelos que igualmente miden el desempeño organizacional a partir de las estrategias. Los modelos listados a continuación sin citar las diferencias que el autor encuentra sirven para conocer que no es la única herramienta a disposición de las empresas; sin embargo, el autor manifiesta que más del 50% de las grandes corporaciones norteamericanas utilizan el modelo de Norton-Kaplan (Villegla, 2002).

- El modelo propuesto por Carol J. McNair, Richard L. Lynch y Kelvin F. Cross.
- El modelo EP2M de C. Adams y P. Roberts.
- El modelo "Intangible Assets Monitor" (IAM) de K. Eric Sveiby.
- •El modelo siger, (Sistema Integrado de Gestión de la Estrategia y de los Resultados) presentado por M. Hernández y Alfonso López Viñegla.
- El modelo de L.S. Maisel.
- •El modelo efqm (European Foundation for Quality Management).

El diseño del cuadro de mando en una herramienta informática le permite a cualquier empresa contar con una fuente de información oportuna sobre diferentes aspectos de su operación que son vitales para una adecuada toma de decisiones, ya que se conocen las metas de la misma y se pueden controlar los resultados al estar monitoreando constantemente cualquier desviación de los indicadores establecidos, para lo cual se debe utilizar con frecuencia dicho tablero y así darle seguimiento al logro de los objetivos estratégicos; toda la organización debe conocer y participar de la revisión de los indicadores como lo haría con cualquier otra actividad. De acuerdo con Norton y Kaplan (Kaplan & Norton, 1996), los principales usos que las empresas le dan al CMI son:

- Clarificar la estrategia y obtener consenso sobre la misma.
- Comunicar la estrategia a toda la organización.
- Alinear los objetivos macro y micro con la estrategia.
- Vincular los objetivos estratégicos con los objetivos a largo plazo y los presupuestos anuales.
- Identificar y alinear los objetivos estratégicos.
- Realizar revisiones estratégicas, sistemáticas y periódicas.
- Obtener retroalimentación para aprender cómo mejorar la estrategia.

Los componentes del CMI

A decir de ciertos autores, los cuadros de control son exitosos porque son simples, pero esta simplicidad conlleva un imperativo: deben ser cuidadosamente diseñados (Hatch & Burton, 2006). Bajo esta premisa, la construcción de un cuadro de mando integral involucra necesariamente un trabajo previo a la integración de sus elementos para lograr tal simplicidad. Este trabajo debe empezar con la integración de un comité encargado de su implementación, el que tiene como tarea inicial comunicar la definición de lo que son los indicadores de desempeño, sus tipos y para qué sirven cada uno de ellos, para que los futuros colaboradores directos e indirectos de su implementación puedan participar en la determinación de los indicadores idóneos para medir la consecución de cada objetivo estratégico, seleccionando los más relevantes.

Al mismo tiempo, deben establecerse los parámetros aceptables para cada indicador, tomando en cuenta el comportamiento anterior de la empresa y el de otras empresas del mercado, es decir contextualizando dichos parámetros en el entorno regional, nacional o global según se trate de cada empresa.

Es común que al diseñar un CMI éste empiece con un borrador en una hoja electrónica como Excel de Office, en el que se resaltarán los indicadores determinados por la organización y se acompañarán con alguna referencia a los niveles de aceptación o rechazo. Suele utilizarse en el CMI un semáforo de colores para indicar dichos niveles, por ejemplo: un color verde para señalar un valor aceptable o dentro del rango permitido, un color ámbar o amarillo

cuando el indicador está fuera de rango y un color rojo para señalar una importante desviación del parámetro aceptable, es decir muy fuera de rango.

El cuadro de mando integral debe contener el nombre de todos los indicadores, así como la indicación o fórmula para ser calculados junto con el tipo de resultado esperado (porcentaje, número fijo, etc.) y una explicación del uso de dicho indicador u otras observaciones; un instructivo para su correcto llenado o para la interpretación de resultados es necesario la mayoría de las veces.

También es muy común que en el CMI se distribuyan los indicadores como en un tablero de automóvil, (de allí la utilización del nombre *tablero de comando* para referirse a él), y dicha distribución puede hacerse por departamentos o áreas funcionales; como ejemplo, se pueden agrupar en Producción, Servicios, Finanzas, Recursos Humanos, Mercadotecnia, etc.

Construcción del cuadro de mando integral

Para construir un cuadro de mando integral, es muy común que se siga el esquema definido por Kaplan y Norton, pero cabe destacar que también es válido modificar el modelo de CMI de acuerdo a las necesidades de la empresa, lo que conlleva a que existan varios tipos de CMI en función de los criterios que se tomen en cuenta como pudieran ser: el tiempo, sistemas de información, departamentos o una combinación de varios de ellos.

Además podemos seguir las recomendaciones de varios autores que han abordado el tema desde ópticas simples y complejas; muchos de ellos coinciden en incorporar determinadas etapas en dicho proceso, por lo que es pertinente mencionarlas:

Etapa 1 Pre Diseño.- En esta etapa se debe tomar en cuenta la organización, su filosofía, su tamaño, el giro o negocio y la estrategia empresarial, ya que esta información determina el contenido del cuadro, que puede ser diferente en unas y otras empresas (mayor tamaño, más completo, etc.); en determinadas circunstancias pudiera no ser indispensable su implementación como cuando se trata de organizaciones que tienen un funcionamiento relativamente sencillo y los administradores o gerentes tienen toda la información que necesitan a su disposición para la toma de decisiones.

Etapa 2 Integración de Información.- Analizada la organización es hora de seleccionar la información indispensable para integrar el cuadro, partiendo de los objetivos organizacionales que deben estar explicitados por la administración en forma de expresiones con criterios medibles.

Tomando en cuenta los objetivos anteriores y las metas fijadas se determina qué indicadores se incluirán para verificar el cumplimiento de los dos primeros, y se establece la forma de calcular dichos indicadores (fórmulas, rangos, etc.); es común que en esta etapa se incluyan algunos referentes externos para fines de comparación, lo que se denomina *benchmarking*.

Es importante determinar la información que se incluirá, que no debe ser excesiva ni poco útil, sino indispensable. También se debe designar quiénes serán los responsables de proveer la información, en qué tiempos, con qué frecuencia y de igual forma se debe asignar a los encargados de recoger dicha información.

Etapa 3 Construcción.- En esta etapa se define el formato que se utilizará para crear el cuadro de mando integral, empezando por seleccionar el medio que puede ser manual o electrónico, aunque la mayoría de las empresas optan por la tecnología moderna que ofrece rapidez y otras ventajas; la tecnología puede significar escoger una hoja de cálculo electrónica para muchas empresas por el bajo costo monetario, mientras que otras preferirán algún software que permita resultados más visuales a costa de invertir mayores recursos, pudiendo ser un paquete comercial o uno diseñado a la medida por proveedores externos o por el departamento de informática de la empresa.

Etapa 4 Implementación.- Una vez diseñado, integrado y construido el cuadro, la siguiente fase es su implementación que involucra realizar las tareas determinadas en la segunda fase, esto es: alimentar el sistema. Se puede asignar dicha labor a una sola persona del departamento de calidad, por ejemplo, o bien diseñar un sistema remoto multiusuario que le permita a varios involucrados ingresar la información requerida para su funcionamiento. El éxito de esta etapa radica en que la información sea correcta y oportuna.

Etapa 5 Utilización.- El monitoreo de los indicadores expresamente diseñados para medir la actuación de la organización es necesario para que gerentes y administradores logren una mejor comprensión del desempeño de la misma y puedan tomar decisiones acertadas cuando el resultado no sea el esperado, implementado las acciones correctivas o los planes que devolverán el rumbo a la estrategia empresarial.

En resumen, el CMI debe contener toda la información que se ha determinado previamente como significativa pero sin ser muy extensa, ya que es agotador revisar gran cantidad de indicadores y el propósito del cuadro de mando integral es evitarlo; dicha información debe ser analizada y discutida con frecuencia en todos los niveles de la organización involucrados.

La utilización del cmi en el campo de la educación

El cuadro de mando integral es una herramienta de gestión que facilita el monitoreo de las principales actividades organizacionales hay varios tipos de ellos, atendiendo a los distintos usos que se le dan:

1) Operativos, para la gestión a corto plazo
2) Estratégicos, para la gestión a largo plazo (alineados con la misión y visión)
3) Departamentales, para un área de la organización
4) Organizativos, según los niveles de responsabilidad

Muchas organizaciones mexicanas utilizan el cuadro de mando integral de manera exitosa, ya que éste representa una oportunidad de adaptarse a los tiempos cambiantes, especialmente en la conducta del consumidor; esto puede significar una ventaja competitiva para el sector mexicano que participa en los mercados globalizados (nafta, ue y los demás tratados internacionales) que les proporciona al final la inteligencia organizacional necesaria para subsistir (Rodríguez, López, & García, 2008).

El uso del cuadro de mando integral se ha generalizado a todo tipo de organizaciones; hay ejemplos de su utilización en sectores como el de salud en la Dirección Regional de Salud de San Martín, Perú (Mostajo, 2009), en el sector turístico como en Holguín, Cuba (Pacheco, De Miguel, Cuesta, & Sánchez, 2010) o en la industria de alimentos (Ríos, Ferrer, Muñoz, & Martínez, 2010) y asimismo se han implementado cuadros especializados en un departamento, como el tablero de medición de recursos humanos (Hatch & Burton, 2006); de igual forma en la industria pesada como en la región de BíoBío, Chile (Medina, 2005), en la industria del calzado como en Bucaramanga, Colombia (Sánchez, 2010) o en entidades no lucrativas y de servicios como en el estudio de ciertas ongs (Retolaza & Torres Pruñonosa, 2012).

Su utilización en instituciones educativas es quizás la más reciente de ellas e implica pocos cambios, relativamente, y empieza a ser documentada en varios de sus aspectos clave: la construcción de sus indicadores, su diseño, su implementación y sus resultados.

En México, la Secretaría de Educación Pública implementó un programa en el año 2001 para *contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica del país* (Hernández, 2008) denominado Programa Escuelas de Calidad. En el informe de la evaluación externa del programa (Miranda, Santizo, Acosta, Carmona, & Banderas, 2008) se detallan los problemas encontrados por el equipo de estudio respecto de la utilización de lo que han denominado *Tablero de Control de Metas de la Gestión Escolar,* basado en el cmi dadas las características encontradas en el modelo (uso de indicadores, niveles de alerta, etc.); aunque el estudio se refiere a escuelas de carácter público del primer nivel educativo, señalan entre otras cosas la problemática encontrada en tales instituciones educativas, a saber:

a) Falta de consistencia del proceso general de planeación.
b) Problemas en el ejercicio de autoevaluación (revisión de indicadores) cuando los mismos son vagos o no tienen relación con el objetivo que intentan medir.
c) Error en la definición de la estrategia, al no redactar correctamente la misión y visión institucionales e incluso confundirlas.
d) La falta de concreción de los objetivos a corto y largo plazo.
e) Estrategias fuera de foco con los objetivos.
f) Metas imprecisas o poco claras.
g) Falta de conocimiento o pericia en la ejecución del cmi

Como se observa, existen situaciones por resolver en el diseño y utilización del cuadro de mando integral no solo en el ámbito educativo sino en otros tipos de organizaciones, dada la corta vida y utilización de esta herramienta de gestión administrativa.

2. Materiales y métodos

Con esta investigación se responde a la necesidad de contar con información institucional oportuna y confiable por el personal docente y administrativo para mejorar el trabajo que se realiza al interior de las organizaciones dedicadas al campo de la educación superior.

Al implementar un cuadro de mando integral educativo, las instituciones de educación superior podrían contar con indicadores que harían posible expeditar algunos procesos, en especial la toma de decisiones a nivel administrativo, lo cual implica un ahorro de tiempo considerable ya que actualmente no se cuenta con determinada información hasta concluir el periodo escolar; de igual forma se podrían beneficiar a los docentes y los alumnos, pues las instituciones de educación superior tendrían información relevante para resolver a tiempo algunos problemas que les involucran, como el ausentismo y reprobación que ocasionan deserción y que se pueden resolver a tiempo.

El objetivo general de la investigación fue diseñar un cuadro de mando integral para facilitar los procesos de gestión de una institución de educación superior mexicana, conteniendo los indicadores más útiles en opinión de diversos usuarios.

El presente trabajo es una investigación de tipo cualitativo y a la vez es de tipo descriptivo ya que su propósito es obtener información particular de los sujetos de estudio

para elaborar un perfil del comportamiento directivo en el entorno de la educación, y es del tipo transeccional porque se limita a la medición de ciertas variables en un determinado tiempo. Para la investigación de campo se realizaron entrevistas abiertas a directivos de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la localidad, apoyándose en un cuestionario mixto.

El muestreo utilizado es estratificado ya que los sujetos de selección fueron agrupados por características similares, para el caso las IES ubicadas en el municipio de El Mante, en el estado de Tamaulipas.

Tomando como partida la entrevista inicial en esta institución donde se recogieron los indicadores anteriores se llevó a cabo la investigación, para lo cual se visitaron las 6 instituciones de educación superior de Ciudad Mante, en el estado de Tamaulipas, con las configuraciones siguientes:

No.	Escuela	Tipo	Carreras	Especialidades	Alumnado
1	Instituto Tecnológico	pública	4	ingenieria ciencias	702
2	Escuela Superior	privada	1	enfermería	127
3	Campus Universidad Estatal	pública	5	administración ciencias	2300
4	Campus Universidad Nacional	privada	8	administración enfermería	ND
5	Campus Universidad Nacional	privada	4	educación derecho	350
6	Escuela Superior	privada	7	administración derecho	ND

Figura 2
Fuente: Elaboración propia con datos de la entrevistas a directivos.

Siendo el universo de estudio solamente seis casas de educación superior se decidió realizar la investigación con todas ellas por el pequeño número de sujetos; en la investigación realizada se tuvo la limitante de que los directivos de una institución no estuvieron dispuestos a participar, por lo que los resultados se refieren solamente a cinco instituciones.

Habiendo dialogado con los directivos de las instituciones de educación superior de la localidad se plantea, ¿se podrá diseñar un cuadro de control para la gestión administrativa y académica de las instituciones de educación superior de la región con indicadores comunes aportados por todas ellas?

3. Resultados

El principal reto de la mayoría de las ÍES es obtener resultados satisfactorios en todas sus áreas, por lo que requieren de un manejo adecuado de los recursos; para lograrlo se deben planificar todas las actividades en forma detallada y después ejercer control sobre ellas a medida que se realizan.

En la institución de procedencia de los autores se cuenta con ciertos indicadores de gestión (aunque no se llevan todos ellos) los cuales son generados a partir de la información de cada semestre escolar, siendo un total de 31 los indicadores que se manejan y están divididos en cinco categorías que son:

Alumnos: Atención a la demanda en el primer semestre, deserción, reprobación, eficiencia terminal, titulación, alumnos participantes en residencias profesionales, alumnos becarios y baja temporal.

Docentes: No. de alumnos por personal docente, docentes en cursos de formación, docentes en cursos de actualización, docentes con posgrado, docentes en programas de estímulos y % de docentes evaluados.

Extensión y Vinculación: Alumnos en servicio social, alumnos en actividades deportivas, alumnos en actividades culturales, alumnos en programas de emprendedores, alumnos en programas de creatividad, egresados en el sector laboral y eficiencia de convenios.

Investigación: alumnos participantes en proyectos de investigación, docentes participantes en proyectos de investigación, investigadores miembros del sistema nacional de investigadores y % de presupuesto para proyectos de investigación.

Administración: cobertura en el entorno, aulas ocupadas, no. de volúmenes por alumno, no. de alumnos por computadora, no. de alumnos por personal administrativo, participantes en capacitación administrativa y costo por alumno.

En todas las visitas se buscó que participara el personal de mayor rango del área administrativa (que tuviera autoridad en la institución), los cuales fueron entrevistados para conocer algunos aspectos del CMI, habiendo participado solamente cinco de ellos (uno más declinó participar) encontrándose los siguientes resultados.

1.- De los cinco directivos entrevistados ninguno de ellos había escuchado hablar anteriormente del CMI. Una vez realizada la explicación sobre qué es el cuadro de mando integral todos ellos reconocen que en su institución se tiene implementado pero no se conocía por su

nombre sino con una designación genérica de *"indicadores de gestión"*. En cuanto a su forma de implementación, en dos de las instituciones el CMI es un programa informático sencillo diseñado a la medida por una empresa externa y en uso desde hace varios años, en otra es un software muy elaborado y recién adquirido en cientos de miles de pesos, mientras en otras dos se lleva la información en una hoja electrónica; en la institución restante se llevan indicadores aún en papel, sin un programa electrónico, los cuales requieren de mucho tiempo de cálculo e interpretación. Una institución además lleva un sistema paralelo para las actividades de extensión y vinculación de uso interno de dicho departamento que no se traducen en indicadores de gestión para la dirección central.

2.- En las instituciones que lo llevan, el CMI obedece a políticas de la institución que vienen de mandos superiores; es implementado y requerido desde la rectoría cuando se trata de un campus de una universidad regional o desde la dirección de educación superior estatal cuando son otras instituciones públicas, por lo que el implementarlo no fue una elección de los directivos entrevistados. Sin embargo, manifiestan los entrevistados que de igual forma hubiera sido implementado a nivel local pues dicho sistema de gestión es de gran utilidad porque:

a. Permite que el proceso de captura de la información sea más ágil.
b. Los resultados se puedan interpretar mejor al analizarlos en su contexto.
c. Permite una retroalimentación más rápida a los directivos.
d. Es más agradable visualmente y de mayor facilidad de operación.
e. Facilita darle seguimiento o continuidad a los indicadores obtenidos.

3.- Mientras en tres instituciones se requieren en promedio cuatro personas para alimentar la información que requiere el CMI, sólo en dos de ellas se involucran a mayor cantidad de personas (alrededor de 15) y en esas mismas instituciones también participan los docentes con la información que capturan de su gestión. Además, en las instituciones públicas se consulta la información por lo regular una sola vez al mes, mientras que en las instituciones privadas se realizan consultas con mayor frecuencia (más de tres veces al mes) pues comentan que la revisión periódica de los indicadores les permite darle una rápida solución a diversos problemas como la reprobación, evitando la deserción ya que los alumnos son los que sostienen financieramente a la institución mientras que las escuelas públicas dependen principalmente del presupuesto oficial asignado por los gobiernos.

4.- El tiempo promedio invertido en la captura o alimentación de información al sistema es de seis horas o menos al mes; solo una institución le dedica más de 12 horas al mes. En este punto es importante recalcar que cuando este trabajo se vuelve sólo un requerimiento administrativo, el personal responsable cumple su función en una sola ocasión y vuelve a realizarlo hasta el siguiente periodo; por lo tanto, si hubiera errores en la captura de la información no se corregirán hasta que se lleve a cabo nuevamente el proceso. En cambio, cuando el proceso de captura es realizado continuamente y el tablero es consultado con mayor frecuencia hay una gran probabilidad de que se detectan errores y se puedan corregir antes del siguiente periodo, a fin de reducir errores en la interpretación y tomar decisiones equivocadas.

5.- En todos los casos se lleva un cuadro de manto integral completo, para toda la institución, y no por áreas o departamentos aislados; sin embargo los tableros no son completamente iguales pues la estructura de las instituciones tampoco es igual. Cabe señalar que todos los directivos consideraron necesario que el CMI involucrara otras áreas más allá de lo académico, e incluso en una institución se llevan indicadores en el área de mantenimiento de las instalaciones que les permite monitorear cada espacio físico como su disponibilidad y la duración de reparaciones menores. En casi todas las instituciones el cuadro de mando integral ha sido implantado desde hace varios años mientras en una de ellas apenas está en la fase de instalación.

6.- Durante la entrevista se les ha preguntado a los directivos cuáles indicadores consideraban necesarios en sus instituciones, siendo sus respuestas como sigue:
En relación con los alumnos:

Indicador	Menciones
Atención a la demanda en el primer semestre	2
Deserción	5
Reprobación	5
Eficiencia terminal	4
Titulación	5
Alumnos en prácticas profecionales	3
Alumnos becarios	3
Baja temporal	3

Tabla 1
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas

Se observa que el indicador "Atención a la demanda en el primer semestre" no es utilizado por la mayoría de las instituciones, al recibir menos del 50% de las menciones. Incluso, durante la entrevista se les preguntó cómo calculaban el indicador y no supieron contestar. La mayoría de los indicadores de esta categoría son conocidos y utilizados en dichas escuelas.

En relación con los docentes:

Indicador	Menciones
No. de alumnos por personal docente	3
Docentes en curso de formación	1
Docentes en curso de actualización	1
Docentes con posgrado	2
Docentes en programas de estimulos	1
% de docentes evaluados	5

Tabla 2
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas

En esta categoría se observó que solamente dos indicadores eran revisados, siendo el de porcentaje de docentes evaluados y el número de alumnos que atiende cada docente. En todas las instituciones se cuenta con un programa de evaluación docente por los alumnos, y en varias de ellas también la administración escolar evalúa el trabajo docente.

En relación con los procesos de extensión y vinculación:

Indicador	Menciones
Alumnos en servicio social	5
Alumnos en actividad deportiva	3
Alumnos en actividades culturales	3
Alumnos en programas de empredadores	2
Alumnos en programas de creatividad	2
Egresados en el sector laborar	5
Eficincia de convenios	3

Tabla 3
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas.

Entre los procesos internos de las instituciones hay dos relacionados con los alumnos que todas las instituciones revisan: los alumnos que realizan servicio social, ya que en todas es una actividad obligatoria, y los egresados que están trabajando, pues a todas ellas les interesa conocer el tránsito de los egresados al sector laboral para orientar sus actividades e incluso para determinar la continuidad de una carrera.

En relación con el proceso de investigación:

Indicador	Menciones
Alumnos en proyectos de investigación	3
Docentes en proyectos de investigación	1
Investigadores mienbros del SIN	1
% de presupuesto de investigación	2

Tabla 4
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas.

En realidad la investigación no es el fuerte de las instituciones privadas de la localidad, siendo solamente las instituciones públicas las que promueven y vigilan la participación de alumnos y maestros en los proyectos de investigación tanto personales como institucionales.

En relación con la administración:

Indicador	Menciones
Cobertura en el entorno	3
Aulas ocupadas	5
No. de volúmenes por alumno	4
No . de alumnos por computadora	5

Indicador	Menciones
No . de alumnos por personal administrativo	3
Participantes en capacitación administrativa	3
Costo por alumno	5

Tabla 5
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas.

Varios indicadores de esta categoría son revisados con atención por todas las instituciones educativas locales: la infraestructura, el equipo informático en centros de cómputo y bibliotecas disponibles y el costo por alumno. Indicadores propuestos por los directivos entrevistados:

Indicador	Menciones
Eficiencia del programa de tutorías	1
Cartera vencina	1
Ausentismo escolar	1
Ausentismo docente	1
Conpactaciones de grupos	1

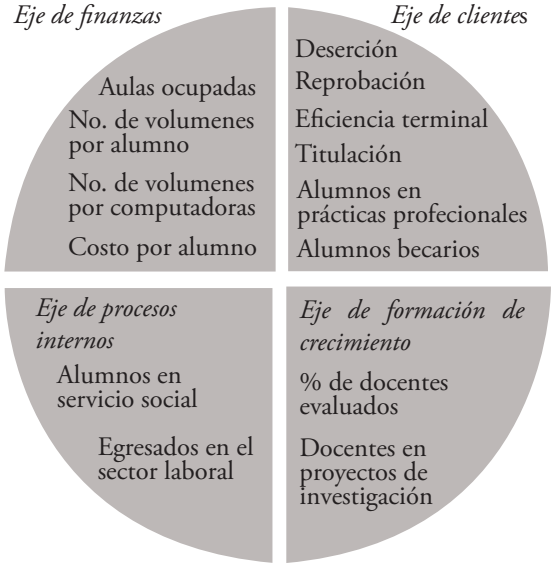
Tabla 6
Fuente: Elaboración propia con resultados de las entrevistas.

Al final de la entrevista se dio la invitación de agregar algunos indicadores que fueran importantes para la institución pero no hubieran sido incluidos en el cuestionario, y se mencionaron los siguientes sólo por dos de las instituciones, las cuales son privada: eficiencia de tutorías, cartera vencida, ausentismo escolar, ausentismo docente y compactación de grupos. Dichos indicadores son tomados en cuenta con mayor interés en una escuela privada que funciona principalmente con colegiaturas, que en las escuelas públicas que dependen del presupuesto gubernamental.

4. Discusión

Con base en los resultados anteriores los autores consideran apropiado diseñar el CMI con los indicadores que hubieran sido mencionados por cuatro o más directivos, para que pueda ser utilizado por todos ellos; por ello, se puede concluir que el cuadro de mando integral educativo para las instituciones superiores de Ciudad Mante deberá contener los siguientes indicadores siguiendo el modelo de cuatro ejes rectores de Norton y Kaplan:

Cuadro de mando integral Educativo



Con base en los resultados anteriores los autores consideran apropiado diseñar el CMI con los indicadores que hubieran sido mencionados por cuatro o más directivos, para que pueda ser utilizado por todos ellos; por ello, se puede concluir que el cuadro de mando integral educativo para las instituciones superiores de Ciudad Mante deberá contener los siguientes indicadores siguiendo el modelo de cuatro ejes rectores de Norton y Kaplan:

Figura 4
Fuente: Elaboración propia.

Los autores recomiendan dar continuidad a la presente investigación desarrollando la aplicación informática que permita sistematizar las operaciones de recolecta, captura y procesamiento de la información, cuyos resultados sean completamente gráficos y visualmente eficientes para la compresión de los usuarios y que contribuyan a mejorar la toma de decisiones de los mismos.

Referencias bibliográficas:

Kaplan, R., Norton, D. (2002). *La Organización focalizada en la Estrategia. Cómo implementar el Balanced Score Card.* Madrid: Gestión 2000.

Kaplan, R., Norton, D. (2009). *El cuadro de mando integral.* Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan, R, Norton, D. (1996). *The Balanced ScoreCard: Translating Strategy into Action*. Boston: Harvard Business School Press.

Medina, A. (2005). Mapa Estratégico del Cuadro de Mando Integral: propuesta de indicadores de gestión a una empresa concreta. *Revista Española de Financiación y Contabilidad,* 307-331.

Miranda, F., Santizo, C., Acosta, R., Carmona, A., Banderas, A. (2008). *Evaluación Externa 2008 del Programa Escuelas de Calidad.* México: Flacso.

Mostajo, P. (2009). *Plan Operativo Institucional y Tablero de Mando Integral en San Martín.* Perú: Chataro.

Quintero, J. H. (2008). Diseño de un modelo gerencial basado en el cuadro de mando integral para el Instituto Universitario Tecnológico de Ejido. A*ctualidad Contable faces,* 89-103.

Retolaza, J. L., Torres Pruñonosa, J. (2012). El cuadro de mando integral en las Entidades No Lucrativas. *Revista de Contabilidad y Dirección,* 89-106.

Ríos, M., Ferrer, J., Muñoz, C., Martínez, M. (2010). El Balanced Scorecard en el área de Recursos Humanos: Caso Gerencia de Compensaciones de una empresa de alimentos. *Cuadernos de Estudios Empresariales,* 145-176.

Rizzo, M. (2009). Mediciones para la Calidad Educativa a nivel internacional en Instituciones de Educación Superior. Consultado el 20 de agosto de 2015, en http://live.v1.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/Microsoft%20Word%20-%20Rizzo%20-%20Resumen.pdf

Rodríguez, A., López, J. C., García, S. A. (2008). El balanced scorecard como herramienta para la competitividad. *Synthesis Revista de la Universidad Autonoma de Chihuahua*, 1-4.

Sánchez, F. (2010). Balanced Scorecard como herramienta de gestión en las organizaciones del siglo xxi. *Revista Gestión y Desarrollo,* 123-132.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño.* Ciudad de México: sep.

Zizlavsky, O. (2014). The Balanced Scorecard: Innovative Performance Measurement and. *Journal of Technology Management & Innovation,* 210-222.

Epistemicidio como negación del reconocimiento[1]

Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales

Juan David Zabala Sandoval [&]

Resumen

El concepto de epistemicidio, como desperdicio sistemático de experiencia, puede resultar de gran utilidad a la hora de dar cuenta, pensar y proponer alternativas a las desigualdades de construcción, transmisión y expresión del conocimiento propio de ciertos grupos; desigualdades que a nivel social y cultural se producen y reproducen de forma sistémica encarnando injusticias. Para ello se propone una breve mirada a la educación como campo y conjunto de prácticas transversales a diferentes estructuras espacio-temporales sociales, como la esfera familiar, la comunitaria y la de producción, buscando facilitar una lectura que dé cuenta de las prácticas de transmisión de saberes socialmente validados como principal vehículo de desigualdades sociales e históricas de una generación a otra. Encontrando el meta-relato científico-técnico como paradigma epistémico privilegiado por dichas prácticas de transmisión de saber, el cual sirve como punto de partida para el desperdicio y la omisión de otras formas de entender el mundo.

Ante este panorama, el enfoque de las luchas por el reconocimiento y del agravio moral formulado por Axel Honnet resulta ser esclarecedor a la hora de entender que la omisión de otras formas de conocimiento redunda en heridas morales que pueden constituirse en formas sistemáticas e históricas de exclusión que no se quedan solamente en el plano epistémico, sino que pueden trascender a planos sociales, culturales e incluso políticos. Finalmente se busca vislumbrar algunos horizontes que, antes que solucionar el panorama, buscan plantar crítica y posibilitar la enunciación de alternativas basadas en la otredad, tal como la sociología de las ausencias y las emergencias y el concepto de transición paradigmática de Boaventura de Sousa Santos, así como la formulación de una educación para la emancipación de Adorno; ideas que pueden ser de utilidad no solo para plantear perspectivas críticas, reflexivas, conscientes e incluyentes de educación, sino también como horizonte de investigación para las ciencias sociales en pos de velar por no continuar reproduciendo y ensanchando las desigualdades sociales y, en el camino, tratar de no producir nuevas.

Palabras clave

Epistemicidio, desigualdad social, reconocimiento, agravio moral, educación, emancipación.

Abstract

The concept of epistemicide, as a systematic waste of experience can be useful for denounce, think and propose alternatives to inequalities construction, transmission and expression of own knowledge of certain groups; inequalities in social and cultural level are produced and reproduced systemically embodying injustices, discrimination, exclusion, mute multiples voices, and many others. It's propose a brief look at education as a field and set of transversal practices to different structures spatiotemporal social, as the family, community and production sphere is proposed, seeking to facilitate a reading that accounts for the practical transmission socially validated knowledge as the main vehicle for social and historical inequalities from one generation to another. Finding the meta-narrative technical-scientific paradigm as a privileged epistemic practices such transmission of knowledge, which serves as the starting point for the waste and the omission of other ways of understanding the world.

[&]Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Docente Cátedra Fundación Universitaria Panamericana.

[1]Ensayo reflexivo producto de investigación finalizada durante la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada "La subjetividad tensionada: autonomía, memoria y ciudadanía", Línea de investigación en Educación para el conocimiento social y político.

Against this background, the focus of struggles for recognition and moral outrage formulated by Axel Honnet proves enlightening the time to understand that the omission of other forms of knowledge leads to moral wounds that can become systematic and historical forms of exclusion they do not stay only in the epistemic level, but can transcend social, cultural and even political levels. Finally it seeks to envision some horizons that before solving the panorama, looking plantar review and enable the enunciation of alternatives based on otherness, as the sociology of absences and emergencies and the concept of paradigmatic transition of Boaventura de Sousa Santos, and the formulation of education for the emancipation of Adorno; ideas that can be useful not only to raise critical perspectives, reflective, conscious and inclusive education, but also as horizon for social science research after careful not continue playing and widening social inequalities and, along the way, try not to produce new.

Key words
Epistemicide, social inequality, recognition, moral outrage, education, emancipation.

Resume

O conceito de epistemicídio, como um desperdício sistemático de experiências, pode ser útil no momento de dar conta, pensar e propor alternativas para as desigualdades de construção, transmissão e expressão do próprio conhecimento de determinados grupos; desigualdades que em nível social e cultural se produzem e reproduzem de forma sistemática, encarnando injustiça, discriminação, exclusão, silêncio, e muitos outros.

Para isso propõe-se um breve olhar sobre a educação como campo e um conjunto de práticas transversais em diferentes estruturas espaço-temporal sociais, como a esfera da família, da comunidade e de produção, buscando facilitar uma leitura responsável pelas práticas de transmissão de saberes socialmente válidos como veículo principal das desigualdades sociais e históricas entre gerações. Achando a meta-narrativa técnico-científica como um paradigma epistemológico privilegiado por tais práticas de transmissão de saber, o qual serve como ponto de partida para o desperdiço e omissão de outras formas de enxergar o mundo.

Neste contexto, o foco de lutas pelo reconhecimento e indignação moral formulado por Axel Honnet esclarece na hora de compreender que a omissão de outras formas de conhecimento redunda em ferimentos morais que podem se tornar formas sistemáticas e históricas de exclusão que não ficam apenas no nível epistêmico, mas podem transcender aos níveis sociais, culturais e até mesmo políticos. Finalmente, procura-se vislumbrar alguns horizontes que, antes de resolver o panorama, atentam plantar crítica e permitir a enunciação de alternativas com base na alteridade, como a sociologia das ausências e das emergências e do conceito de transição paradigmática de Boaventura de Sousa Santos, assim como a formulação de uma educação para a emancipação de Adorno; ideias que podem ser úteis não só para aumentar a perspectivas críticas, reflexivas, conscientes e inclusivada educação, mas também como horizonte para a pesquisa em ciências sociais, cuidando de não continuar multiplicando e aumentando desigualdades sociais e, ao longo do caminho, tentar não produzir novas.

Palavras-chave:
Epistemicídio, desigualdade social, reconhecimento, indignação moral, educação, emancipação.

Pareciera casi tautológico mencionar las múltiples transiciones que se están dando o se alistan para darse en Colombia, transición en justicia, en participación política de grupos armados, en procesos de reintegración a la vida civil, entre otros, pero parece aún más obvio hablar de desigualdades sociales en tanto brechas en constante crecimiento en las formas de participación económica, laboral, política, en el acceso y aprovechamiento de diferentes capitales culturales. Sin embargo, pese a ser un tema extensamente abordado, vale la pena preguntarse por estas desigualdades y, quizás, proponer o mostrar otras miradas que sobre el tema pudieran arrojar algo de luz o alimentar el tan necesario debate que la academia le debe a la sociedad. En lo particular, el presente texto se centra en el campo educativo y si acaso dichos procesos de transición social deberían tener injerencia en los procesos educativos y socializadores a que asisten niños y jóvenes, o si más bien debería continuarse con los presupuestos educativos que han venido promulgándose en últimos gobiernos colombianos, de ciencia y tecnología, eficiencia y progreso.

ICEUABJO 2015

En primer lugar, parece necesario entender que la educación, como proceso amplio de socialización, moralización e integración de una persona al mundo social a partir de conocimientos y formas de pensamiento socialmente validadas, no ha de darse necesariamente de forma institucionalizada, sino puede tener cabida en cualquier experiencia, por más cotidiana y mundana que parezca. Siendo así que cada vivencia, cada espacio, cada arreglo discursivo y cultural ha de entenderse en el marco de los procesos educativos de una sociedad para con sus individuos, en formas que privilegian la reproducción de ciertos discursos por sobre otros, así como formas particulares de percibir el mundo, de producción de conocimiento, de expresión y de interacción con los otros.

A propósito de ello, Santos (2012) reconoce al menos tres conformaciones discursivas, favorecidas a partir del establecimiento de dicotomías que hacen las veces de mecanismos validadores de dichos discursos y de las formas de pensamiento emanadas de estos ante la sociedad, a saber, la ciencia, el estado nacional y el derecho. Formas que se encuentran presentes en las diferentes esferas o modos de producción del poder en las sociedades capitalistas. En resumen, según el autor, es posible entender las sociedades capitalistas-occidentales a partir de diferentes esferas o niveles de producción y reproducción del poder, las cuales corresponden a disposiciones específicas en instituciones, dinámicas de desarrollo, prácticas sociales, formas de derecho y de conocimiento. Esferas que devienen de conformaciones espacio-temporales entre las cuales se distinguen la doméstica, comunitaria, industrial o de producción, el mercado, el espacio de la ciudadanía (estatal) y el nivel internacional.

Así, el fenómeno de la educación, que podría verse envuelto dentro de los diferentes discursos (derecho, política, epistemología) podría entenderse también a partir de sus prácticas propias en las diferentes esferas, por ejemplo, educación en el hogar (doméstica), educación popular (comunitaria), educación para el trabajo (mercado e industria), educación ciudadana (estatal), entre otras. Siendo así posible ampliar la comprensión de la educación como fenómeno necesariamente social y de interés no solo de sectores especializados sino de la sociedad en general.

Ahora bien, dado que el presente texto se quedaría corto al intentar abordar todas las posibles esferas, resulta necesario centrar la mirada en algunas pocas, que son de especial interés a la hora de pensar la educación como dispositivo posibilitador de la transición (o transiciones) hacia una sociedad (o sociedades) más democráticas; en específico, las esferas doméstica y de producción o industrial permitirán abordar esta intención. A su vez, también es importante aclarar que la lectura que se propone conlleva a resaltar la educación como canal de reproducción del poder a nivel epistémico y político, de sistemas y estructuras de corte hegemónico, que reproducen y validan determinadas formas de experiencia cultural, científica, económica y de ordenamiento social.

A la idea de la educación para la transición ha de entendérsele en función del concepto de transición paradigmática propuesto por Santos (2012) y abordado por Zabala (2013), discusión que se reelaborará en parte en las presentes páginas. Proponiendo finalmente como horizonte de desarrollo la teoría de la lucha por el reconocimiento de Axel Honnet (1997), como una posibilidad para el campo educativo.

De esferas y discursos que producen y reproducen desigualdades

Para Boaventura de Sousa Santos (2003, 2009) resulta claro que las sociedades modernas, en especial de corte capitalista y occidental (neoliberal), se encuentran instauradas sobre prácticas de reificación[2] basadas en el aparentemente necesario desprecio de otras culturas, estructuras sociales y sistemas económico-políticos, con tal de re-afirmar y confirmar la supuesta superioridad alcanzada por la civilización globalizada. Es posible apreciar diferentes prácticas sistemáticas de epistemicidio a partir de las cuales se desprecian otras formas de experiencia y de construcción de conocimiento diferentes a las establecidas por el gran meta-discurso científico[3], así como también son desechadas estructuras sociales y mecanismos alternos de participación política que no concierten con lo establecido por el modelo liberal y el esquema de democracia representativa.

De allí que haya sido posible la emergencia de formas discursivas centrales que estructuran la realidad social (o realidades sociales), tales como la ciencia, el derecho positivo y la democracia (representativa), que ordenan la

[2]Reificación entendida al sentido de Berger y Luckmann (1966) como cosificación y connaturalización de fenómenos que aparecen en lo social dados a manera de conocimientos, tradiciones, estructuras e instituciones. Atendiendo a su materialización a través del tiempo, la transmisión y la legitimación del estado de cosas en el mundo.

[3]Hace referencia a la noción de ciencia técnica sustentada en una perspectiva epistémica positivista de explicación, control y predicción de los fenómenos naturales. Modelo que ha sido replicado y asumido (hasta donde ha sido posible y con las consecuencias concernientes) por muchas de las ciencias sociales o humanas a lo largo del siglo xx (Santos, 2009).

[4]Si bien Santos (2003; 2012) especifica estas esferas como constituciones con espacialidades específicas, deja abierta la

sociedad a partir del ejercicio de poder en las subsecuentes esferas o niveles estructurales provenientes de determinadas intersecciones espacio-temporales[4]. Este orden implica la exclusión de todas aquellas propuestas supuestamente incompatibles con los meta-discursos imperantes, generando así exclusión, marginación y segregación. Por ejemplo, para el discurso científico y sus mecanismos de producción de conocimiento resulta inaceptable aceptar conocimiento ancestral indígena aparentemente construido de forma empírica y asistemática, como para el discurso de la democracia representativa resulta imposible dar cabida a otras formas de ordenamiento socio-político, como las diferentes experiencias de socialismo y eco-socialismo que se vienen describiendo como experiencias juveniles o como sociedades alternativas (Santos, 2009; Aguiló, 2009).

Escuelas, universidades e institutos de diversa índole ven hoy día cada vez más afectada la orientación de sus funciones sustanciales (docencia, investigación y extensión social) debido, en buena medida, a la exigencia de una educación funcional en el mundo actual, específicamente, la inclusión de sus educandos en el mercado laboral.

Es entonces esto lo que Santos entiende por "desperdicio sistemático de experiencia", o mejor, epistemicidio (Santos, 2009). Fenómeno que debe entenderse como una fuente importante de inequidades sociales, económicas y culturales en tanto valida ciertos conocimientos, formas de pensamiento y costumbres a la vez que invalida otros, de lo que devienen estructuras jerárquicas altamente excluyentes como la académica y la política. Es imprescindible, en el marco trabajado hasta el momento, discutir de qué manera, bajo la bandera de la educación se esgrimen dispositivos, prácticas y discursos que reifican la sociedad establecida, apeteciéndola hegemónica y carente de posibilidad de crítica.

*La jerarquía patriarca*l

Por una parte está la educación en el plano doméstico, como proceso moralizador o socializador primario a partir del cual se da ingreso al individuo a las costumbres, creencias y actitudes específicas de sus padres o cuidadores (Mead, 1934; Mann, 1986, Tomasini, 2010), por lo cual, se hace posible la transmisión de conocimiento construido con el paso del tiempo de forma empírica además de costumbres legadas de generación en generación, produciendo un arreglo espacio-temporal en que el individuo tiene permiso para experimentar el mundo a partir de los juicios transmitidos por la familia y re-acomodarlos a nivel individual.

Como tal, el hogar como institución moderna que facilita el legado de valores y costumbres, es también espacio-tiempo para el ejercicio de jerarquías y órdenes específicas que preparan a la persona para el ingreso a la sociedad, es decir, la familia tiene una dimensión política que delimita las formas de participación de sus integrantes y la distribución de capacidades y responsabilidades de decisión; siendo entonces el patriarcado la forma de jerarquización predilecta transmitida con el paso de los tiempos de la sociedad occidental capitalista, en que el principal criterio de distribución es la renta, la capacidad de compra, endeudamiento y, principalmente, la libertad de intercambio que fundamenta la propiedad privada así como la libertad de uso sexual de los cuerpos, de la cual los menores de edad son incapaces de ostentar.

Aparece pues la condición de moratoria social[5] como forma de limitar la libertad del sujeto en formación, que también implica la asunción total o parcial de la responsabilidad económica y social de los padres sobre los hijos, lo que coloca, de entrada, a la persona en relaciones inequitativas de poder, que justifican la transmisión de la cultura y religión de los padres, así como la toma de decisiones, a la vez que genera desventaja y poco reconocimiento de los ejercicios políticos de los menores, y de sus construcciones culturales, frecuentemente llamadas subculturas o tribus urbanas; como si fueran hechos de menor importancia que no merecen la misma categoría que la cultura hegemónica adulta y machista. También da origen a ciertas inequidades en la repartición del trabajo tanto entre padres e hijos como entre hombres y mujeres, por lo cual la familia termina siendo la principal institución educadora de la persona y por lo tanto, responsable directa de la producción y reproducción de múltiples y profundamente enraizadas inequidades sociales, políticas e incluso

discusión en cuanto a su carácter temporal, ante lo cual se proponen las siguientes relaciones: Esfera doméstica (espacio: hogar/tiempo libre), industria/producción (espacio: fábrica o trabajo/tiempo productivo), mercado (espacio y tiempos del consumo de productos, servicios y cultura), comunitario (pequeñas comunidades étnicas, culturales, religiosas), ciudadanía (espacio público/tiempo de campaña política y votaciones) y la esfera internacional/mundial (instituciones transnacionales).

[5]Quizás el concepto de moratoria social resulte útil en este punto para dar cuenta de las libertades y permisos producto de la suspensión temporal de la responsabilidad con respecto a la propia persona, al cuidado, manutención y satisfacción de necesidades básicas.

económicas a su interior y exterior. Sería esta la base para una estructura de vocación hermética que fortalezca su transmisión directa de valores y conocimientos a partir de la negación sistemáticamente de aquello diferente, de lo ajeno, del otro.

Discurso científico

Por su parte, el discurso científico se transforma en discurso ordenador que opera a través de instituciones cuya autoridad es resultado parcial o total de su uso, como la escuela, la universidad y los centros de investigación y desarrollo. Así que las instituciones educativas han de concebirse, por una parte como usuarias de dicho discurso, pero también como beneficiarias directas de la supremacía de la ciencia sobre otras formas de construcción de conocimiento. Problemática frente a la Gergen (2007) apunta que el conocimiento científico, en especial aquel derivado de ciencias sociales, de la salud y epidemiológicas, resulta en una jerarquización de la sociedad en tanto obliga a una clasificación que contrasta con el concepto de "normalidad", en la que, aquél saber, forma de pensamiento, rasgo particular, o simplemente cualquier diferencia epistémica, física o conductual se controla a partir del encasillamiento, categorización y estudio de ello por el saber científico, facilitando establecer ordenamientos socio-culturales a partir de la clasificación dicotómica normal/anormal.

En ese sentido, escuelas, universidades e institutos de diversa índole ven hoy día cada vez más afectada la orientación de sus funciones sustanciales (docencia, investigación y extensión social) debido, en buena medida, a la exigencia de una educación funcional en el mundo actual, específicamente, la inclusión de sus educandos en el mercado laboral. El peligro de esta relación a nivel epistémico ya había sido esbozado hace bastante tiempo por Marcuse (1968), cuando se refirió a la positivación y funcionalización del conocimiento científico bajo la razón efectiva, que absorbería toda posibilidad de crítica y de posicionamiento alterno a la razón positiva. Por lo que aparece una división cada vez más marcada del conocimiento científico en teórico o aplicado, que conlleva a su vez la deslegitimación de aquellos saberes que no impliquen un avance ni en lo teórico que redunde en lo práctico o que sencillamente no represente un aporte a la técnica aplicada a las labores económicas.

Al respecto, Gergen (2007) acusa ciertas mecánicas con las cuales los científicos y terapeutas de diversas índoles asisten a procesos periódicos de "sofisticación" del lenguaje técnico, con las cuales despegan su saber de aquel saber considerado mundano, como aprendido por el común de la sociedad (no científica).Es decir, el tener conocimiento científico y ser catalogado como tal establece una diferenciación y jerarquización clara, por lo tanto la escuela, como la universidad y los centros de investigación, tienen intereses y sesgos de índoles diferentes al netamente académico a la hora de asumir el discurso científico como norte para sus funciones en la sociedad, pues el discurso científico resulta ser herramienta de ejercicio de poder en tanto, por una parte, discrimina y selecciona de forma activa quienes hacen parte de la élite científica y quienes no, que en otras palabras traduce en quienes tienen conocimiento superior a los demás; pero también sojuzga la realidad social generando esquemas y conocimientos que tienen impacto en la sociedad y en su jerarquización interna.

Aquello de interés para el presente texto, no es la subsumisión de las instituciones educativas para logros laborales y mercantiles, más bien es el acusar su uso para la validación social de ciertas posturas epistémicas, conjunto con ciertos conocimientos, valores y apreciaciones, que en tanto particulares, resultan siendo masificados a través de su enseñanza y predilección en las aulas de clase, como instituciones que operan en esferas tanto comunitarias como de producción e industria, conectándolas y siendo un puente que comunica el espacio-tiempo doméstico y comunitario con el trabajo y la ciudadanía.

De allí que la educación ha de entenderse como fenómeno amplio que abarca esferas sociales, políticas, epistémicas, etc., ante lo cual la definición de Cullen (2009) resulta bastante oportuna, quien entiende la práctica educativa como una *"práctica socializadora mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, práctica siempre contextualizada histórico-culturalmente."* (pp.138-139). Entonces, que el discurso científico predomine de forma casi exclusiva en currículos oficiales y en las prácticas educativas redunda en la generación de desigualdades culturales, en un primer momento, pero también de carácter social, en tanto la exclusión y segregación de las construcciones culturales rezagadas refuerza, cuando no genera, las desigualdades estructurales como también en nivel de representación política y acceso igualitario de actividades económicas.

Epistemicidio como negación de reconocimiento

Siguiendo a Santos (2003), la reducción de experiencia es, como tal, un desperdicio sistemático que implica no solo la exclusión social, sino también conlleva la perduración de las injusticias históricas y la constante producción de nuevas inequidades. Lo anterior se desdobla tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Aguiló (2010) es muy enfático cuando habla de la necesidad de replantear posturas epistémicas que, por una parte, propendan por

la inclusión de conocimientos y formas de pensamiento hasta ahora rechazadas y olvidadas, no solo como compromiso epistémico que apunte a ampliar el conocimiento humano, que conlleve a la apertura de la realidad hacia otras realidades posibles (Zabala, 2013), sino también como compromiso ético de reconocimiento e inclusión del otro en su condición de sujeto cognoscente con las mismas capacidades (igualdad), del valor que pueden tener sus conocimientos, costumbres y valores (estima social), y, quizás más importante, como reconocimiento a su derecho de existir y ser valorado por sus características inherentes (valoración subjetiva).

En este sentido, es posible interpretar a Honnet (1997), quién apunta a entender el reconocimiento a partir de la teoría del agravio moral, la cual establece tres niveles de agravio que se corresponden con tres niveles de reconocimiento, a través de los cuales se entiende que no es solamente un tema de solventar desigualdades en cuando acceso de derechos o incluso participación política, sino que pone en discusión el daño como afrenta o agravio moral que perdurará en tanto las condiciones que lo hicieron posible no cambien, el agravio moral como agravio sistemático que se produce y reproduce con el pasar del tiempo y que ensancha una herida en los individuos y sus comunidades, que a la vez requiere del reconocimiento como requisito para el perdón; así que para Honnet (1999) los agravios morales pueden leerse en el plano individual e intersubjetivo, por lo cual parece necesario ampliar dicha lectura hasta horizontes colectivos que, continúan siendo construcciones intersubjetivas históricamente situadas[6].

Pues bien, el primer tipo de agravio es el referente al engaño y la falsedad como muestra de que no merecemos el mismo trato y afectación directa al sentido de dignidad mismo, y afecta a la persona o colectivo en tanto no es tomado como igual en derechos y responsabilidades; lo cual establece una igualdad entre las personas y colectivos en tanto sujetos relacionados con una entidad regente de sus derechos, en este caso podría ser ejemplo útil el Estado de derecho, siendo este el plano de la ciudadanía y de los espacios, servicios y bienes públicos como lugar común en el cual las personas son sujetos en las mismas condiciones y con las mismas obligaciones. Sin embargo también es posible simplemente entender, como lo hace Dofour (2007), que el estado hace las veces de Gran Hermano, o sencillamente de "Otro" que regula las interacciones entre los ciudadanos a medida que establece una jurisdicción, unos límites entre las libertades individuales y colectivas. De una forma u otra, se genera un daño, un colectivo se ve agraviado, cuando sus derechos se ven afectados por la acción o inacción del Estado o de cualquier otro.

Ahora bien, suponer que todos somos iguales en derechos, no dice nada acerca de las posibilidades de diferencia o de agencia, las cuales se establecen en el plano subjetivo como acciones propias del individuo a partir de entender y ubicarse de forma efectiva en el entretejido social (Mead, 1934). Entonces, para Honnet (1997), no basta con el reconocimiento pleno de los derechos individuales (y colectivos) sujetos al Estado de bienestar, sino también es necesario ampliar la mirada hacia la estima social, la cual es la valoración que el grupo social tiene frente a aquella forma de actuar diferencial de cada individuo, es decir, si bien todos somos iguales en derechos, cada quién es ciudadano a su manera, o, dicho con un ejemplo más específico, en la esfera comunitaria, todos los vecinos pueden tener igual derecho al voto y la expresión, pero cada quién vota, expresa y actúa de forma propia y de acuerdo a sus intereses particulares, lo cual establece relaciones entre el individuo o colectivo y el grupo social que generan la autoestima, siendo su agravio la humillación y menosprecio de las facultades y características que un individuo o comunidad pudieran aportar a la sociedad, relativizando, invisibilizando, estigmatizando o trivializando sus aportes (Honnet, 1999).

Luego está el último nivel de agravio/reconocimiento, que vincula a los individuos y colectivos de forma más íntima al tener en cuenta los lazos afectivos que vinculan a unos y otros, que provee soporte y autoestima a los individuos y colectivos en tanto se sienten respaldados no por sus derechos ni por su quehacer frente al grupo social, sino simplemente por ser como son, por representar una posibilidad de existencia más. Nivel al cual, según Honnet (1999) corresponden agravios que atentan directamente con las posibilidades de existencia física, o en este caso, simbólica, de esas formas singulares y alternas. Es decir, que la negativa a la reproducción de conocimientos, memorias y formas de pensamiento diferentes a los científicos, por ejemplo, redunda en su exterminación.

Es así que, una lectura posible, es presentada en un texto anterior (Zabala, 2014), donde la ciudadanía, se entiende como conjunto de prácticas institucionalizadas a partir de la relación individuo-Estado, prácticas que oscilan entre la emancipación de las individualidades y las regulaciones Estatales, dando como resultado una ciudadanía de

[6]Es evidente el aporte que Honnet toma de George Mead (1934) en la formulación de sus "Luchas por el reconocimiento", pues se apoya en la idea de interacción recíproca en la constitución de la persona y en la relación entre el individuo y el grupo social, relación mediada por el reconocimiento del grupo hacia el individuo para hacer posible procesos de socialización y generación de identidad.

confrontamiento, una ciudadanía negociada que a la vez se hace frontera entre el ciudadano y su Estado de referencia. Siguiendo con esta línea, aparece el ejercicio de autonomía como un acto tanto subjetivo como regulado que da lugar a la toma de conciencia y la reflexión de otras formas de pensamiento que se hacen necesarias a la hora de expandir las posibilidades de resistencia y de formulación de crítica ante el sistema hegemónico. Por lo cual, una ciudadanía basada en la autonomía y con hálitos de resistencia requiere del reconocimiento en sus diferentes niveles de igualdad, estima social y afectos, para poder pensar en prácticas que eviten reproducir antiguas heridas a nivel social, económico, político, etc., pero también buscar prevenir la producción de nuevos agravios en forma de exclusiones particulares y sistemáticas (exterminio, segregación, discriminación, cosificación, omisión, invisibilización, silenciamiento, entre otras muchas).

Entonces, el epistemicidio podría entenderse directa y sencillamente como agravio moral en tanto *desigualdad* establecida de forma sistémica en el acceso, difusión y validación de dichos saberes a nivel social, por lo cual no podrían entenderse como equivalentes o igualmente válidos. Pero también propende por la exterminación de dichos saberes al no incluirlos en las instituciones y prácticas de reproducción designadas y validadas social e históricamente (escuelas, universidades y centros de investigación y desarrollo científico, editoriales, medios de comunicación), siendo este un atentado directo a la supervivencia de conformaciones y tradiciones culturales, o en el mejor de los casos, a la segregación cultural. Por último, es posible asimilarlo como una negación del valor que dichos discursos pudieran tener, es decir, es una negación de cualquier posible valía, utilidad, aporte o contraprestación que a nivel social, económico, epistémico e incluso político pudieran significar para la sociedad, o mejor, para la humanidad, afectando el nivel de la estima social que se pudiese tener por dicho conocimiento o práctica. En cierta medida, el desprecio sistemático incide en la implantación de la idea que no todas las formas de entendimiento, conocimiento, y con ellas sus tradiciones y creencias culturales son valiosas per se, lo que lleva a su vez a la marginación sistémica e incluso a la estigmatización de las poblaciones que salvaguardan dichos saberes.

Es así que las prácticas epistemicidas propias de las esferas doméstica, comunitaria y de producción, al igual que aquellas devenidas del metadiscurso científico-técnico redundan en el mantenimiento y ensanchamiento de las desigualdades sociales e incluso en la formulación de nuevos escenarios de inequidad, a partir del desperdicio sistemático de experiencia que incide de forma negativa en el reconocimiento de los distintos saberes y prácticas culturales, como construcciones históricas individuales y colectivas, por lo cual, los diferentes saberes no son considerados iguales en posibilidades de producción y reproducción. El que existan algunos privilegiados por sobre otros hace más profundas las heridas abiertas además de asistir al estrechamiento de la experiencia humana, que no es otra cosa que el empobrecimiento de la humanidad y la vivencia del mundo.

Ante lo cual, y siguiendo con la línea de análisis planteada, sería verdaderamente enriquecedor trabajar los diferentes niveles de reconocimiento planteados, con un enfoque intersubjetivo y comunitario que implique a las diferentes instituciones educativas que, como se ha discutido, son a su vez reproductoras directas e indirectas de desigualdades sociales. Por lo que en el nivel de la igualdad, que es un nivel ligado al reconocimiento de los derechos, habría necesariamente que fortalecer no solo la formulación de dichos derechos, sino también el conocimiento y defensa de ellos para promover el acceso, así como también la enunciación de deberes que amplíen la ciudadanía hacia la co-responsabilidad del respeto de lo público y del bien común.

Por otra parte, a nivel de la *estima social*, es imperioso ampliar la mirada hacia los saberes y las prácticas de esos otros individuos o colectivos miembros de nuestras sociedades pluralistas. Hay que hacer hincapié en que no solo se trata de enunciar, como contenidos a ver dentro del currículo escolar, para citar un ejemplo, sino que se busca hacer un uso efectivo de ellos en tanto el reconocimiento ha de centrarse en el valor y utilidad que estos puedan representar para la comunidad en que se insertan. En cuanto al primer elemento, los saberes, es necesario descomponerlos en contenido (qué es lo que dice), episteme (cómo se construyó) y en las estructuras sociales devenidas de dicho saber y las formas de distribución que tradicionalmente han existido. Además, en cuanto a las prácticas, es posible entenderlos en diferentes categorías como lo son las celebraciones y rituales, los sistemas económicos referidos al intercambio simbólico así como la generación y aprovechamiento de recursos, bienes y servicios, los aprendizajes referentes a la gobernanza, medicina y a la expresión artística y artesanal; todas ellas, categorías que pueden orientar la mirada hacia el pleno reconocimiento de la valía social que pueda tener una conglomeración de conocimientos y tradiciones de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas e incluso de exmilitantes.

[7]Al respecto, hay que apuntar que, pese a que se ha reconocido el derecho a la mujer al voto y a ser electa popularmente en votaciones democráticas de forma igualitaria con los hombres,

Finalmente, sería necesario trabajar por alcanzar ciertos niveles de representación política[7] que consoliden ambos niveles de reconocimiento ya mencionados.

Esta reflexión no ha de entenderse solo en presente, también es extensible hacia la experiencia pasada, pues resulta valioso el recuperar las vivencias del otro como forma de interpelar la verdad histórica y propender por narraciones y relatos cuyo mayor aporte quizás sea el abrir de nuevo el campo de discusión acerca del pasado como experiencia viva. De lo que se habla es de volver la vista hacia el pasado para hacerlo presente, esto es, para conmemorarlo y no dejar en el olvido aquellas injusticas perpetradas en nombre del progreso y enraizadas en la constitución de una verdad predilecta, verdad que constituye la idea misma de una historia sistemática y verificable, que no es otra que la historia como un estudio o como una disciplina provenida del paradigma de la ciencia-técnica positivista de la que ya se hiciera referencia. Es así que tenemos por pasado un fósil seco que solamente nos arroja datos y "verdades"; cabe entonces preguntarse si acaso el asumir que la verdad contada por unos pocos no es aquella verdad conveniente para el vencedor de la historia, un relato acomodado para que unos justifiquen su primacía sobre otros.[8]

Consideraciones finales

Como posible contrapropuesta aparece el concepto de transición paradigmática de Santos (2009), que habla de la necesidad de procesos que apunten al cambio, lo que permita pensar y repensar el mundo, como negativa a dar por sentada la realidad y las condiciones sociales, tanto estructurales como culturales, siendo esta una constante búsqueda de igualdad, equidad hacia mayores y más completos. En otras palabras, la transición paradigmática se basa en la asunción que es posible cambiar el paradigma hegemónico, esto es, las concepciones mayoritarias y dominantes de ciencia, derecho y política, para así poder pensar y repensar otros mundos posibles, como utopías, o mejor, heterotopías.

Ante esto, la transición se entiende como una interrupción que sitúa un espacio-tiempo sumamente fértil en que todas las posibilidades han de considerarse a nivel social para tratar de así construir sociedades que no profesen las mismas desigualdades que sus antecesoras. Al respecto Santos (2003) apunta que:

> La interrupción es importante en dos instancias: permite la reflexividad y la sorpresa. La reflexividad es la auto-reflexividad exigida por la falta de mapas (sin mapas que nos guíen, hemos de caminar con redoblado cuidado). (…) La sorpresa, a su vez, es realmente suspense: procede de la suspensión que la interrupción produce. Suspendiéndose momentáneamente a sí misma, la subjetividad barroca intensifica la voluntad y despierta la pasión. (p.410)[9]

Ante la sorpresa, que surge ante el agotamiento de los cánones previamente establecidos, aparece también cierta motivación, un sustento volitivo de construir la realidad a partir de la inclusión y el reconocimiento de las múltiples perspectivas antes olvidadas o rechazadas, por lo cual, el debilitamiento de los metarelatos[10] abre la posibilidad de construir sociedades más amplias y enriquecidas con otras formas de conocimiento que a su vez dan cabida a otras memorias, otras identidades, otras interacciones, otras estructuras políticas, etc.

Para hacer posible la transición paradigmática es necesario buscar el cambio, quizás el cambio permanente, considerando la incompletud congénita necesaria para la valoración del otro a nivel social (estima social) (Zabala, 2013), repercutiendo en el aumento sustancial de conciencia individual y colectiva acerca de las desigualdades e inequidades estructurales, así como falencias y debilidades propias. Por lo tanto, se puede entender la transición paradigmática como una forma de cuidado de lo posible, entendiendo que no solamente es necesario cuidar las rutas en que se dan los cambios sino también es imprescindible generar nuevas rutas, nuevas espacio-temporalidades que propicien y lleven a buscar el cambio social, epistémico y político.

Es entonces ineludible retomar la discusión sobre la educación, como campo de discusión, como conjunto de prácticas que pueden reificar aquello previamente establecido pero que también pueden estimular la apertura epistémica hacia otras realidades, trabajar para posibilitar la trasición paradigmática como una meta constante a la vez que un medio para la búsqueda de sociedades cada vez más democráticas en sus diferentes estructuras y esferas.

---

esta brecha de desigualdad social no se ha superado plenamente debido a que la representación política de las mujeres sigue viéndose como algo secundario, no visto en las mismas condiciones que el resto de la población. Es por tanto una obligación no cesar en el reconocimiento del derecho en tanto su positivación, sino continuar la búsqueda haciendo efectivo e igualitario el acceso y provecho.

[8]Para mayor profundidad acerca de este tema, puede consultarse el trabajo presentado por Zabala (2013), así como las ideas presentadas por Aguiló (2010).

[9]Cursivas del autor.

[10]Aguiló (2008) habla de un posmodernismo de oposición que trata de superar la inmovilidad en que se sume el posmodernismo "celebratorio" al no proponer ni buscar caminos para la crítica y la reconstrucción de la realidad.

Resulta útil retomar la idea que Adorno (1998) acerca de la educación, como proceso por medio del cual los sujetos son introducidos en el mundo, no limitado al aula de clase o a la institución educativa, sino que se extiende a la esfera familiar y social. Es por ello que la educación de las nuevas generaciones es de importancia para la sociedad entera. Por un lado, el autor alemán ubica la función de adaptación, entendida como preparación para orientarse en la realidad en la que se crece; así como estaría la emancipación, asumida como la toma de conciencia del estado de cosas en el mundo. Entonces para el autor, educar cumple una labor adaptativa a la realidad y una de toma de conciencia frente a la misma realidad (Zabala, 2014).

Ahora bien, retomar esta concepción de educación también obliga a entenderla, junto con las ideas previamente expuestas de Santos (2009), como un medio para cuidar y preservar de las múltiples posibilidades de perspectivas, culturas y formas de experiencia, a la vez que también es vehículo para acciones de cuidado del futuro como constante vigilancia para no reincidir en viejas desigualdades, exclusiones, injusticias así como no generar nuevas.

Siendo la educación, desde esta perspectiva, no tanto la formación del ser humano por el ser humano a manera de adaptación al medio social, o socialización, más bien, un proceso que agrupa acciones de cuidado del otro como cuidado de las diferentes posibilidades de experiencia, velando por que las diferentes posturas sean escuchadas y susceptibles de ser reconocidas. Es así que, de cierta forma es posible decir que la educación, sus prácticas educativas tensionadas por múltiples disciplinas y necesidades sociales, culturales e históricas, es herramienta para el reconocimiento del otro, de la diferencia, o por el contrario, para cerrar la puerta a la diferencia, al otro.

iceuabjo 2015

Referencias Bibliograficas:

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Aguiló, Anthony (2008). *La dignidad de la basura.* Palma de Mayorca: Universitat de les Illes Balears.

_____ (2009). "El concepto de poder en la teoría política contrahegemónica de Boaventura de Sousa Santos: una aproximación analítico-crítica". *Revista Nómadas, 24,* julio-diciembre, Universidad Complutence de Madrid.

_____ (2010). "Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural", en *Cuadernos interculturales*, 8, 14, 145-163. Viña del mar: Universidad de Valparaíso.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1966). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Cullen, Carlos (2009). "La lucha por el reconocimiento como condición del diálogo educativo", en *Diálogos pedagógicos,* 14, 137-150.

Dofour, Danny-Robert (2007). *El arte de reducir cabezas: Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidos

Gergen, Kenneth (2007). *"Las consecuencias culturales del discurso del déficit", en Estrada, A. y Diazgranados, S. (Comp.) Construccionismo social: Apuntes para el debate y la práctica.* Universidad de los Andes. Bogotá: Uniandes.

Honneth, Axel (1997). *La Lucha por el Reconocimiento.* Barcelona: Crítica.

_____ (1999). "Reconocimiento y Obligaciones Morales", en *Revista de Estudios Políticos.* 14: 173-188.

Mann, Leon (1986). "Las bases de la conducta social", en *Elementos de psicología social.* México: Limusa.

Marcuse, Herbert (1968). *El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona: Orbis.

Mead, George (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires: Paidós.

Santos Boaventura de Sousa (2003). Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia, Volumen I. Bilbao: Desclée de Brouwer.

_____ (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta.

_____ (2006). *La universidad popular del siglo xxi*. Lima: Fondo editorial de la facultad de Ciencias Sociales.

_____ (2009). "Capítulo 3: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias", en Gandarilla, J. (Ed.) *Una epistemología del sur.* 98-159. México: Siglo xxi.

_____ (2012) *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad.* Bernal, C y García Villegas, M. (Trad.). Segunda edición. Universidad de los Andes. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Tomasini, Marina (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. Athenea Digital, Núm. 17, 137-156. Recuperado el 21 de Febrero del 2012 de http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/668

Zabala, Juan David (2013). "La subjetividad tensionada: Autonomía, memoria y ciudadanía", en E*pistemologías críticas: un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas.* Delgado, R. (Dir.). Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Bogotá.

_____ (2014) "La subjetividad tensionada. Autonomía y ciudadanía", en *Revista de Ciencias de la Educación Academicus.* Vol. 1, Núm. 4. 64-78, enero-junio. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Necesidad de una unificación epistémica de los paradigmas investigativos en las ciencias de la educación

Tomás Jorge Camilo [&]

Resumen

La presente exposición "Necesidad de una unificación epistémica de los paradigmas investigativos en la ciencias de la educación", tiene el propósito esencial de exponer algunas reflexiones acerca de la Epistemología de la Metodología de la Investigación Científica, particularmente de las Ciencias Sociales y de modo singular la de las Ciencias de la Educación.

Se parte del presupuesto filosófico de la unidad ontológica y metodológica de las ciencias, como formaciones sistémicas del conocimiento relativamente independientes, para que conformen sus identidades lógicas y estructuras formales.

También se subraya, la unidad de lo universal en los campos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, siguiendo las premisas esenciales de la teoría de la complejidad y la teoría general de los Sistemas.

Para las Investigaciones Educativas esta comprensión resulta vital para abordar los problemas de la investigación, desde una perspectiva multidimensional, multifactorial y multireferencial, para evitar orientaciones metodológicas unilaterales, que separan o dividen en el sujeto mismo, su condición física, de la psíquica y ambas, de sus realidades y viceversa, omitiendo de ese modo, sus mutuos sistemas de relaciones y condicionamientos.

Palabras clave

Epistemología, metodología de la investigación, ontología, identidad lógica, integración.

Abstract

The present exposition "Need for an epistemic unification of research paradigms in the sciences of education", has the essential purpose of exposing some reflections on the Epistemology of Scientific Research Methodology, particularly those of the Social Sciences and the unique mode the Sciences of Education.

It is part of philosophical quote of the ontological and methodological unity of the sciences, as systematic knowledge formations relatively independent to conform their logical identities and formal structures.

It also underlines the unity of the universal in the fields of nature, society and thought, following the essential premises of complexity theory and general systems theory.

For Educational Research this understanding is vital to address the problems of research, from a multidimensional, multifactorial and multireferential perspective, to avoid unilateral methodological orientations that are separated or divided into the subject himself, his physical condition from the psychic condition and both, his realities and vice versa, thereby omitting his mutual relations and conditioning systems.

Key words

Epistemology, research methodology, ontology, logical identities, integration.

Introducción

El reconocimiento de la unidad de identidad epistémica de las Ciencias en el sistema disciplinar científico, es un presupuesto de especial importancia, que no siempre es tomado en consideración en sus múltiples connotaciones y aplicaciones. Tal unidad expresa la visión de un concepto integrador de la Epistemología de la Investigación Científica.

En la Ciencias Sociales este punto reviste especial interés, como también ha de tenerlo en cualquier formación teórica, reconocida como Ciencia, pues se trata del aspecto de poder asumir una concepción científica de la

[&]Doctor en Ciencias Pedagógicas, por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, Cuba.
Profesor e Investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

investigación, con independencia de los enfoques generales o posiciones filosóficas que subyagan en tales orientaciones. En las Ciencias de la Educación en especial, esto conlleva al planteamiento de investigaciones puras que se estudios de objetos educativos que se encuentran en realidades que aunque diversas, siempre estarán formando parte de integraciones complejas. Ello significa que las investigaciones aplicadas en esta rama de los fenómenos educativos, adopten o bien, enfoques en donde el método se constituya el fin en sí mismo, o bien verdaderamente como un instrumento para el conocimiento y la trasformación.

Hoy en día, es muy observable que en los círculos académicos y de investigación, se practique la divergencia entre los llamados Paradigmas de la Investigación, cuando debiera abogarse por su convergencia y su integración. Con tal clasificación se asumen entonces, investigaciones cualitativas, cuantitativas, críticas, y otras. Esto significa que las primeras solo atenderán las propiedades cualificables, las segundas las cuantificables y las terceras, alternativas que puede adoptar uno u otro camino. Significa también que tal modo de investigar asume solo partes o sectores de interés, dejando otras sin analizar. La verdad científica no puede estar supeditada a tipos de métodos. La cientificidad en el método es única, no importa cuál sea, si es científico.

El enfoque unitario de la epistemología en la metodología de la Investigación científica se funda en un núcleo de conceptos centrales invariantes que cumplen igual significado y función en cualquier enfoque general de la investigación. Así, como no puede haber una concepción de la inducción diferente para uno u otro, tampoco puede haberla para la deducción. No puede existir una concepción de la verdad diferente para enfoques diferentes. El carácter científico del método es uno, cualquiera sea la orientación metodológica con que se aplique. Podrá haber muchas definiciones nominales diferentes, pero no propiedades esencias diferentes de estos conceptos, aún cuando científicamente no existan definiciones totalmente exactas. La integración de los enfoques metodológicos para los estudios del ámbito educativo, no niega el carácter específico o especializado de objetivos de la investigación, como por ejemplo, estudio de los sujetos puramente a profundidad, pero deja establecida la condición, de que tal resultado será parte de otros objetivos necesarios y por lo tanto, de otras acciones investigativas, para poder explicar, de que esos sujetos se encuentran situados como parte de realidades y circunstancias que también deben ser explicadas para su cabal comprensión.

Con estas consideraciones se pretende establecer un plano de reflexión colectiva entre los que laboramos muy cercano a esta esfera, y finalmente podamos aportar elementos que favorezcan la profundización y fortalecimiento de nuestras ciencias.

Desarrollo

Los enfoque actuales por lo que recurrentemente se aboga en la modernidad avanzada de nuestro tiempo, como los de la Complejidad, y los Sistemas, imprimen en primer orden, la necesidad del abordaje de la investigación y el conocimiento desde una perspectiva de integración, para dejar de lado, la división y dispersión propios de lo unilateral. También se precisa aclarar, que el reconocimiento de tal integración, parte además, del presupuesto conceptual de la propia unidad de la realidad universal, en que naturaleza, sociedad y pensamiento, se encuentran ligados en su existencia y movimiento.

Estos juicios de partida nos conducen a la reflexión en torno a la división ya suficientemente establecida, entre los grandes paradigmas de la investigación en las Ciencias Sociales en general, y las de la Educación en particular. De tal modo, surgen posiciones extremas, en que solo se admite como procedente y verdadero, en estas ramas, el enfoque que se asume, ya de corte cuantitativo o cualitativo y sus métodos y técnicas propios, utilizando diversa razones históricas como fuente de sustentación, como la vieja "batalla" contra el Positivismo. Debiera comprenderse que estos planos de discusión divergentes, lejos de unificar y fortalecer la ciencia y su método, lo debilitan y minimizan. Cuando debiera comprenderse que, por el contrario, no hay mejor enfoque para investigar que la integración, en tanto y cuanto, la realidad que se investiga es también integral. De no ser así, se preestablece la separación entre el conocimiento producto de la ciencia, y la realidad diversa y compleja que esta refleja y expresa.

La historia de la Ciencia ha demostrado suficientemente que no pueden haber investigaciones deductivas separadas de la inducción, esa separación o ruptura, es inconsecuente. La lucha por lo único y lo absoluto siempre será un fracaso. Las Matemáticas, o más bien los matemáticos, apoyados en la certidumbre de su dureza y consistencia formal "Ciencia Exacta", declararon y demostraron su carácter deductivo, llegó a establecerse con una total plenitud de aceptación infalible.

Grandes pensadores como: David Hilbert (1862-1943), Alfred Noth Whitehead (1861-1947), Bertrand Russel (1872-1970) y muchos otros, contribuyeron a construir la formalidad lógica de las Matemáticas, con demostraciones axiomáticas irrebatibles (en su momento), proclamando, la universalidad lógica o el carácter totalmente deductivo en estas Ciencias. Pero como toda creencia en lo absoluto,

que prueba finalmente el fracaso, desde la propia Lógica Matemática, vino Kurt Godel (1906-1978), para demostrar genialmente el carácter también inductivo de estas ciencias, con lo cual quedaba también probada la pérdida de su certidumbre e infalibilidad. Pero aún así, a pesar de la demostración de sus debilidades lógicas, hoy siguen llamándose incorrectamente "Ciencias Exactas", lo que de paso, sitúan (a las Ciencias Pedagógicas), en el plano, también lógicamente incorrecto de "Ciencias Blandas o inexactas".

En las Ciencias de la Educación, una importante consideración ontológica, es el admitir que los sujetos que se estudian, no solo están constituidos por pensamiento, sus estructuras y funciones, sino por soportes biológicos mutuamente condicionantes, en que el sujeto es un ser vivo racional, que piensa y siente, y que le sirven en primera y última instancia, como soportes. Esta idea básica es también pertinente en la comprensión que se debe hacer en el aula, cuando se está educando, en que esos educandos son seres vivos regulados por sus naturaleza existencial, tal y como los vio y estudió la Dra. Montessory. Para que el niño (a) actúen intelectualmente de forma correcta, sus necesidades vitales deben estar en condiciones y ritmos correctos.

Debiera ser también comprendido que las Ciencias de la Educación son Ciencias factuales, porque aún las especializadas como los estudios introspectivos, a nada conducen en el camino de la certidumbre, sin que tomen en cuenta, cómo se expresan, conducen y comportan los sujetos de estudio. Todo lo cual reafirma el concepto de que los sujetos no solo son pensamiento, sino seres vivos racionales que actúan en sus condiciones y circunstancias. Si los objetos de estudio o investigación se enfocan a aspectos específicos y no valoran los sistemas de relaciones mutuamente condicionantes, en que se encuentran inmersos, se conduciría a interpretaciones unilaterales, es decir, solo un abordaje de aspectos aislados de un todo, del que forman parte consustancial.

Todo lo anterior aporta elementos para justificar que los enfoques investigativos no resultan eficaces en la medida que desvaloren la naturaleza diversa y compleja de los procesos educativos que se investigan. Por el contrario, se revela la necesidad de conjugar diversidad de métodos que abarquen la realidad integral del contexto investigativo.

Una categoría de análisis desde la significación lógica, es el criterio de la verdad científica, pues pueden estudiarse las realidades y sus problemas, y dar resultados, que sometidos al rigor de la validez científica, no alcanzan tales niveles, por lo que aún siendo el resultado del más profundo pensamiento e interpretación, solo aportan las visiones de los que investigan, pero sin el criterio de la veracidad imparcial que otorga el principio de la consistencia verdaderamente científica.

Por tanto, aún cuando estén delineados y muy bien definidos las grandes vertientes de investigación, esos paradigmas son componentes y complemento de un todo unitario, un cuerpo epistémico coherente, que en igual dimensión, habrá de operar en la práctica, al aplicar los recursos instrumentales o metodológicos ante objetos de estudio.

La historia, cuando es verdadera, suele ser jueza imparcial de los acontecimientos en su devenir, y en el caso de la Historia de la Educación y la Pedagogía, nos enseña, que grandes teorías educativas se fundaron de la práctica, de la observación factual. Otras sentaron bases de teorías aun no superadas hasta hoy, como los aportes de G. Piaget y L. S. Vigosky, y muchos otros, que fueron el producto de investigaciones que rebasaron métodos investigativos de corte meramente cualitativos, sino que combinaron las experiencias experimentales heurísticas y dieron a la postre, excelentes adquisiciones teóricas que hoy compartimos. Ya tan lejano en la historia, el propio Platón quedaría irrealizado, cuando le fue infructuosa la oportunidad de llevar en lo posible a la práctica, su Modelo de "La República".

No hay razón suficiente para discriminar métodos, definiéndolos a priori, por las características del objeto de investigación, o por el tema, sino a partir del propio rigor que imprime el método científico en su significado universal, su alcance y poder indagativo, para la búsqueda de aproximaciones veraces y fidedignas, tal cual merecen ser tratados los contextos problematizados de nuestras realidades educativas actuales, para ser investigadas y trasformadas, desde bases estrictamente fundadas y justificadas.

Con estos juicios, no se pretende negar la validez y pertinencia de las investigaciones que traten de modo

particular y especializado, los estudios del pensamiento en sus profundidades, como las investigaciones introspectivas o de índole puramente subjetivas para el análisis, de las estructuras y funcionamiento de la conciencia, sino que, se advierte, que en tales sujetos de estudio, siempre existen relaciones externas fenomenológicas conectas que no debieran ser omitidas. No puede haber fonomenología sin datos factuales, como no pueden inferirse juicios de dichos datos sin una hermenéutica profunda.

En la Pedagogía suele ocurrir como en la Medicina, en que en el diagnóstico de los enfermos no pueden obviarse sus condiciones de vida y existencia. En el aula los escolares actúan conforme a los hechos y fenómenos que lo rodean y con lo que interactúan. En la Ecología, solo es posible entender y atender a los seres vivos como elementos actuantes, en sus ecosistemas de existencia.

Las concepciones fragmentarias se dan en todos los campos y no se aprende de las lecciones de los errores. Ya en el lejano Juramento Hipocrático se describía y definía la verdadera naturaleza humana de la Medicina. Hipócrates parecía advertir que un día, tarde o temprano, ese enfoque clínico-afectivo, estaría amenazado y sustituido por médicos robotizados.

Otras aristas de esta fracturación epistemológica de la investigación en las Ciencias de la Educación, es la que resulta de las concepciones curriculares en la Formación Inicial de Maestros (as). Si se debe formar para educar a sujetos íntegros en lo biológico, psíquico y social, se deberían considerar materias correspondientes, con asignaturas de Ciencias Naturales que ofrezcan esas bases elementales. Esta concepción, que no es nueva, por ser propia de algunos sistemas educativos en la Formación de maestros, ofrece los conocimientos y habilidades para poder comprender y explicar, en el ejercicio de su práctica docente, las realidades del aula, no de modo parcial ni unilateral, sino de forma integral.

A modo de conclusiones

En consecuencia con las ideas expuestas, en función del propósito enunciado, una vez más conviene subrayar, que no es intensión promover el posicionamiento radical de enfoques investigativos encontrados, en torno a cuáles resultarían más exitosos, si lo cualitativo o cuantitativo, o partir de posiciones subjetivas u objetivas, para medir resultados investigativos eficaces en la investigaciones educativas. No puede haber indicadores ni unidades de análisis que pretendan establecer tales criterios de confrontación.

Se trata de defender la unida lógica de lo ontológico y lo metodológico para situar a la Ciencia y su orientación imparcial, en la asunción teórica y práctica de las investigaciones educativas, que hoy tan necesarias resultan para servir junto a tantos otros esfuerzos, al mejoramiento definitivo esperado por nuestras realidades educativas tan necesitadas de trasformación y mejoramiento.

Fuentes de Consulta

Bunge, Mario. (2009). *Epistemología.* Ciudad de México: Siglo xxi.

Ediciones Culturales (2006). *Bilingual Dictionary Time Life.* Ciudad de México: Ediciones Culturales Internacionales.

Escotet, Miguel A. (1980). *Diseño Multivariado en Psicología y Educación.* Barcelona: ceac.

Kline, M. (1984). *Matemáticas: Perdida de la certidumbre.* Moscú: Siglo xxi.

Santillana (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación.* Ciudad de México: Santillana.

Sentido de vida como herramienta en orientación vocacional

Nora Verónica Druet Domínguez [*]
Gladys Julieta Guerrero Walker [**]
Cecilia Itzel Mijares Gallegos [***]

Resumen

El propósito de este trabajo fue diseñar e implementar una intervención en orientación vocacional con enfoque logoterapéutico, que complemente el programa regular de orientación vocacional impartido en bachillerato. Se trabajó con cuatro estudiantes del quinto semestre de bachillerato, quienes presentaron un bajo nivel de sentido de vida en una aplicación previa del LogoTest y que manifestaron encontrarse en un estado de indecisión respecto a su elección vocacional. La intervención consistió en cinco sesiones de dos horas y una sesión de seguimiento. Se utilizaron técnicas logoterapéuticas como el diálogo socrático, la bibliologoterapia, cinelogoterapia, narrativa, entre otros. La evaluación se realizó a través de los testimonios escritos de los participantes, mediante una re aplicación del LogoTest y por medio de un formato de evaluación de sesión. El análisis de datos fue principalmente cualitativo con apoyo de datos cuantitativos. De acuerdo con los datos cuantitativos, hubo diferencias en relación al nivel de sentido de vida de los participantes entre la primera y la segunda aplicación del LogoTest. Además, percibieron que el proceso les permitió aumentar su autodescubrimiento. El análisis cualitativo de los testimonios escritos y verbales durante las actividades reveló que los participantes incrementaron su sentido de vida, al igual que se hizo evidente que cada uno de ellos tuvo un proceso único y diferente al de los demás, lo cual permitió que definieran su elección vocacional.

Palabras clave

Sentido de vida, orientación vocacional, logoterapia. alumnos, bachillerato e intervención.

Abstract

a logotherapeutic approach that could complete a regular program in vocational guidance at a Senior High School. The subjects were four students from the fifth semester of Senior High School that presented a low level of Sense of Life in a previous measure of the Logo Test that manifested that they were in a state of indecision with respect to their vocational choice. The intervention consisted of five two-hour sessions, and one follow-up session. The Logotherapeutic techniques used were the Socratic Dialogue, Bibliologo-therapy, Movie-therapy and narrative among others. The evaluation consisted of written testimonies of the participants, with a re-application of the Logo Test and by means of a session evaluation format. Data analysis was mainly qualitative with support of some quantitative data. Quantitative data showed differences in the level of Sense of Life of participants comparing the first and second administration of the Logo Test. They also perceived that the process allowed them to increase their self-awareness. Qualitative analysis of the written and verbal testimonies revealed that participants increased their Sense of Life, as well that made evident that each one to them had a unique process, different to the others. This allows them to defend their vocational choice.

Key words

Sense of life, vocational guidance, logotherapy, high school students and intervention.

[*]Doctorado en Educación Humanista. Adscripción: Universidad Autónoma de Yucatán. Área disciplinar: Educación. Líneas de investigación: Orientación. Correo electrónico: ddoming@correo.uady.mx

[**]Maestría en Psicoterapia Humanista. Adscripción: Universidad Autónoma de Yucatán. Área disciplinar: Educación. Líneas de investigación: Orientación. Correo electrónico: gwalker@correo.uady.mx

[***]Maestría en Orientación y Consejo Educativos. Adscripción: Universidad Autónoma de Yucatán. Área disciplinar: Educación. Líneas de investigación: Orientación. Correo electrónico: ceci_mijares@hotmail.com

Planteamiento del problema

Los estudiantes ingresan al bachillerato alrededor de los 15 o 16 años, y se espera que lo concluyan entre los 18 y los 20 años de edad. Esta edad corresponde, desde un punto de vista de desarrollo humano, a la adolescencia tardía.

La principal tarea en esta etapa, de acuerdo a Erikson (1968; en Papalia y Wendkos, 1999), es resolver el conflicto de *identidad frente a confusión de identidad*, es decir, convertirse en un adulto con un rol significativo en la vida. Para la búsqueda de la identidad personal, el individuo organiza las habilidades, necesidades y deseos para adaptarlos a las exigencias de la sociedad. De esta crisis de identidad surge la virtud de la *fidelidad,* la cual implica adoptar un conjunto de valores o ideología; esta búsqueda conlleva la elección de los valores (propios y de la sociedad) que determinarán la decisión vocacional. Erickson menciona que uno de los aspectos cruciales en la identidad es el decidirse por seguir una carrera. Cuando los jóvenes tienen problemas para determinar una identidad ocupacional, se hallan en riesgo de atravesar situaciones difíciles.

En esta etapa, la persona ha alcanzado un desarrollo cognitivo que le permite entender abstracciones como el "valor" intrínseco o extrínseco de una ocupación; éste es un aspecto que también influirá en su desarrollo vocacional, pues permite al adolescente considerar opciones de ocupación realistas.

Por ello, se espera que al entrar a la universidad las personas tengan metas definidas que hayan determinado la elección de la carrera. Sin embargo, no ocurre así: un gran número de estudiantes que ingresan a una carrera tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí. Para muchos egresados de bachillerato, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. Por ello, varios estudiantes en los primeros años de su carrera universitaria, se preguntan las razones por las que están ahí. El proceso de clarificar estas dudas muchas veces conduce a abandonar los estudios, es decir, conlleva a la deserción (Tinto, 1989).

Fundamentación teórica

Deserción a nivel superior

La deserción es un fenómeno multifactorial, y es un problema presente en México que se aprecia en los porcentajes siguientes: en el primer año, un 55% de los estudiantes abandonan la carrera, mientras que en promedio un 22% lo hacen durante el segundo año, y este promedio de deserción va disminuyendo con el tiempo. Se hace evidente que la mayor parte de la deserción ocurre en el transcurso del primer año de la carrera. Hacia el final de la carrera, del total de estudiantes que ingresaron, en promedio un 52% habrá abandonado los estudios universitarios. En el estado de Yucatán el porcentaje de alumnos que egresan es del 60% de los que iniciaron sus estudios, lo cual implica que un 40% de los estudiantes abandonan los estudios en algún momento a lo largo de la carrera (anuies, 2001).
Entre los factores que se han encontrado como causas de la deserción escolar en México se encuentra la deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Según Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006), la inadecuada orientación vocacional estaría relacionada con variables psicológicas y educativas que determinan el éxito o fracaso en los estudios universitarios, como por ejemplo: habilidad para fijar el rumbo o dirección de futuro, capacidad de mantener claras las metas a largo plazo, estrategias de aprendizaje, capacidad de demorar recompensas, calidad de la relación profesor y alumno, capacidad de superar dificultades, entre otros. Un aspecto relacionado con lo anterior sería la orientación vocacional, cuyo objetivo es guiar al estudiante en la elección profesional.

Para enfrentar la deserción, diferentes autores han propuesto una gran variedad de acciones, entre las que se encuentran mejorar la orientación vocacional y mayor articulación de ésta con la educación media superior, a través de los mecanismos de orientación profesional que engarzan a la universidad con el nivel precedente.

Orientación vocacional en el bachillerato

Si bien el presente proyecto surge ante una problemática que se da en el nivel superior, la intervención se propone en un nivel bachillerato como medio de prevención de la futura deserción escolar durante la carrera universitaria, a través de la orientación vocacional.

En el plan de estudios del bachillerato, desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se encuentran incluidas actividades de Orientación Vocacional que forman parte del programa "Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior", que la sep promueve con el objetivo de mejorar el aprovechamiento escolar e incrementar la eficiencia terminal, así como disminuir los índices de reprobación y deserción. En este programa se busca brindar atención a los intereses, necesidades y vocaciones de los estudiantes, a través de un servicio de seguimiento y acompañamiento de Orientación Vocacional, que incluye la participación en exposiciones, ferias y eventos relacionados con la difusión de carreras de nivel superior, administrar pruebas estandarizadas para

identificar intereses y aptitudes vocacionales, asistencia a conferencias sobre las tendencias de las carreras del nivel superior y oferta de empleos (sep, 2011). En el caso de las preparatorias públicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, la asignatura de Orientación Vocacional I es de carácter obligatorio y se cursa en el tercer semestre. Esta asignatura favorece que el alumno incorpore a su vida personal el conocimiento adquirido de sí mismo, del proceso de elección y de la toma de decisiones para iniciar de forma consciente y sistematizada el proceso de elección vocacional. Está orientado a incrementar el conocimiento personal y del proceso de madurez y elección vocacional.

Este proyecto busca proponer una forma de intervención complementaria a los cursos de orientación vocacional que se imparten actualmente, a través de un constructo relacionado con las metas, planes, motivación y aspiraciones personales: el sentido de vida.

Se puede definir el propósito o sentido de vida como el objetivo central en la vida de la persona que dirige el comportamiento en la cotidianeidad y que genera continuas metas y esfuerzos (Kashdan y McKnight, 2009), permitiendo a la persona ser un ser humano pleno en cuanto a que estos esfuerzos se dirigen a un objetivo más allá del sí mismo. Si este sentido dirige comportamientos y esfuerzos en la vida cotidiana, es de esperar que también influya en lo que se refiere a la vocación.

El problema concreto que se identifica a partir de la realidad y el contexto es el escaso fortalecimiento del sentido de vida desde la Orientación Vocacional. La necesidad a la que responde esta propuesta es implementar una intervención para favorecer la toma de decisiones, a través de la Orientación Vocacional, que contribuya a reducir la deserción escolar en los niveles media superior y superior, desde un enfoque centrado en el estudiante como persona con planes y aspiraciones, que no sólo le ayuden a fijarse metas que eviten el abandono de los estudios, sino a la elaboración de un plan de vida con base en un objetivo trascendental, también conocido como sentido de vida.

Justificación

El proyecto propuesto es un proyecto de intervención a través de un taller con un enfoque logoterapéutico. A través de sesiones grupales periódicas con los estudiantes, se buscó desarrollar y favorecer el sentido de vida, encaminado a hacer una buena elección vocacional que reduzca la posibilidad de abandonar la carrera universitaria en un futuro. Este proyecto pretende, con base en la teoría existente sobre el tema, proponer una nueva forma de intervención en Orientación Vocacional a nivel bachillerato, que contribuya a reducir los niveles de deserción.

El desarrollo del sentido de vida se presenta como una forma de ayudar a los jóvenes a superar los cambios y tareas propios de la edad, como mencionan Hill, Burrow, O'Dell y Thornton (2010), un constructo que merece atención en investigación del desarrollo adolescente es el propósito o sentido de vida. Siguiendo la misma línea, los estudios de Damon, Menon y Cotton Bronk (2003) indican que el sentido y propósito son importantes componentes de la psicología del adolescente, por el lugar central que ocupan en la vida de los jóvenes. El sentido de vida en los jóvenes es de gran relevancia, pues cuando no encuentran nada a qué dedicarse mientras crecen, se vuelve difícil para ellos adquirir sistemas de creencias sólidos. El resultado es un sentido de vida "a la deriva" que puede conducir a diferentes dificultades en el futuro como: depresión, adicciones, conductas desviadas, falta de productividad etc. Por otro lado, el desarrollo de sentido conduciría al comportamiento prosocial, compromiso moral, buen desempeño y alta autoestima (Damon, Menon, & Cotton Bronk, 2003).

De esta manera, también es importante que la ocupación elegida tenga sentido para el estudiante, y cuando ésta tiene sentido, el alumno tiene la capacidad de entrega, la capacidad para salir de sí mismo, para ejercer un proyecto de vida a nivel personal y colectivo, es decir, esto se reflejará en su actuar y en las cosas que hace para el mundo, de su actitud ante los problemas, ante las pérdidas y los retos de su carrera (Montero, 2012, comunicación personal). Por ello, el fortalecimiento del sentido de vida en estudiantes favorecerá que estos tomen una decisión vocacional basada en sus aspiraciones, metas y valores personales. Esto permitirá que en el futuro el joven se sienta satisfecho con su elección, reduciendo las probabilidades del abandono de la carrera seleccionada.

La importancia de este trabajo radica en el hecho de que representa un nuevo esfuerzo para contribuir a la disminución de la deserción escolar a nivel licenciatura, a través de una propuesta de intervención temprana en un grupo de estudiantes de bachillerato con determinadas necesidades relacionadas con el sentido de vida y la indecisión vocacional. Los beneficiados directos para los estudiantes son: 1. Desarrollo de un sentido de vida, 2. Realización de un plan o proyecto con base en el sentido de vida desarrollado, 3. Mejora general del bienestar a partir del desarrollo del sentido de vida, 4. Consideración de un nuevo criterio (el sentido de vida) para el proceso de elección vocacional, 5. Favorecimiento y mayor seguridad en el proceso de elección vocacional.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar e implementar una intervención en estudiantes de bachillerato para favorecer la elección vocacional, a través del fortalecimiento de su sentido de vida.

Objetivos particulares

Diseñar una intervención con un formato de taller-proceso con el objetivo de favorecer la toma de decisión vocacional de los participantes a través de un proceso de autodescubrimiento vocacional y el fortalecimiento de su sentido de vida.

Implementar la intervención que favorezca el sentido de vida de estudiantes de bachillerato identificados con bajo nivel de sentido de vida e indecisión vocacional.

Metodología

Este proyecto se puede clasificar como de desarrollo, de acuerdo a la clasificación propuesta por Moreno Bayardo (1986), en la que una investigación de desarrollo es definida como aquella que tiene el propósito de utilizar propuestas teóricas y sus corroboraciones para diseñar y probar nuevos materiales, productos, métodos, instalaciones, etc., establecer programas y servicios piloto así como unidades experimentales. Así, este proyecto, con base en la teoría existente sobre el tema, propone una nueva forma de intervención en orientación vocacional a nivel bachillerato, enfocada en el sentido de vida.

Población

Se trabajó con estudiantes que se encontraban cursando los estudios de quinto semestre de bachillerato (tercer grado) en una institución pública de la ciudad de Mérida, Yucatán. Dichos estudiantes se encontraban en un periodo importante de su proceso de decisión vocacional, pues este grado escolar es el previo a la elección ocupacional posterior a los estudios de bachillerato.

Muestra

La muestra fue por conveniencia y estuvo conformada por cuatro estudiantes que presentaron las siguientes características: un puntaje alto en el resultado del LogoTest, que señalaran indefinición respecto a su proceso vocacional en la encuesta aplicada y manifestaran interés por participar en el proceso.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el LogoTest de Elizabeth Lukas (1996), aplicado en el marco del Proyecto Institucional de Promoción de la Salud de la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY. Este instrumento fue desarrollado a partir de las ideas de Frankl y sirve para medir la realización del sentido y la frustración existencial. Puede ser aplicado a personas a partir de los 16 años e informa hasta qué punto una persona reconoce que su vida posee sentido o si percibe la falta de sentido. Los resultados de este test se evalúan con un puntaje negativo, cuyos puntos señalan hacia la no realización de sentido o insatisfacción con la vida. Por ello, un puntaje alto representa una señal de alarma mientras que un puntaje bajo indica una buena salud psíquica. Reporta una confiabilidad de 0,835 mediante el método Spearman-Brown.

Etapas del proyecto

Diseño del programa de intervención

En el diagnóstico realizado se identificaron a los estudiantes con una carencia de sentido de vida (a través del LogoTest) e indecisión vocacional, quienes fueron invitados a participar en el programa.

Para la intervención se diseñó un taller-proceso con enfoque logoterapéutico, que tuvo el objetivo de fortalecer el sentido de vida, en función de la decisión vocacional, en jóvenes de tercer semestre de bachillerato. La duración del taller-proceso fue de 12 horas presenciales, distribuidas en cinco sesiones y una reunión de seguimiento, de dos horas cada una, que se realizaron en el horario y fechas acordadas por la institución, los participantes y la facilitadora. Para las sesiones se requirió de un salón cerrado, en donde hubiera privacidad y alejado de ruidos exteriores.

A continuación se presentan los temas del taller, los cuales se basaron en los principios teóricos de la logoterapia en relación a la orientación vocacional y que es importante trabajar cuando se fortalece el sentido de vida.

1. Autodescubrimiento (intereses, habilidades, fortalezas, debilidades) y decisión vocacional
2. Sentido de vida
3. Libertad de voluntad y voluntad de sentido
4. Conciencia y responsabilidad y decisión vocacional
5. Valores personales, de actitud, experiencia y creación y decisión vocacional
6. Autotrascendencia y decisión vocacional.
7. Proyecto de vida
8. Acciones a realizar y compromisos con uno mismo.

Implementación

El taller-proceso fue predominantemente vivencial. Se favorecieron las experiencias que permitían encontrar sentido a las diferentes situaciones de vida de los participantes relacionadas con el proceso de elección vocacional. También hubieron contenidos teóricos para dar a

conocer los principios de la logoterapia: responsabilidad, conciencia, libertad, valores, valores de creación, unicidad, autotrascendencia, y otros. A su vez, en el taller-proceso se propició la elaboración de un proyecto de vida que considerara los aspectos tanto vocacional como ocupacional-recreativo.

En la intervención se usaron diferentes técnicas logoterapéuticas, principalmente el diálogo socrático, el recordar experiencias, las fantasías guiadas, cinelogoterapia y biblioterapia, entre otros.

Evaluación

La evaluación de la intervención fue principalmente cualitativa, a través de la elaboración de registros de experiencia de los participantes como técnica narrativa. Para apoyar los resultados cualitativos, se realizó una comparación pre-test post-test de las puntuaciones obtenidas en el instrumento del LogoTest. Esto permitió determinar si existieron cambios o diferencias en la orientación de sentido de los participantes a partir de la implementación del taller.

Además de las herramientas anteriores, se realizó una evaluación a lo largo del taller que consistió en aplicar un formato al final de cada sesión, en el que se cuestionó a los participantes sobre los aspectos más relevantes para él y su proceso de decisión vocacional y cómo los temas vistos y actividades realizadas le fueron de utilidad. Esta evaluación fue una escala Likert que evaluó los siguientes aspectos: si las actividades realizadas fueron interesantes, si contribuyeron al autodescubrimiento, si la sesión contribuyó al proceso de decisión vocacional, si el desempeño de la facilitadora fue adecuado y, en general, si la sesión fue de su agrado.

Finalmente, se realizó una sesión de seguimiento tres meses después de concluido el proceso para observar los cambios efectuados y percibidos por los participantes en su proceso vocacional y otras aspectos personales.

A largo plazo, la efectividad de esta intervención puede ser evaluada a través del seguimiento de la trayectoria escolar universitaria de los participantes del taller-proceso y su satisfacción con la carrera elegida.

Diseño de intervención

Taller-Proceso vocacional "Vocación con sentido"

Objetivo general

Favorecer la toma de decisión vocacional de los participantes a través de un proceso de autodescubrimiento vocacional y el fortalecimiento de su sentido de vida.

Objetivos específicos

- Favorecer el autodescubrimiento de los participantes.
- Favorecer la identificación de los valores de autotrascendencia de los participantes.
- Favorecer la toma de decisión de los participantes considerando la libertad, conciencia y responsabilidad.
- Favorecer la elaboración de un proyecto de vida que incluya la decisión vocacional.

Resultados

Para la obtención de los resultados, el análisis fue realizado a partir de datos cualitativos, puesto que desde el enfoque logoterapéutico que se manejó lo más importante es la percepción subjetiva y experiencia personal de cada uno de los participantes dentro de su proceso individual. Para ello fueron contrastándose los testimonios de los participantes con la teoría y literatura relativa a los principios logoterapéuticos y sentido de vida, presentando por separado la descripción y análisis de cada uno de los procesos a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, de igual forma se presentan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los participantes en el Logotest, antes y después del proceso de orientación, como indicadores de cambio en cada uno de los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados de cada participante.

Caso 1. Estefanía

Tabla 1.

Puntuaciones de Estefanía en el Logotest

Pre-test	Post-test
19	13

En su primer puntaje, Estefanía obtuvo un puntaje representativo de una baja realización de sentido o de frustración existencial, lo cual implica una sensación de falta de sentido. Tras finalizar el proceso, tres meses después se realizó una segunda aplicación del Logotest y Estefanía obtuvo un nuevo puntaje representativo de una realización media del sentido, lo cual implica que ahora su condición psíquica posee una estabilidad suficiente aunque ante las preocupaciones y dificultades Estefanía podría vacilar. Estos resultados muestran cierto fortalecimiento del sentido de vida de la joven.

En cuanto a su proceso vocacional, en un primer cuestionamiento, Estefanía menciona tener poco definida su decisión vocacional, y al finalizar el proceso, junto con la segunda aplicación del Logotest, la muchacha manifiesta estar totalmente definida respecto a su elección vocacional.

De manera general, se aprecia que la autotrascendencia jugó un papel importante pues ella deseaba ayudar a otras personas, se encuentran presentes los valores de actitud ante las circunstancias difíciles y logra tomar una decisión con conciencia y responsabilidad al considerar las diferentes consecuencias para ella y otras personas a partir de su elección

En su proyecto de vida, Estefanía fue capaz de plasmar su proyecto profesional con diferentes metas en el área familiar, social y personal. En esta actividad, se pudieron apreciar los valores de Estefanía y su interés por ayudar a otros.

Igualmente, en esta sesión Estefanía cambió su decisión de estudiar medicina por estudiar rehabilitación, manteniendo su interés por ayudar a otros: *"así siempre podré estar ayudando a las personas desde una rama de la medicina",* eligiendo una ocupación que le permita autotrascender. Se puede decir que la elección de Estefanía fue realizada con conciencia respecto a otros, pues ella misma expresa que *"hay que pensar no sólo cómo me afecta en lo personal, sino también cómo afecta a mi familia y a la sociedad".* De igual manera, en esta elección Estefanía expresa su voluntad de sentido al decir: *"rehabilitación es una carrera que, a pesar de no ser medicina, es una carrera que me causará la misma felicidad y por lo tanto si logro terminar esa carrera, mi trabajo lo realizaré con mi mejor esfuerzo, entusiasmo y amor".* Con respecto a los compromisos hechos por Estefanía respecto a su propio proceso, ella manifiesta que las acciones a realizar a continuación son *"investigar en qué escuelas hay rehabilitación"* y *"ver cómo está el programa de estudio, estar pendiente de las fechas para inscribirme al examen de admisión y estudiar para pasarlo".*

Entre las acciones que realizó respecto a su proceso después de finalizar el proceso menciona las siguientes: *"ya revisé el plan de estudios y me gustó demasiado lo que vi, entonces ya sé que eso es lo que quiero y ya me inscribí al examen".* Cuando se pregunta a Estefanía cómo el proceso en el que participó influyó en su elección, ella comenta que las actividades le permitieron darse cuenta de que lo que desea principalmente es ayudar a otros y ser de utilidad.

Caso 2. Angelina
Tabla 2.
Puntuaciones de Angelina en el Logotest

Pre-test	Post-test
18	14

En la primera puntuación del Logo-test, Angelina obtuvo un resultado correspondiente a poca realización de sentido, que implica que la realización interior del sentido es cuestionable o puede no haberse logrado. En su segundo puntaje, Angelina obtuvo un resultado de realización interior de sentido media, lo cual puede significar que la joven tiene estabilidad suficiente aunque puede vacilar ante dificultades (Lukas, 1996). En general, se puede decir que el sentido de vida de Angelina se fortaleció.

Respecto a su proceso vocacional, en un primer momento Angelina expresa un estado de poca definición, y al finalizar la intervención manifiesta estar totalmente definida.

En el caso de Angelina, en su proceso resulta importante el autodescubrimiento de sus habilidades y cualidades, pues esto le permite enfocarse en una alternativa vocacional, en la cual también encuentra maneras de autotrascender a través de una aportación única y personal. Al final, consigue tomar su decisión con conciencia y responsabilidad al analizar las situaciones que se le presentan y hacer una elección que se adecue a sus necesidades y expectativas.

Durante las primeras sesiones, Angelina se muestra firme respecto a su decisión de estudiar gastronomía: *"descubrí que estoy cada vez más enfocada en la carrera de gastronomía",* también pudo identificar la manera en la que desea trascender a través de su profesión: *"esa es la manera en que quiero dejar algo a otros, a través de los platillos que prepare", "con mi carrera puedo servir a otros".*

Sin embargo en la sesión de seguimiento, se observa un cambio importante en Angelina. Ella comenta que el proceso le fue de utilidad: *"cuando vi sobre mis habilidades y cualidades, me ayudaron a conocerme más a mí misma y a saber lo que quiero".* Angelina comparte haber cambiado su decisión: *"yo había decidido que quería gastronomía, pero vi los planes de estudio de varias escuelas y ninguno me convenció".* En este testimonio se aprecia una congruencia con el final de la última sesión, en la que Angelina se pone como meta el investigar sobre la carrera en diferentes escuelas. El resultado de dicha investigación, es que Angelina descubre que a lo mejor no tenía suficiente información acerca de la carrera. *"Entre a una plática de psicología y nos dijeron que al final podemos especializarnos en clínica, social, educativa o laboral, y que también hay un área de criminología, y eso me llamó mucho la atención".* Aquí, si bien la decisión de Angelina parece brusca y contradictoria, en realidad no lo es, pues en la primera sesión del proceso ella comparte que su otra opción de carrera era medicina forense (disciplina relacionada con la criminología), la cual descarta al darse cuenta de que sus gustos y habilidades se inclinaban más hacia la gastronomía. Finalmente, se pregunta a Angelina cuál sería su aportación a través de la carrera de psicología en el área de criminología, y ella responde *"me gusta-*

ría entender lo que pasa por la mente de las personas que cometen un crimen y también a ayudar a otras personas a entenderlas". Así, se puede afirmar que permite a Angelina autotrascender a través de una misión específica. Angelina pudo fortalecer su sentido de vida en el proceso, y esto le permitió tomar una decisión con sentido que, a pesar de cambiar, mantiene el sentido.

Caso 3. Helbert
Tabla 3.
Puntuaciones en el Logotest

Pre-test	Post-test
20	7

El primer puntaje de Helbert en el Logotest implica que el joven tenía una baja realización de sentido o frustración existencial, lo cual significa que existe la sensación de falta de sentido o frustración existencial, en este estado, la persona puede estar experimentando sentimientos de vacío e inutilidad, hastío y aburrimiento. En cuanto al segundo resultado, Helbert parece presentar una buena realización interior del sentido, implicando que el joven ahora puede considerar su vida y actividad con sentido y esto le causa satisfacción (Lukas, 1996). Estos resultados parecen indicar que Helbert pudo ser muy beneficiado por la intervención, aunque también hay que considerar la posibilidad de que otros eventos en su vida personal pudieran haberle ayudado en la búsqueda de sentido, o que en el momento de la primera aplicación Helbert se encontraba en un momento de dificultad que le impedía encontrar el sentido.

En su proceso vocacional, al principio Helbert se declara poco definido respecto a la carrera que desea estudiar, y tres meses después de finalizar la intervención se declara totalmente definido.

En su proceso fueron importantes los valores de creación, pues antes de hacer cualquier elección, Helbert tenía claro que daría lo mejor de sí mismo en cualquier ocupación que eligiera, lo cual también se relaciona con la autotrascendencia. Logra tomar una decisión con conciencia y responsabilidad, considerando los sacrificios y consecuencias resultantes de sus diferentes alternativas. A lo largo del proceso Helbert presenta cambios que pueden haber sido influidos por eventos ajenos a la intervención, pero también se dieron dentro del contexto del proceso vivido.

En la sesión de cierre, se aprecia que Helbert ahora busca la trascendencia a través de una profesión cuando dice: *"yo puedo ser feliz en alguna carrera similar si doy lo mejor de mí pensando en cómo mi trabajo sirve a otros"* y *"es importante hacer u ofrecer algo único en nuestro trabajo",* de igual manera, se puede afirmar que Helbert será capaz de tomar una decisión de manera responsable y consciente, pues comenta *"ahora cuando tomo una decisión me pregunto cómo puede afectar a los demás", "las decisiones que tomemos, no sólo nos trae consecuencias a nosotros sino también a la gente que nos rodea",* lo cual implica que, al considerar a otras personas y otros factores, ahora es más libre para tomar una decisión (Noblejas, 2000; Tullio y Fizzoti, 1988).

Respecto a la carrera a estudiar, Helbert aún siente algo de incertidumbre, si bien se ha inclinado por quedarse en Mérida a estudiar en lugar de ir al Tecnológico de Monterrey, aún no tiene claro qué ingeniería estudiaría, y él mismo lo menciona: *"prefiero estudiar algo que me guste de las carreras que hay aquí en Yucatán y estar cerca de las personas que quiero", "no sé qué tantas ingenierías hay, o sí tengo una idea pero no sé de qué".* En la sesión de seguimiento, se encontró que Helbert finalmente tomó una decisión, eligiendo ingeniería civil *"antes quería ingeniería automotriz, pero como decidí que no me quiero ir de Mérida, lo cambié por ingeniería civil";* esto lo representa con una casa y un auto de plastilina (Apéndice N). Helbert afirma que ya se ha inscrito al examen y que la acción a realizar a continuación es estudiar para el examen de ingreso y pasarlo. Respecto al sentido que Helbert le da a la carrera elegida, él percibe la forma de autotrascender: *"me gustaría construir buenas casas para que la gente viva. Luego uno pasa por los edificios y ve que están llenos de grietas, entonces yo voy a cuidar eso, hacer buenas construcciones".* En este cierre, Helbert se compromete a revisar qué ingenierías se ofrecen en la UADY y ver los planes de estudio para elegir la que más se adapte a sus cualidades, habilidades, valores y necesidades.

Caso 4. Cinthia
Tabla 4
Puntuaciones en el Logotest

Pre-test	Post-test
19	8

La primera puntuación de Cinthia representa una baja realización de sentido o de frustración existencial, lo cual implica una sensación de falta de sentido. En la segunda aplicación, la joven obtiene un puntaje que representa una buena realización interior del sentido, significando que Cinthia posee seguridad y firmeza incluso ante condiciones de vida adversa (Lukas, 1996). Esta diferencia en el puntaje habla de un importante aprovechamiento del proceso por parte de Cinthia, además de un significativo fortalecimiento del sentido que puede haberse dado como

consecuencia del proceso o de otras circunstancias de vida contingentes.

En su proceso vocacional, Cinthia inicia expresando poca definición y tres meses después de finalizado el proceso se declara totalmente definida. Cinthia en su proceso manifiesta voluntad de sentido y valores de actitud ante las circunstancias adversas, en su caso es muy importante la autotrascendencia pues desea hacer aportaciones a otros y para ello también influye mucho el autodescubrimiento que la joven realiza.

En la sesión de seguimiento Cinthia comparte que tomó la decisión de estudiar Computación en la facultad de matemáticas de la UADY. Al preguntarle por esta decisión, ella comparte que considero diferentes aspectos que la llevaron a elegir esa carrera *"me empezó a llamar la atención arquitectura por las matemáticas, pero entonces vi los costos de la carrera, así que mejor me decidí por cómputo".* Además de los costos, Cinthia considero las probabilidades que tenía de ser admitida en la carrera por la demanda de los estudiantes. Se le pregunta a Cinthia por la aportación personal que le gustaría dejar a través de esta profesión elegida, y ella demuestra tener claro qué es lo que desea dejar a otros: *"me gustaría ayudar a que hubiera avances en computación aquí en México para poner en alto su nombre, creo que estamos muy atrasados en tecnología y me gustaría ayudar a que eso cambie".* Una vez más, los valores de creación de Cinthia se hacen evidentes, estos le permiten superar sus propios límites al desear hacer una aportación importante al mundo (Pattakos, 2009).

Resultados cuantitativos

A través del formato escala Likert para evaluar la sesión, se evaluaron los siguientes aspectos: si las actividades realizadas fueron interesantes, si contribuyeron al autodescubrimiento, si la sesión contribuyó al proceso de decisión vocacional, si el desempeño de la facilitadora fue adecuado y, en general, si la sesión fue de su agrado.

Tabla 5.

Resultados de evaluación de sesión	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo
Las actividades realizadas fueron interesantes	84%	16%
Las actividades realizadas contribuyeron a mi autodescubrimiento	84%	16%
Lo visto en la sesión contribuyó a mi proceso de decisión vocacional	63%	37%
El desempeño de la facilitadora fue adecuado	100%	0%
La sesión de hoy me gusto	94%	6%

En la Tabla 5 se muestran las frecuencias de las respuestas dadas por los participantes para evaluar las actividades de las sesiones. Es importante señalar que las respuestas para todos los casos estuvieron entre las categorías "Totalmente de acuerdo" y "Algo de acuerdo" para cada aspecto evaluado. Por ello se puede afirmar que las actividades resultaron interesantes y agradables para los participantes y contribuyeron a su autodescubrimiento, favoreciendo de esta forma el fortalecimiento del sentido de vida. A diferencia de los demás ítems, el reactivo sobre "Lo visto en la sesión contribuyó a mi proceso de decisión vocacional" tuvo una frecuencia menor en la categoría "Totalmente de acuerdo". Esto señala que, si bien los participantes percibieron que el proceso fue de ayuda en su decisión vocacional, ésta no fue la principal contribución percibida.

Resultados cualitativos

Al ser cuestionados los participantes acerca de los logros obtenidos durante la intervención, los jóvenes señalaron lo siguiente: Estefanía manifiesta que obtuvo autodescubrimiento: *"descubrí que como persona tengo varias cualidades, habilidades, fortalezas, pero también tengo debilidades que debo cambiar y mejorar"; "lo que más me sirvió fue*

aquella actividad de ver cuáles son mis habilidades y valores que se relacionan con las carreras que eran mis opciones"; lo anterior permite afirmar que Estefanía logró desarrollar autodescubrimiento a lo largo del proceso. De igual forma, la joven expresa haber cumplido sus metas *"sí las cumplí, porque ahora tengo claro que quiero rehabilitación"*. Ante la pregunta sobre otras áreas de su vida que se hayan visto influidas, Estefanía comparte: *"en mi casa y con mis amigos, trato de ser más paciente con las demás personas", "en mi vida diaria cuando puedo, cuando está en mis manos, ayudo a otros o a quien me pide que lo ayude"*.

Por su lado, Angelina responde que el proceso le sirvió: *"gracias a todas las actividades realizadas me enfoqué a una vocación de la cual tengo todas las habilidades",* al preguntarle por otros aspectos de su vida que se vieran influidos, ella responde que en general *"durante este proceso me puse a reflexionar sobre mi vida y qué es lo que quiero hacer con ella",* igual *"el saber que todo lo que hago de alguna manera afecta a las demás personas, me hace pensar antes de actuar"*. De igual forma, la joven manifiesta haber alcanzado sus metas del proceso, en un primer momento eligiendo gastronomía, y finalmente decidiéndose por psicología, sin abandonar el deseo de seguir aprendiendo sobre cocina.

Al preguntar a Helbert por sus aprendizajes, él comparte: *"a lo largo de este taller aprendí que a las cosas hay que encontrarles un porqué, hay que encontrar una motivación para realizarlas. También aprendí que ciertos valores que poseemos nos pueden decir para qué carreras estamos aptos para entrar o para realizar. Aprendí que lo importante es realizar algo con lo que nosotros nos sintamos a gusto"*. Ante la pregunta sobre la utilidad del proceso, él dice *"me ayudó el ejercicio en el que veo a los demás dentro de mi decisión"*. Asimismo, manifiesta haber alcanzado su meta: *"sí llegué a mi meta, ahora sé que quisiera estudiar ingeniería automotriz, pero el ejercicio me hizo ver que tal vez no quiera irme de Mérida para estudiar, prefiero estudiar algo aquí relacionado con ingeniería"*. En general, se puede afirmar que a lo largo del proceso Helbert fortaleció su voluntad de sentido, en sus palabras: *"a lo largo de este taller aprendí que las cosas hay que encontrarles un porqué, hay que encontrar una motivación para realizarlas"*. Respecto a cómo influyó el proceso vocacional en su elección, él comenta: *"me hicieron ver que no yo solo y mi decisión, sino que hay otras personas a mi alrededor a quienes considerar"*.

En el caso de Cinthia, al preguntarle por la influencia del proceso vocacional en su decisión, comparte que *"me ayudo a considerar muchos factores a la hora de elegir, no sólo como el qué me gusta, sino analizarlo bien"*. Al preguntarle por los aprendizajes que se lleva, ella contesta que *"de este proceso me llevo el hecho de haber pensado y visto cosas que nunca se me hubieran ocurrido"*. Finalmente, a la pregunta sobre la utilidad del proceso, Cinthia expresa que *"me sirvió el ejercicio de considerar cómo mi decisión afecta a otras personas"*.

Finalmente, se puede concluir que el proceso contribuyó al proceso vocacional de cada participante en diferente medida. En el caso de Estefanía, se favoreció su autoconocimiento y fortaleció su vocación de ayuda a otros como medio para trascender y encontrar sentido a su elección. En el caso de Angelina, el proceso fue principalmente de reflexión acerca de las propias habilidades y su desarrollo en distintas áreas en las que puede realizar alguna aportación a los demás. En el caso de Helbert, el proceso le permitió ser más consciente al tomar sus decisiones y encontrar sentido a su elección, así como se pudo observar un fortalecimiento de su voluntad de sentido. De igual manera, el proceso fue útil para Cinthia en cuanto pudo tomar decisiones de manera consciente, y siendo capaz de encontrarle un sentido y una forma de trascender a través de su decisión.

En general, se observa que para todos los participantes fue importante el considerar diferentes aspectos de su realidad al momento de tomar una decisión, así como el encontrar una motivación ante tal decisión, ya sea el ayudar a otros, las propias habilidades, los seres queridos o la aportación personal.

Conclusiones

Según lo observado en las diferencias de resultados en las administraciones pre y post del Logotest puede afirmarse que la percepción de sentido aumentó en los participantes. Los cambios experimentados por los participantes, en relación al fortalecimiento de sentido, fueron apreciados a lo largo del proceso a través de sus reflexiones y escritos en relación a las aportaciones que dejan a los demás mediante una profesión, el considerar a otros en sus decisiones, el autodescubrimiento de sus propias cualidades, habilidades y preferencias, así como el sentido que le encuentran a sus ocupaciones para sentirse motivados a alcanzar sus metas.

El trabajo personal realizado por cada participante fue importante, único y diferente. A cada uno le permitió percibirse a sí mismo con capacidad para tomar decisiones vocacionales y motivados para iniciar la profesión elegida, es decir, con voluntad de sentido. Este desarrollo personal, si bien les permitió a algunos participantes tomar una decisión y mantenerse en ella y a los demás les fue útil para considerar otras opciones antes de elegir una profesión; en general, se puede decir que sirvió para tener nuevas perspectivas y percepciones sobre la vida y el sentido que le dan. Por ello se considera que la intervención realizada logró favorecer la toma de decisión vocacional de

los participantes, a través del autodescubrimiento y el fortalecimiento del sentido de vida.

Dicho autodescubrimiento de los participantes fue en cuanto a sus cualidades, habilidades, áreas de oportunidad y valores. Los valores que cada participante fue explorando de manera personal se relacionaron principalmente con valores de creación y actitud, así como de autotrascendencia a través de una aportación única y personal en distintos ámbitos de la vida, particularmente en el ámbito profesional para favorecer la elección vocacional. Además, se buscó que dicha elección vocacional fuera realizada por los participantes con conciencia y responsabilidad, demostrándose mediante los resultados que dicho objetivo fue cumplido. Finalmente, los participantes elaboraron un proyecto de vida. Tres de los cuatro participantes incluyeron su decisión vocacional en dicho proyecto; dos de ellos mantuvieron esa decisión hasta la sesión de seguimiento y una participante dio a conocer su decisión vocacional una vez concluido el proceso.

Fuentes de Consulta

anuies. (2001). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las ies: propuesta metodológica para su estudio.* México, D.F.: Biblioteca de la Educación Superior.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *relieve*, v. 12, no. 2, pp. 171-203.

Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). *The development of purpose during adolescence. Applied developmental Science,* 7:3, 119-128.

Hill, P., Burrow, A., O'Dell, A., & Thornton, M. (2010). Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. The *Journal of Positive Psychology,* Vol. 5, No. 6 466-473.

Kashdan, T., & McKnight, P. (2009). Origins of Purpose in Life: Refining our Understanding of a Life Well Lived. *Psychological Topics,* 2, 303-316.

Lukas, E. (1996). Logo-test. *Test para la medición de la "realización interior del sentido" y de la "frustración existencial".* Argentina: Editorial Almagesto.

Moreno Bayardo, M. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa.* Guadalajara: Progreso.

Noblejas, A. (2000). *Palabras para una vida con sentido.* Descleé De Brouwer.

Papalia, D., & Wendkos, S. (1999). *Psicología del desarrollo.* México: McGrawHill.

Pattakos, A. (2009). *En busca del sentido. Los principios de Viktor Frankl aplicados al mundo del trabajo.* Barcelona: Paidos.

sep. (2011). *Síguele. Caminemos juntos, acompañamiento integral para jóvenes.* México: Programa de orientación vocacional para el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior,* xviii (3)(71).

Tullio, B., & Fizzotti, E. (1988). *Guía de la Logoterapia.* España: Herder.

Perspectivas teóricas sobre estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo

Bruno Isidro Cobos Peña [&]

Resumen

El presente artículo muestra las diferentes concepciones y tipos de estrategias de enseñanza que los docentes pueden utilizar para promover en los estudiantes un alto desempeño académico, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes. Las teorías que sirven de apoyo son los aportes de Vera (2011), Acosta (2012), Pérez (2014) entre otros. Para lograr que el aprendizaje significativo ocurra se necesita que el docente redefina su papel, pasando de ser un transmisor a un guía de saberes, donde planifique, organice, diseñe e implemente estrategias novedosas de lo que va a enseñar, con el fin de facilitar experiencias de aprendizaje significativo. En este marco contextual, se propone un modelo pedagógico que servirá a los docentes alcanzar de manera pertinente los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Palabras clave:

Estrategias de enseñanza, docente y aprendizaje significativo.

Abstract

This article presents the different concepts and types of teaching strategies that teachers can use to promote students with high academic performance, developing knowledge, skills and attitudes. The theories that support are the contributions of Vera (2011), Acosta (2012), Perez (2014) among others. To achieve meaningful learning occurs teacher needs to redefine its role, moving from a transmitter to a knowledge guide where plan, organize, design and implement innovative strategies that will teach you, in order to facilitate experiences meaningful learning. In this contextual framework, an educational model that will serve teachers pertinently achieve expected learning among students is proposed.

Key words

Teaching strategies, teaching and significant learning.

Introducción

La educación, es un proceso de socialización de los seres humanos, donde se desarrollan capacidades intelectuales, habilidades, destrezas y actitudes, ejercida de manera voluntaria sobre un individuo para formarlo y desarrollar su personalidad de manera integral.

Al respecto García (2011) advierte que la educación va más allá de una recolección de conocimientos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de distintos dominios de conocimientos, las capacidades de acción para generar un modelo que integre saberes, acciones, interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística y dinámica.

En México, el órgano que rige la educación en el país, es la Secretaría de Educación Pública (sep) quien durante los últimos años, ha propuesto diferentes reformas que buscan la calidad, igualdad y equidad de oportunidades, garantizando una formación integral de los estudiantes. Al respecto Bolívar (2010) apunta que estos cambios en el siglo xxi, buscan crear escuelas que aseguren a todos los estudiantes en cualquier lugar, el éxito educativo, es decir, una buena educación que brinde al educando una formación humanista, con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo.

Actualmente el principal papel del docente implica abandonar la visión tradicional de la enseñanza basada en la transmisión de conocimientos y optar por el proceso de

[&]Licenciado en Pedagogía, Universidad de Sotavento, campus Orizaba, Veracruz. Docente de Orientación Educativa y Psicología en el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca.

enseñanza fundamentado en acciones orientadas a fomentar el proceso constructivo del aprendizaje (Martínez, 2013). Por tal motivo, el presente artículo tiene como objetivo analizar las diferentes perspectivas de las estrategias de enseñanza que inciden en el aprendizaje significativo de los estudiantes, con la revisión de fuentes de información en revistas indexadas y arbitradas, tales como Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otras.

Fundamentos conceptuales

El término "estrategia" deriva del discurso militar, haciendo referencia a la actividad que el general del ejército ordenaba y orientaba para llevar a cabo las operaciones, con el propósito de cumplir sus objetivos planteados, en este caso, la destrucción de sus enemigos. Sin embargo, la palabra estrategia ha sido aplicada en otros contextos, como son la publicidad, economía, mercadotecnia o educación. En esta última área, Méndez (2011) indica que algunos autores como Burón (1997) y Castañeda (2004) las han referido como estrategias didácticas, para Glazman y Figueroa (1996) como modalidades de enseñanza e incluso para Díaz Barriga y Hernández (2010) como estrategias docentes.

Las anteriores denominaciones que tienen los autores respecto a las estrategias de enseñanza, connota que existe una gama de nociones de dicha locución, donde cada uno explica el concepto y cómo pueden ser utilizadas en el proceso educativo para afianzar el aprendizaje significativo. Las estrategias en educación aparecen después de la didáctica tradicional, caracterizada por la memorización y repetición, el docente era el protagonista y empleaba el método expositivo, el estudiante era pasivo y sumiso. Con base en las nuevas ideas filosóficas y psicológicas, surge la Tecnología Educativa, caracterizada por el uso de recursos y técnicas didácticas, el docente dirige el aprendizaje y el rol del estudiante es activo, el método de aprendizaje es dinámico y participativo. Posteriormente, emerge la Didáctica Crítica, quien centra su interés por los procesos cognoscitivos de quienes aprenden, por lo que retoma los aportes del constructivismo, que es un enfoque donde se manifiestan las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de quien aprende (Alviárez, 2005; Cuadra, 2009; Montes de Oca, 2011; Moreira, 2014).

Por lo que se refiere al término enseñanza, es una actividad que se realiza con la intensión de propiciar en los estudiantes conocimientos, habilidades o experiencias que no poseen, para alcanzar dicha finalidad, el docente emplea estrategias que le permitan la apropiación y comprensión de saberes para su aplicación en la vida cotidiana.

Al vincular ambos términos (estrategias y enseñanza), Moyano (2011) los define como el conjunto unificado de actividades seleccionadas y organizadas para producir aprendizajes significativos que estimulen procesos psicológicos superiores y favorezcan operaciones cognitivas y meta-cognitivas.

Por su parte Acosta (2014) considera que son procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos, además que considera que son un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos, recursos o actividades, que utilizan los docentes con la finalidad de propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos.

Al respecto Pérez (2014) establece que las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente utiliza de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes de educación primaria a construir su actividad adecuadamente en la lectura y escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje.

Por último Acosta (2012) se fundamenta en Orellana y Díaz Hernández, ya que ambos autores coinciden en definir a las estrategias de enseñanza como aquellas que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo que el docente tiene que evitar la memorización y repetición de datos, ya que no favorecen la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiante.

En consecuencia, las estrategias de enseñanza son definidas como aquellas actividades conscientes y orientadas, que el docente implementa para que el proceso educativo sea viable, promoviendo que el estudiante afiance un aprendizaje significativo y se logren los objetivos planteados (Méndez, 2011; Acosta, 2012; Pérez, 2014).

Derivado de lo expresado, el proceso de enseñar va más allá de una transmisión de información o conocimientos, implica ayudar a los estudiantes a construir sus aprendizajes, a fin de que el docente pueda auxiliarse de una variedad de estrategias de enseñanza (Esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales, actividades lúdicas,

entre otras) y ponerlas en práctica, para formar estudiantes de manera integral.

Clasificación de estrategias de enseñanza

La revisión bibliográfica identifica una variedad de clasificaciones de los tipos de estrategias de enseñanza que se han aplicado en el proceso educativo para favorecer el aprendizaje significativo (Tabla 1).

Organización de estrategias de enseñanza para generar aprendizaje significativo

Perspectiva teórica	Conceptualización
Generar conocimientos previos	Se utilizan para dar inicio, activar o generar conocimientos previos de los estudiantes; sirve al docente para conocer lo que sabe el estudiante y de esa manera promover nuevos aprendizajes.
Orientar la atención del estudiante	Son aquellos recursos que emplea el docente para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante las sesión de clase, y aprovecha para enlazar los conocimientos previos con los nuevos.
Organizar la información	Son recursos didácticos que utiliza el docente para que el estudiante comprenda las ideas básicas del tema en estudio, las cuales van acompañadas de explicaciones sobre el tema en desarrollo, generando junto con la utilización de otras estrategias el aprendizaje significativo.
Enlace de conocimientos	Son las actividades que vinculan los conocimientos previos con la información nueva, empleadas en el transcurso del tema o al final para determinar el grado de aprendizaje obtenido por el estudiante.

Fuente: Vera, A. C., & Vera, L. J. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la Biología a nivel universitario. Telos: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales,* 13(3), (pp. 401-403).

Acosta (2012), propone una jerarquía de estrategias que debe emplear el docente para lograr de manera única e irrepetible el proceso de enseñanza, dando como resultado el aprendizaje significativo. (Tabla 2)

Tabla 2

Jerarquía de estrategias de enseñanza para el proceso educativo

Perspectiva teórica	Conceptualización
Perspectiva teórica	Se utilizan para que el estudiante recuerde los conocimientos previos con mayor rapidez y para que comprenda de manera más eficaz la aplicación de la nueva información.
Co-instruccionales	Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y sirven para detectar la información principal, además de la conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructuración e interrelaciones entre dichos contenidos, mantenimiento de la atención y motivación.
Post-instruccionales	Se presentan después del contenido que se aprende, su utilidad radica en generar en el estudiante la formación de una visión integradora e incluso crítica del material, establecen que se utilizan al momento del cierre de la temática o clase y permiten realizar una postura crítica sobre los contenidos desarrollados; así como valorar el aprendizaje de cada uno.

Fuente: Acosta, S. F. & García, M. C. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia,* 18(2), (pp. 70-73).

Asimismo, Pérez (2014) considera que es importante que los docentes enseñen de manera explícita y sistemática, por lo tanto propone una clasificación de estrategias que permiten el aprendizaje significativo, evitando la memorización y repetición.

Tabla 3

Clasificación de las estrategias de enseñanza

Perspectiva teórica	Conceptualización
Procesamiento	Dirigido a la organización, elaboración, integración y recuperación de la información.
Repetición	Tiene como propósito conservar vivo el material informativo en la memoria a corto plazo y transferirlo a la memoria a largo plazo.

Perspectiva teórica	Conceptualización
Elaboración	Son actividades donde se añade información, una analogía, un ejemplo, a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende, para ello se relacionan dos elementos del contenido informativo.
Organización	Son las que establecen relaciones según los elementos informativos previamente seleccionados. La organización del material informativo mejora el recuerdo tanto de textos narrativos como de textos expositivos.

Fuente: Pérez Ruíz, V. d. C. & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21) , (pp 7-8).

Con base en las clasificaciones propuestas por los tres autores, se considera relevante la propuesta por Vera (2013) en la Tabla 1, debido a que ayuda al docente a preparar, organizar y aplicar una variedad de estrategias en todo el proceso educativo, con la finalidad que los contenidos que se pretenden enseñar sean accesibles, innovadores e interesantes y se conviertan en aprendizaje significativo.

El docente tendrá que tomar en cuenta los contenidos curriculares, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de adoptar las estrategias pertinentes que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Experiencias de aplicación de las estrategias de enseñanza

Las instituciones educativas, han mostrado preocupación por favorecer el aprendizaje significativo en diferentes áreas del conocimiento, por lo que han implementado una variedad de estrategias de enseñanza que coadyuven a facilitar el quehacer docente y el cumplimiento de objetivos educacionales.

Alviárez (2005) efectuó estudios acerca de los procesos de adquisición y desarrollo del aprendizaje de inglés con fines específicos, para ello se apoyó en estrategias constructivistas, con el propósito que los estudiantes descubrieran y construyeran significados e intercambiaran ideas y experiencias de aprendizaje. El estudio indica que los docentes emplean estrategias de elaboración y organización de información, combinando teorías cognoscitivas y constructivistas para la enseñanza actual y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad de Zulia Maracaibo, Venezuela.

Por su parte, Olague (2010) desarrolló una investigación a partir de las experiencias de docentes que imparten las asignaturas de Ciencias computacionales e informática en Instituciones de Educación Superior (ies) de Coahuila, utilizó las características del perfil de aprendizaje de los estudiantes de estas especialidades, para adecuar estrategias de enseñanza en función de ellas, empleando una metodología de enseñanza basada en un proceso de descubrimiento de información y minería de datos (Moodle), estableció las estrategias de enseñanza factibles para que los estudiantes de instituciones de educación superior reciban una mejor instrucción profesional, logrando que los aprendizajes obtenidos fueran significativos.

En la misma secuencia, Casal (2011) hizo una investigación de campo en tres secundarias generales de Morelia, Michoacán, México, en las clases de Historia, con el propósito de conocer y analizar el tipo de aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes. Los resultados obtenidos, demuestran que los docentes diseñan y usan estrategias de enseñanza desde una perspectiva constructivista, el docente emplea actividades lúdicas, aborda temas de la actualidad relacionándolos con la historia y emplea la motivación para el aprendizaje, con el propósito que los estudiantes identifiquen la utilidad de la historia en su vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, Osorio (2013), preocupada por el desarrollo y uso de diferentes herramientas y estrategias en la enseñanza y aprendizaje de la Probabilidad, realizó un estudio acerca del empleo del Software Educativo, Simuladores, Applets, Actividades Lúdicas y Metodologías basadas en la práctica, para que los docentes del nivel superior logren captar el interés y tener éxito en la compleja tarea de formar profesionales con aprendizajes significativos. Los resultados, indica que la utilización de herramientas informáticas y computacionales para la enseñanza de la Estadística y la Probabilidad son favorables para lograr el éxito en el proceso educativo.

Consideraciones para el uso escolar de las estrategias de enseñanza

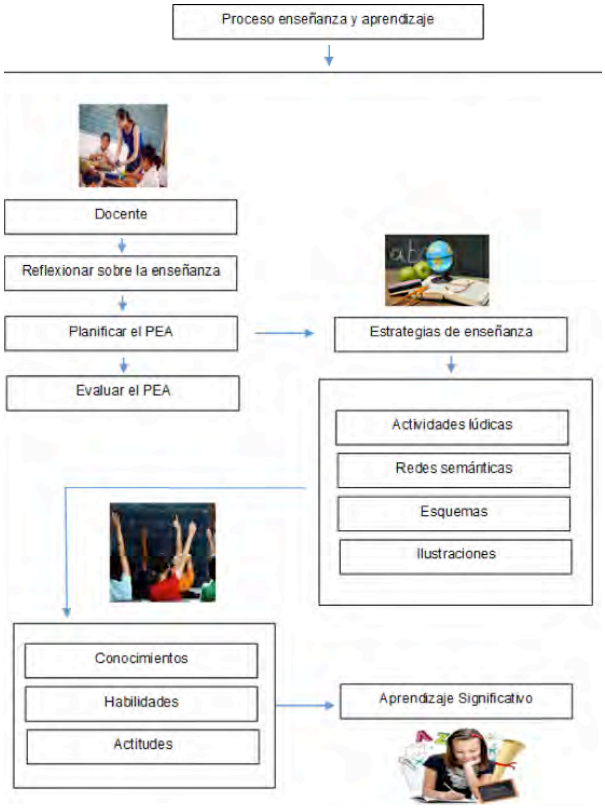
Para colaborar en la educación integral de los jóvenes y facilitar el ejercicio de la enseñanza por parte del docente, se ha diseñado un modelo pedagógico, construido a partir de las diferentes concepciones y clasificaciones de las estrategias de enseñanza.

Esta concepción pedagógica implica considerar que la enseñanza constituye una intervención adecuada entre

docente y estudiante a través de una secuencia de acciones, con el propósito de activar los procesos cognitivos hasta convertirlos en habilidades. El docente tiene que diseñar estrategias que despierten el deseo e interés de apropiarse de saberes, logrando que los estudiantes entrelacen lo que ven en el aula con su vida cotidiana, estructurándola y transformándola al actuar en cualquier contexto social, político, laboral y escolar.

El modelo que a continuación se presenta, es una alternativa para que el docente emplee acciones que permitan a los estudiantes construir experiencias de aprendizaje significativo.

Imagen 1.
Modelo pedagógico basado en una práctica docente



Fuente: Elaboración propia, sustentado en el marco teórico de la presente investigación.

El modelo está situado en la convicción constructivista, donde el docente, en primer momento, necesita reflexionar acerca de cómo está llevando a cabo el proceso de enseñanza, identificando las fortalezas y debilidades del mismo, a partir este análisis, diseñar una planeación didáctica que favorezca la interactividad cognitiva y facilite experiencias significativas de aprendizaje, por lo que el uso estrategias de enseñanza como: actividades lúdicas, redes semánticas, esquemas, Ilustraciones, entre otras, las cuales se centran en el estudiante y en su aprendizaje, orientados a la aplicación de lo aprendido, permiten que el estudiante realice su propia construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, otorgándole sentido a lo que elabora y posibilitándolo a continuar descubriendo y desarrollando sus potencialidades.

El docente evaluará de manera constante los alcances obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que él es responsable de la tarea escolar y de conseguir que los estudiantes aprendan, experimenten, compartan sus opiniones y reflexionen sobre lo que es necesario y pertinente aprender, a fin de que ellos reconozcan en su vida cotidiana las ventajas de lo que se aprende.

Conclusiones

La educación advierte que el estudiante del siglo xxi no exige clases magistrales por parte del docente para aprender, más que nunca necesita aprender a resolver problemas, analizar críticamente la realidad, identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a descubrir el conocimiento de una manera creativa, interesante, innovadora y significativa.

Por lo tanto, los fines de la educación no pueden ser atendidos con el uso de métodos explicativos o expositivos, es necesario que se introduzca al sistema educativo, estrategias de enseñanza que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto, la activación de la enseñanza para elevar la calidad de la educación, de esta manera los estudiantes serán altamente calificados y competentes.
El docente tiene que romper con muchos estigmas acerca del proceso educativo, necesita contar con un amplio conocimiento acerca de las estrategias idóneas que permitan que los estudiantes descubran y construyan sus propias respuestas, que piensen y hagan cuestionamientos acerca de su proceso de aprendizaje, el cual quedará fijado en su memoria de manera significativa.

Una vez revisadas las aportaciones de los diferentes teóricos respecto a las estrategias de enseñanza, se recomienda que el docente sea un guía y orientador de la construcción del aprendizaje; enseñe a pensar y actuar de manera crítica, analítica y reflexiva; motive y estimule a los estudiantes para que muestren disposición por aprender y alcanzar el éxito escolar; fomente el trabajo colaborativo para alcanzar metas académicas; desarrolle la capacidad cognitiva para aprender de forma autónoma; anime a hacer investigaciones; aplique estrategias de enseñanza bajo el enfoque constructivista.

Referencias bibliográficas

Acosta Faneite, S. y Andrade Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación, Universidad del Zulia. Multiciencias, 14(1) 67-73. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90430816010

Acosta, S. F. & García, M. C. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. Omnia, 18(2) 67-82. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402005

Alviárez, L., Guerreiro, Y. & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. Opción, 21(47) 101-114. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004706

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33.Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf

Burón, Javier. (1997). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Mensajero.

Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 73-105. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100005

Castañeda, Margarita. (2004). Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México, D.F.: Trillas.

Cuadra Martínez, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. Revista mexicana de investigación educativa, 14(42), 939-967. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807015

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3a.ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(3) 1-24. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014

Glazman, Raquel y Figueroa, Milagros. (1996). Consideraciones para la elaboración de programas de cursos: Modalidades del trabajo docente alumno en la educación superior. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Méndez Hinojosa, L. M. & González Ramírez, M. T. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(3) 1-39. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178006

Martínez Licona, J.F. (2013). Que piensan los alumnos sobre el aprendizaje: un estudio exploratorio en educación básica y media superior. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 2(4) 1-24. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5055988

Montes de Oca Recio, N. & Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revista Humanidades Médicas, 11(3), 475-488. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005

Moreira, M. A. (2014). Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad. Revista de Enseñanza de la Física, 26(1), 45-52. Recuperado de http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/9515/10290

Moyano, M. A. & Giordano, M. F. (2011). Estrategias de enseñanza en la formación docente. Didasc@ lia: Didáctica y Educación, (2), 1-10. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228143

Olague Sánchez, J. R., Torres Ovalle, S., Morales Rodríguez, F., Valdez Menchaca, A. G., & Silva Ávila, A. E. (2010). Sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje y técnicas de minería de datos para la enseñanza de ciencias computacionales: un caso de estudio en el norte de Coahuila. Revista mexicana de investigación educativa, 15(45), 391- 421. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200004

Osorio Angarita, M. A., Suárez Parra, A. & Uribe Sandoval, C. C. (2013). Revisión de alternativas propuestas para mejorar el aprendizaje de la Probabilidad. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (38) 127-142. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730010

Pérez Ruíz, V. d. C. & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima, (21) 1-16. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835002

Vera, A. C., & Vera, L. J. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la Biología a nivel universitario. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 13(3), 397-411.Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99320590008

Criterios editoriales para publicar en Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo: Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 10 pts. y el cuerpo de texto será en 12 pts. Se recomienda que el titulo sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las Notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de abscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de identificación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo. No incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Key Words, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deben ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; Las fuentes deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Criterios técnicos para la publicación:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos

nobiliarios y eclesiásticos; los nombres de los días de las semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

Ejemplos:
Para Libros:
Dietz, Grunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación.* México : Fondo de Cultura Económica.

Para artículos de Revista:
García, José Ignacio 2013 "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México) Vol. x, No 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:
Instituto Nacional de Estadistica y Geografía (2013). México : INEGI, disponible en: http:// www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm consultado el 9 de enero de 2013.

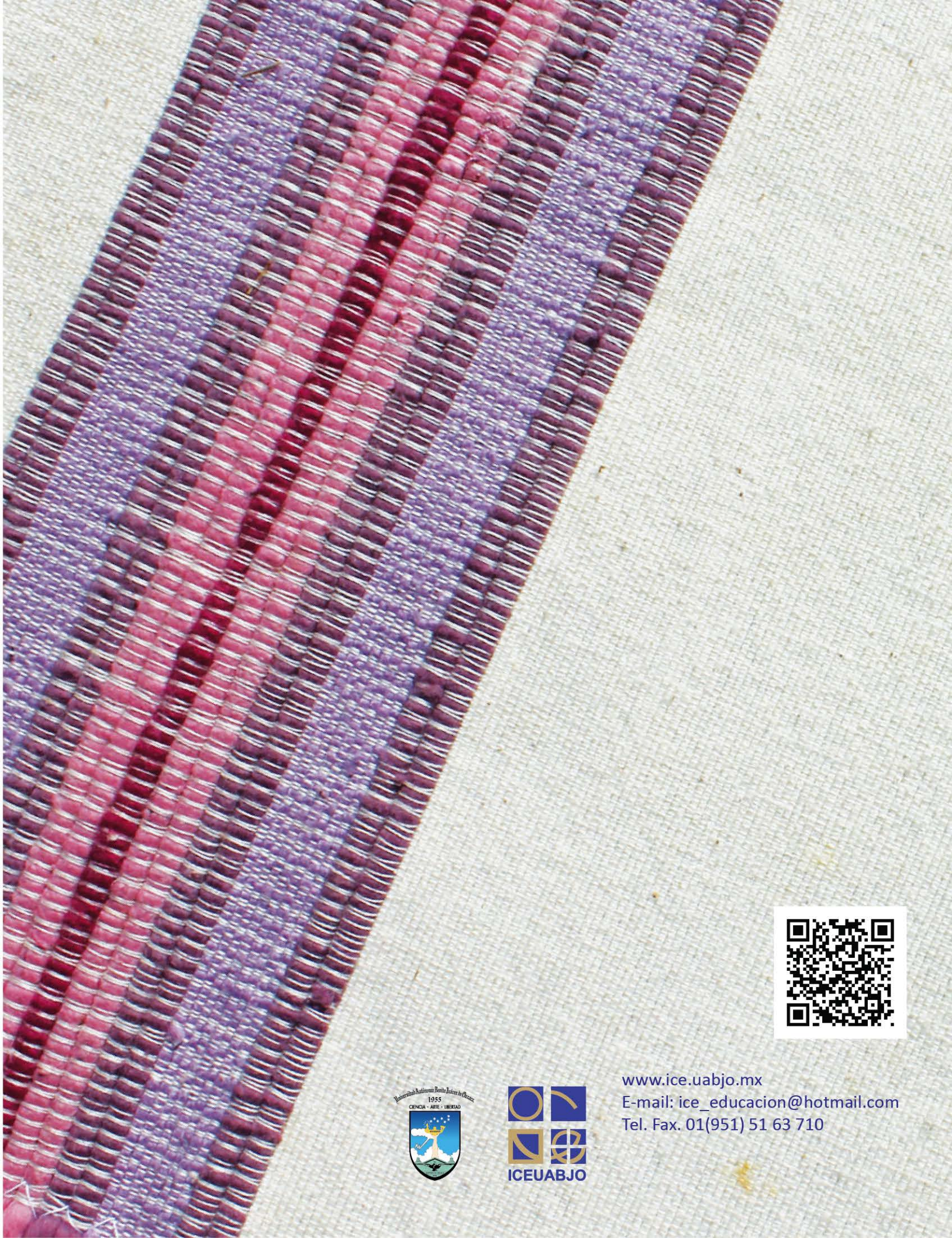
Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función del procesador de texto.

Reglas para las colaboraciones:

No se aceptarán aquellos trabajo que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la revista: ice_educacion@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación, Academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del autor(es).
No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de publicación enunciados con antelación.



www.ice.uabjo.mx
E-mail: ice_educacion@hotmail.com
Tel. Fax. 01(951) 51 63 710