

Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I Número 9, julio-diciembre 2016
ISSN 2017-5170





DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Eduardo Carlos Bautista Martínez

SECRETARIA GENERAL

Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO

Javier Martínez Marín

DIRECTOR DEL ICEUABJO

Carlos Alberto Martínez Ramírez

EDITORA RESPONSABLE

María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Jorge Alberto Ruiz
Ana Karent Alemán Torres •
Soledad Bautista Martínez •
Alba Cerna López •
María de la Luz Chávez Reyes •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Justo Díaz Ortiz •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
Miriam Rosario García Flores •
Carlos Eduardo García Hernández •
Leonor García Quezada •
Olga González Miguel •
Horacio Guevara Cruz •
Magaly Hernández Aragón •
Alejandro Jiménez García •
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 •
Itzel Pérez García •
Diego Rigoberto Pérez Llaguno •
Luis Enrique Ramírez López •
María Anaíd Rangel Condado •
Paola Reséndiz Cerna •
Marco Antonio Reyes Terán •
Francisco José Ruiz Cervantes •
Isaías Arturo Rodríguez Cruz •
Keren Sarahí Santiago Arreola •
Juan Marcos Vásquez Díaz •
Alejandro Velasco Sosa Alejandro •
Belén Berenice Vásquez López •
Citlalli Zenteno Castillo •

Profesores del Instituto de Ciencias
de la Educación de la UABJO

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 Alice 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

DISEÑO EDITORIAL

Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 16, No. 09, julio-diciembre 2016, 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, 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 Secretaría 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 13 de octubre de 2016, 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, o del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

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 del PFCE 2016.



Título de la obra: Lady of the Lake

Datos de autor: Horace Pippin (American, West Chester, Pennsylvania 1888-1946 West Chester, Pennsylvania).

Fecha: c.a. 1936- 1939

Recursos de imágenes: El Museo Metropolitano de Arte, Nueva York.

ÍNDICE

Editorial

5

Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en centros escolares

LOREN OSORIO GUZMÁN Y MAYRA YESENIA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

15

El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

22

La comprensión lectora en la universidad: evaluación para su aprendizaje

GIULIANNA MARY MENDIETA MELGAR Y YOANI PAOLA RODRÍGUEZ VILLEGAS

33

*Docentes universitarios ante la diversidad sexual.
Miradas desde la convivencia con estudiantes de pedagogía en la
Universidad Veracruzana*

Rey Jesús Cruz Galindo

44

*Intereses, actitudes y conocimientos sexuales de adolescentes
mineros de la ciudad de Potosí (Bolivia)*

MARA GARCÍA RODRÍGUEZ

52

*La entrevista clínica en la construcción del conocimiento
sobre el algoritmo de la división*

ALFONSO JAVIER BUSTAMANTE SANTOS Y ROSA DEL CARMEN
FLORES MACÍAS

63

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



El número nueve de nuestra Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, presenta seis artículos de mucha relevancia que contribuyen a las discusiones académicas sobre diversas aristas y miradas en torno al campo educativo, con aportaciones en el ámbito local, nacional e internacional.

El primer artículo se titula: “Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en Centros Escolares”, de la autoría de Loren Osorio Guzmán y Mayra Yesenia Martínez Rodríguez, enfatizando en la elaboración del plan de mejora continua que se diseña e implementa en los Bachilleratos de algunos subsistemas de nuestro país.

Posteriormente, Enrique Bautista Rojas, presenta un análisis del acoso escolar a estudiantes que son percibidos como distintos por su orientación sexual, lo que en ocasiones conlleva a ser víctimas de violencia en cualquiera de sus modalidades o discriminación en las escuelas, en el artículo denominado “El acoso escolar ante la diversidad sexual: un problema invisible”.

“La comprensión lectora en la Universidad: evaluación para su aprendizaje”, es el tercer artículo de este número, en donde Julianna Mary Mendieta Melgar y Yoani Paola Rodríguez Villegas, exponen la importancia de evaluar la comprensión lectora en el ingreso a la Universidad, por la incidencia directa e inmediata en el desempeño académico en el trayecto de sus estudios profesionales.

Rey Jesús Cruz Galindo, presenta los resultados de una investigación realizada en el marco de su tesis de Licenciatura para comprender las construcciones y significados que poseen los docentes de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa de la Universidad Veracruzana, en relación con educar en y para la diversidad sexual, de ahí que el título de su artículo sea “Docentes universitarios ante la diversidad sexual. Miradas desde la convivencia con estudiantes de Pedagogía en la Universidad Veracruzana”.

El quinto artículo se titula “Intereses, actitudes y conocimientos sexuales de adolescentes mineros de la ciudad de Potosí (Bolivia)”, que en palabras de su autora Mara García Rodríguez, presenta los resultados de un estudio con adolescentes mineros bolivianos, país más pobre de Sudamérica y en concreto jóvenes de la Ciudad de Potosí, Departamento más necesitado del País.

El último artículo de este número, expone la colaboración institucional de dos académicos de distintas universidades de la República Mexicana, Alfonso Javier Bustamante Santos del Instituto de Ciencias de la Educación

de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y Rosa del Carmen Flores Macías de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el artículo denominado: “La entrevista clínica en la construcción del conocimiento sobre el algoritmo de la división”.

Aprovecho este espacio que nuestra exitosa revista nos da, para agradecer el invaluable apoyo de todas y todos quienes han hecho de este proyecto editorial una fortaleza sólida en nuestro Instituto y en nuestra Universidad. Este es el último número en donde me toca coordinar desde la Dirección del ICEUABJO, estoy seguro que la siguiente administración directiva dará continuidad a esta Revista y sobre todo que fortalecerá las áreas de oportunidad que permitirán consolidarla en los más altos estándares.

Larga vida a la Revista de Ciencias de la Educación. ACADEMICUS.

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.

Perspectivas Teóricas e Institucionales sobre la Mejora Continua en Centros Escolares

Loren Osorio Guzmán 

Mayra Yesenia Martínez Rodríguez 

RESUMEN

El presente artículo aborda las perspectivas teorías e institucionales sobre el Plan de Mejora Continua, sus inicios y los procesos para mejorar dichos planes, además de la calidad y el servicio que deben ofrecer las instituciones educativas de Nivel Medio Superior, abordaremos el fundamento legal correspondiente, las claves para la elaboración de un Plan de Mejora Continua y la relación con el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, así como la importancia para el ingreso al Sistema Nacional del Bachillerato. La intención de conocer el sustento teórico es fundamental al elaborar y aplicar el Plan de Mejora Continua pues brinda apoyo a los directivos de plantel y al personal para la elaboración de un diagnóstico pertinente y enfocado en los objetivos de la escuela, pues el Plan Anual de Mejora Continua de cada plantel es el documento que expresa las acciones y compromisos que se llevarán a cabo en la comunidad durante cada ciclo escolar, con el fin de preservar logros y mantener el avance en la atención de los problemas que resultan prioritarios de acuerdo a un diagnóstico previo y consensado por todo el personal del centro educativo. En este sentido, el presente artículo pretende servir de orientación teórica a los responsables de elaborar este documento, ya que contiene una descripción de los puntos necesarios para su elaboración, con la finalidad de que el lector tenga una mayor y más rápida comprensión del tema.

PALABRAS CLAVE: plan de mejora continua, calidad, gestión escolar, proyecto educativo, escuela, mejora educativa.

ABSTRACT

This article discusses the prospects theories and institutional on the Plan of Continuous Improvement, the beginning and processes to improve these plans, besides quality and service must offer educational institutions Higher Level Middle, will take the appropriate legal basis, the keys to

developing a Continuous Improvement Plan and the relationship with Autonomy to Strengthen Fund Management campuses Higher Secondary Education, and the importance for entering the National School System. The intention of knowing the theoretical basis is essential to develop and implement the Continuous Improvement Plan therefore supports managers squad and staff to prepare a relevant diagnosis and focused on the goals of the school, as the Annual Plan Continuous improvement of each site is the document that expresses the actions and commitments that will be held in the community during each school year, in order to preserve achievements and maintaining progress in addressing the problems resulting priority according to a previous diagnosis and condensed by all staff of the school. In this sense, this article is intended as a theoretical guidance to those responsible for drafting this document because it contains a description of the necessary points for processing, in order to give the reader a greater and faster understanding of the topic.

KEYWORDS: continuous improvement plan, quality, school

[✉]Licenciado en Informática, Maestro en Investigación Educativa, docente del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca en el centro de Educación Media Superior a Distancia número 66 de Magdalena Yodocono de Porfirio Díaz, experiencia docente de 8 años y experiencia administrativa de 3 años en Educación Media Superior, colaborador del artículo de revisión.

^{✉✉}Licenciada en Administración de Empresas Turísticas, Maestra en Administración Educativa, 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 9 años y experiencia docente de 6 meses en Educación Media Superior, presenta investigación teórica en artículo de revisión bibliográfica.

management, educational project, school, educational improvement.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la calidad ha adquirido gran importancia para las instituciones educativas como estrategia para obtener una posición competitiva ante la llegada de la Reforma Educativa, debido a las nuevas condiciones del entorno y las necesidades del mismo, también porque cada vez se exige mayor calidad y eficacia. Por ello, últimamente las instituciones han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con su evaluación institucional hablamos de escuelas públicas como privadas.

En el presente artículo se incluyen aspectos de calidad, gestión y mejora de la institución educativa con el fin de que le personal docente, directivo, administrativo y de servicios conozca la importancia que tiene el elaborar y ejecutar un plan de mejora continua dentro de la institución educativa. Es oportuno mencionar que, dentro del ámbito directivo, docente o administrativo es fundamental conocer los procesos de mejora continua, la calidad y el servicio con el que cuenta la institución para aplicar la mejora continua en las instituciones educativas y con ello lograr el aprovechamiento de los programas federales como el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, que es en beneficio de los estudiantes, mismo que conoceremos más adelante.

De acuerdo con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, SEP (2009) la gestión se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (p.41)

Entonces, la gestión escolar en los centros educativos, es un proceso importante y sistemático que está orientado al fortalecimiento de las mismas, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, siguiendo los parámetros y la filosofía institucional para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, institucionales y nacionales. La gestión escolar está constituida por cuatro áreas: de gestión directiva, de gestión pedagógica y académica, de gestión de la comunidad y de gestión administrativa y financiera (Ministerio de educación, 2008:27).

La implementación de los Planes de Mejora Continua sirven para llevar a cabo la gestión en los centros escolares y con ello obtener calidad, eficacia y en general proveer de recursos materiales, académicos y de infraestructura, beneficiando a la comunidad educativa, también permite lograr los objetivos

e incluso llegar a superarlos. Al final de la mejora continua se lleva a cabo una medición sobre las tareas o las partes de los procesos que se consideraron críticos para conseguir el objetivo marcado con el fin de realizar una evaluación o autoevaluación de las actividades.

INICIOS DEL PLAN DE MEJORA

Los planes de mejora continua surgen a finales de la década de los 90s en Europa. En el curso 1996-1997, una resolución de la Dirección General de Centros Educativos de 5 de septiembre de 1996 publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura define su aplicación como: una herramienta flexible, y a la vez efectiva, para introducir a los campos públicos en procesos de mejora continua que afecten tanto a los aspectos organizacionales como a los propiamente educativos. Un ciclo después se observó una nueva tendencia en el desarrollo y la finalidad de estos planes de acción. Se introduce la idea de Gestión de Calidad y a partir de ello se considera un Plan de Mejora, tras la adaptación de la educación al Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), adquiere mayor relevancia la autoevaluación como punto de partida para la elaboración de un Plan de Mejora.

En el periodo de 1990-2011 la normativa otorga a los centros educativos autonomía pedagógica, de organización y gestión. Los centros educativos, diseñan y acogen modelos de gestión como guía para la mejora continua. El departamento de Cataluña España, desde 1998 puso en marcha el proyecto de calidad y mejora continua para apoyar a la gestión de la calidad en los centros educativos. El Plan de Mejora Continua surgió con las investigaciones y experiencias directas de los centros educativos, en sus inicios extendía el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación causal, haciendo énfasis en la enseñanza efectiva y en la efectividad del maestro. En las dos últimas décadas se integraron en su conceptualización las nociones de comunicación, participación e interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

En México, a partir del año 2002 se incide en la mejora de los procesos y de los resultados del centro, partiendo de una autoevaluación, intentando implicar en esas actuaciones a toda la Comunidad Educativa. En el año 2009, la Dirección General de Bachillerato por sus siglas DGB, elaboró por primera vez un documento para apoyar a los planteles en la planeación de sus actividades denominado Guía para Elaborar o Actualizar Planes Académicos de Mejora Continua (PAMC). En ese tiempo, se planteó que la planeación debía centrarse solamente en aspectos académicos y la Guía se caracterizó por presentar y explicar los formatos para la elaboración del PAMC y proponer una serie de preguntas guía para desarrollar cada uno de los apartados del Plan Académico, esto con el fin de mejorar los indicadores.

Para el año 2011, y con el propósito de alinear los procesos a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se consideró necesario expandir los alcances del Plan pues los primeros planteles se encontraban realizando actividades para solicitar su ingreso al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), pero los aspectos a evaluar no eran del todo académicos, sino que involucraban otros como infraestructura, equipamiento, planes y programas de estudio, matrícula y docentes. Por tal razón, se consideró que el Plan no debería contemplar sólo aspectos académicos, sino también era importante ampliar el espectro hacia todos aquéllos requeridos para asegurar una educación de calidad y a su vez cumplir con los puntos solicitados para el SNB. De esta manera, el PAMC se modificó y se nombró Plan de Mejora Continua (PMC) para integrar los aspectos necesarios para el ingreso al SNB. El documento que regiría dichos planes se llamó Guía para Elaborar o Actualizar Planes de Mejora Continua y aunque también se explicaban los formatos para la elaboración del PMC, se integraron elementos del SNB para ser considerados como metas y lo más importante, para rescatar la experiencia adquirida en el apoyo a los planteles para la elaboración del PMC, se integraron ejemplos de los errores más frecuentes encontrados a lo largo de la revisión de los planes, relacionados con la redacción de objetivos del plan de mejora, metas, líneas de acción y actividades (DGB, 2013:3)

En la actualidad, el acuerdo secretarial 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato, establece en su artículo 5 fracción VII lo siguiente: “La operación de la gestión escolar con base en el establecimiento de metas, objetivos, priorización, transparencia y planes de mejora continua del Sistema Nacional de Bachillerato” (DOF, 2009:4), por lo que es de vital importancia la elaboración del Plan de Mejora Continua para los centros de Educación Media Superior que deseen ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato.

La mejora continua en los centros escolares se requiere de una evaluación previa por los agentes involucrados en su elaboración. En tal sentido, como lo menciona Guerra (2007) la evaluación debe ser la base de todos los esfuerzos en el campo de la evaluación. Todos y cada uno de los componentes de la evaluación deben estar alineados con aquellos objetivos y expectativas que las organizaciones valoran, y con las decisiones que deberán tomarse como resultados de la información obtenida de esa evaluación. El propósito más importante de la evaluación no es probar sino mejorar, la evaluación es simple compara resultados respecto a expectativas, encuentra los conductores apropiados y las barreras respecto al desempeño esperado, produce planes de acción para mejorar programas y soluciones que están siendo evaluadas para poder lograr y/o mantener el desempeño esperado, para que los objetivos y

contribuciones organizacionales puedan ser cumplidas (p.11).

De acuerdo con Pérez y Miguel (2005), se considera un Plan de Mejora como un conjunto amplio de acciones que se están desplegando en el tiempo a diferentes niveles, se sientan las bases conceptuales y metodológicas precisas, se generan los instrumentos necesarios a fin de que los profesores y centros puedan mejorar la calidad del servicio educativo” (pp. 20). En cambio Juste (2001) menciona que es “un instrumento para aprender como organización, es una herramienta para mejorar la gestión educativa, un medio para elevar la calidad de los centros docentes, un compromiso entre el centro y la administración” (pp. 64), y a su vez Bolívar (2002) establece que “la mejora continua es entendida como un proceso que se realiza a través del tiempo, en el contexto educativo, permite la obtención de niveles más altos de calidad de los aprendizajes del alumnado y promueve en los centros la capacidad para resolver los problemas en nuestra actual coyuntura social y educativa” (p. 31).

PROCESOS DE MEJORA CONTINUA EN CENTROS EDUCATIVOS

La intención de elaborar y aplicar el Plan de Mejora Continua es brindar apoyo a los directivos de plantel en su gestión escolar, a través de la elaboración de un diagnóstico pertinente y enfocado en los objetivos de la política educativa, lo anterior deberá realizarse de manera objetiva, que contenga información de las condiciones actuales del plantel y a partir de éste, planear un conjunto de acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa que a su vez se refleje en el ingreso y permanencia del plantel en el Sistema Nacional del Bachillerato que, debido a los estándares y requisitos que el sistema exige, es considerado como un medio para garantizar la cobertura, equidad y calidad de la Educación Media Superior.

La mejora continua en las instituciones educativas tiene características relevantes que imperan al momento de realizar un plan de mejora, pues ayudan a obtener una idea más completa sobre la esencia, lo que debe ser considerada una actividad voluntaria de los centros educativos, debe contemplarse como un compromiso entre el centro educativo y todas sus partes interesadas; es decir, se establece un compromiso del centro consigo mismo, su desarrollo cabe esperar, junto a sus resultados sustantivos, una mejora en la gestión educativa y en el conocimiento del centro como organización; sus condiciones fundamentales tienen que ver con la necesidad de introducir mejoras en la dinámica del centro, para lo que resulta casi imprescindible una actitud positiva hacia los cambios, así como la creencia de que éstos son posibles, debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias, relativas tanto a los aspectos de gestión



como a los estrictamente educativos, sobre los que se centrará el plan, dicha identificación de las áreas de mejora debe ser objetiva y apoyarse en hechos o en resultados, mediante la utilización de los instrumentos adecuados, los objetivos de mejora deben de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de carácter plurianual, debe explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su seguimiento y evaluación, además debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la dirección del centro; es decir, la actuación es compartida y es de destacar la importancia de un adecuado liderazgo, con ello se provoca la satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano comprometido, capaz de convertir los desafíos en oportunidades; así, los procesos de coordinación son fundamentales, con ello, se requiere que intervengan en él todas o algunas de las instancias del centro educativo: equipo directivo, equipo de mejora, Claustro, Consejo Escolar, asesores externos, área de inspección educativa, área de programas, dirección general competente ...; así es de destacar el asesoramiento y seguimiento interno y externo, finalmente, debe obtener un reconocimiento interno y de la Administración educativa, proporcional a la voluntad y el esfuerzo puestos en juego y a los resultados obtenidos por todos los involucrados (Bellón, Cantero y Ziemer, 2012, pp.149).

Se considera pertinente recalcar que de acuerdo a Bellón, Cantero y Ziemer (2012) el Plan de Mejora Continua es una actividad voluntaria de los centros y debe ser contemplada como un compromiso, lo anterior difiere con lo establecido por la DGB (2013), pues, el Plan de Mejora Continua fue introducido como una actividad administrativa adicional que en los mismos lineamientos lo establece, además es pertinente precisar que este programa antes de aplicarse en los centros educativos debe tener un taller previo de encausamiento escolar y motivación a su personal tanto directivo como docente.

Con lo anterior, se induce la importancia de llevar adecua-

damente los planes de mejora, pues con ello se cumplen tres importantes funciones según Román (2011) siendo éstas las siguientes:

- Sistematización: se registran, monitorean y analizan las actividades realizadas y sus efectos en función de los fines y propósitos del proyecto. Esta recogida, organización y análisis de información profundiza en el proceso de la implementación. Busca respuestas a los interrogantes sobre qué y cómo se hizo, cuáles fueron los productos y efectos de lo realizado y cómo perciben y viven la experiencia los distintos actores implicados, entre otros aspectos relevantes.
- Retroalimentación: la autoevaluación ha de permitir la discusión y reflexión sobre lo hecho y lo logrado, entre el equipo coordinador del proyecto y las escuelas, con el propósito de reorientar actividades y estrategias –si ello fuese necesario– para mejorar la efectividad de sus acciones y avanzar en el logro de sus objetivos a largo y mediano plazo.
- Evaluación: se espera que desde la autoevaluación se emitan juicios pertinentes y sustentados respecto de la calidad de lo ofrecido y realizado en cada uno de los componentes del proyecto, así como sobre los efectos alcanzados por sus acciones y estrategias. El foco de esta mirada evaluativa es la eficacia del proyecto para lograr los objetivos y resultados esperados (p.117).

Así, investigadores como Cronbach (1963, 1982), Scriven (1967, 1976) y Stake (1967) establecen que el foco de la evaluación no ha de estar centrado solamente en los objetivos o metas planificadas, ya que, generalmente, los resultados o efectos no previstos son tanto o más importantes que los planificados y esperados por el programa o proyecto. Desde allí desarrollan y ofrecen formas o estrategias para evaluar. Scriven, por ejemplo, recomienda que el evaluador no tenga información previa acerca de los objetivos porque lo influenciará en términos de lo que se disponga a observar e interpretar. A este autor le debemos también, entre otros aportes al campo de la evaluación educativa, la distinción, según la función que cumpla, entre evaluación formativa y sumativa (Scriven, 1973:74).

Entonces, cada proyecto debe ajustarse a las características del proceso, contexto, destinatarios y finalidad, es

posible hablar de algunas características comunes que deberán contener y que hemos simplificado a continuación: *Fundamentado*, éste debe basarse tanto en un diagnóstico previo como en unos principios teóricos que orienten la acción. *Participativo y conciliador*, que sea elaborado con la participación de toda la comunidad educativa, recogiendo todas las sensibilidades, permitiendo así que el producto sea compartido y consensuado con todos, considerando docentes, directivos, personal administrativo, de servicios, etc. *Realista y posible*, deberá de plantearse objetivos alcanzables y que organice la acción. Global, no deberá estar centrado pequeño aspecto, sino que tenga una visión total del fenómeno y de los elementos que en él influyen, deberá de abarcar diversas áreas. *Claro y conciso*, no debe tener un texto extenso sino que debe recoger los elementos esenciales y ser breve para que sea de fácil lectura. Obviamente, su extensión dependerá de lo ambicioso del cambio deseado (Torrecilla y Krichesky, 2012:34).

El diseñar y llevar a cabo un proceso de cambio escolar requiere, al menos, conocer la naturaleza del mismo, así como también las fases por las que atraviesan los centros educativos que desarrollan programas de mejora, lo anterior permitirá centrarse en experiencias pasadas para evitar errores y lograr los objetivos planteados. No obstante, poder elaborar e implementar cambios educativos eficaces implica, en la práctica, mucho más. Fullan (2002) solía decir que si entendemos que el cambio educativo es una experiencia de aprendizaje para todos los adultos implicados, tendremos mucho camino recorrido. Si partimos de la base de que cambiar implica estar constantemente aprendiendo, tal vez merezca la pena reflexionar acerca de qué y cómo deberían aprender los miembros de una comunidad educativa en los centros escolares. O, incluso, preguntarnos si es que su experiencia cotidiana les brinda, en la actualidad, la posibilidad de reflexionar sobre su práctica para poder mejorar día a día la enseñanza que imparten a los estudiantes con los que trabajan.

En cambio, para Torrecilla & Krichesky (2012) existen cinco fases en el proceso de cambio escolar o mejora continua, en un primer momento de iniciación por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico; seguido por la planificación que definen el sentido y los pasos que se darán en la mejora continua; una fase de implementación por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones; tras el cual será necesario un periodo de reflexión o *evaluación*; y, como resultado de ello, la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de *institucionalización* de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces” (pp. 28).

Según la DGB (2013), en su Guía para Elaborar o Actualizar

Planes de mejora Continua, establece algunos puntos en el proceso de formulación o actualización del PMC siendo los siguientes:

- a. Formular el PMC como un proceso de planeación estratégica participativa del personal docente y administrativo de las escuelas de Educación Media Superior.
- b. Priorizar los indicadores a partir del diagnóstico, basándose en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) vigente, en el cual se señalan indicadores prioritarios, su unidad de medida, una situación actual del indicador y la meta propuesta para un determinado tiempo.
- c. También es necesario tomar como referentes los aspectos a evaluar establecidos en el Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema en 10 acuerdos secretariales; y,
- d. Homogenizar la estructura del documento con base en el desarrollo de los apartados que debe contener el PMC descritos en este documento” (pp. 4 y 5)
- e. Lo anterior, también sugiere en la misma guía (pp. 6-19) que para el desarrollo el PMC deberá contener:
 - I. Portada
 - II. Contenido
 - III. Normativa aplicable
 - IV. Diagnóstico
 - V. Identificación de prioridades
 - VI. Programas de mejora
 - VII. Organización
 - VIII. Recursos
 - IX. Aprobación del documento y control de revisiones
 - X. Evidencias

Para elaborar la metodología según la DGB (2009), previamente se deben cuestionar lo siguiente: ¿Qué se quiere lograr? Para los objetivos; ¿Cuáles son las indicaciones que sirven de guía para llevar a la práctica el desarrollo de los proyectos? Para las líneas de acción; ¿Cómo o por qué medios se va a lograr? En el caso de las actividades; ¿Por qué y para qué se quiere? Las metas; ¿Cuándo se logrará? En relación al tiempo; ¿Quién lo va a lograr? Para saber quiénes serán los responsables; ¿Cuál es el costo o presupuesto requerido? y ¿A qué fuentes de financiamiento se recurrirá? En el caso de los recursos; y, ¿Qué criterios e indicadores se utilizarán para verificar o valorar el nivel de éxito en los resultados que se alcancen? Para los indicadores.

La ruta de mejora escolar comprende los siguientes procesos: *Planeación*, es el proceso sistemático, profesional, participativo, corresponsable y colaborativo que lleva a los Consejos Técnicos Escolares de Educación Media superior (CTEEMS) a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permitan identificar necesidades,

establecer prioridades, trazar objetivos y metas verificables, así como estrategias para la mejora del servicio educativo; *Implementación*, es la puesta en práctica de las estrategias, acciones y compromisos, que se establecen en la Ruta de mejora escolar, para el cumplimiento de sus objetivos; *Seguimiento*, son las acciones que determina el colectivo para verificar cuidadosa y periódicamente el cumplimiento de actividades y acuerdos, para el logro de sus metas; *Evaluación*, es el proceso sistemático de registro y recopilación de datos (cualitativos y cuantitativos) que permite obtener información válida y fiable para tomar decisiones con el objeto de mejorar la actividad educativa; y *Rendición de cuentas*, es la práctica en la que el director del plantel, con el apoyo del colectivo, elabora un informe dirigido a los miembros de la comunidad escolar que contemple los resultados educativos, de gestión escolar y lo referente a lo administrativo y financiero (SEP, 2015:3).

CALIDAD Y SERVICIO PARA LA MEJORA CONTINUA

Partimos de la convicción que la escuela debe comprometerse con el respeto y el fomento de valores colectivos como: colaboración, compromiso, diálogo y solidaridad, vinculados a derechos individuales como la intimidad y la libertad, aspectos colectivos como autodeterminación y respeto a la cultura propia, con independencia del origen como lo son factores sociales, culturales y geográficos, la ideología política, religiosa, entre otras o las circunstancias personales. En las políticas educativas actuales se considera inaplazable realizar una reforma de la Educación Media Superior que responda con oportunidad y calidad a los retos de la sociedad. Este desafío requiere del establecimiento de acciones de largo alcance que oriente los proyectos a realizar en los próximos años. Lo anterior obliga a diseñar y operar políticas dirigidas a resolver los problemas estructurales que afectan el sector educativo. En lo que respecta a la planeación, el sistema educativo se propone fomentar en las escuelas la formulación de planes institucionales que apoyen a mejorar su funcionamiento y la calidad de los servicios educativos que ofrecen, considerando procesos de planeación participativa que les permitan formular una visión, así como identificar la situación actual y los retos que se deben enfrentar para mejorar la calidad de su programa educativo, señalando las medidas que sea conveniente adoptar para lograrlo. En este sentido, la Educación Media Superior cuenta con el SNB como proceso clave que busca fortalecer la identidad de la Educación Media Superior al identificar objetivos formativos compartidos por los subsistemas que la componen, ofreciendo opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y evaluación que contribuyan a elevar la calidad educativa. De esta manera, la pertenencia al SNB se entiende como un reconocimiento a la calidad de un plantel educativo

que ha hecho suyos los principios de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, sustentado por evaluadores confiables. (DGB, 2013:10)

La calidad está basada en la percepción de cada usuario, presenta algunos elementos objetivos. Podemos añadir otro aspecto a la percepción de la calidad: que ha de ser completa. Como la calidad es una percepción, nuestra actividad debe estar planeada de forma que, además de ser la correcta, produzca mayor satisfacción de los usuarios. Los pasos que damos para lograr este objetivo es la gestión de calidad, que puede definirse como el enfo-

El diseñar y llevar a cabo un proceso de cambio escolar requiere, al menos, conocer la naturaleza del mismo, así como también las fases por las que atraviesan los centros educativos que desarrollan programas de mejora... Fullan (2002)

que sistemático para determinar las condiciones que la escuela ha de cumplir para satisfacer las necesidades de todas las personas implicada (Pérez & Miguel, 2005:13).

De acuerdo con Pérez (2000), existen tres líneas dentro de los sistemas de calidad implantados en los centros educativos: 1.- Sistemas de evaluación de la calidad en centros de enseñanza, considerados como el paso preliminar a la implantación de futuros sistemas más completos, lo que permite caminar hacia la mejora continua; 2.- Sistemas de gestión de calidad en centros de enseñanza basados en la norma ISO-9000, pues es la estructura organizativa que posibilite la mejora de la calidad; y, 3.- Sistemas de Gestión Total de la calidad en centros de enseñanza, porque destacan en estos sistemas los indicadores de funcionamiento que posibilitan la mejora continua.

La mejora continua es entendida como un proceso que se realiza a través del tiempo, en el contexto educativo permite la obtención de niveles más altos de *calidad* y promueve en los centros la capacidad para resolver los problemas en nuestra actual coyuntura social y educativa (Bolívar, 2002, pp.31).

El ciclo Deming, es una metodología sencilla para representar la gestión de la calidad, se formuló en 6 pasos para guiar la mejora continua de la calidad en las empresas (Deming, 1989, pp.67):

1. Dar respuesta a las preguntas: ¿Cuáles podrían ser los logros más importantes de este equipo?, ¿Qué cambios serían convenientes?, ¿De qué datos se dispone?, ¿Se necesitan nuevas observaciones?, si es así, planificar un cambio o un ensayo y decidir cómo usar las observaciones. La planificación requiere predicción.
2. Llevar a cabo el cambio o el ensayo decidido anteriormente, preferiblemente a pequeña escala.

3. Observar los efectos del cambio o ensayo.
4. Estudiar los resultados ¿Qué aprendimos?, ¿Qué podemos predecir?, puede fomentar la fe en la predicción para poder planificar. Esta etapa lleva a mejorar cualquier etapa y/o a satisfacer mejor el cliente de esta etapa.
5. Repetir el paso 1, con los conocimientos acumulados.
6. Repetir el paso 2 y siguientes.

MEJORA CONTINUA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En la actualidad, resulta importante que los centros educativos se autoevalúen y den cuenta de sus resultados y de sus procesos, de tal manera que cada vez sea mejorar dicho proceso evaluativo y de diagnóstico; es decir, que integren la evaluación institucional como parte de su cultura propia y natural. Se considera la autoevaluación como instrumento de mejora y se sugiere sea abordado como instrumento de reflexión y análisis de la práctica así como de desarrollo profesional e institucional. La autoevaluación, por tanto, debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa.

Los planes de mejora se basan en una nueva filosofía de gestión que destaca el papel de las personas, como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua (Bellón et al, 2012:149).

Hoy en día, los planes de mejora se basan en una nueva forma de gestión que destaca el papel de las personas en este caso de los directores de las instituciones educativas, se pone especial atención en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo al interior de las escuelas orientado e integrando a su personal para el logro de su mejora continua.

Intervenir desde el trabajo conjunto y compartido por parte de todos los que laboran en el centro educativo a par-

tir de la colaboración entre entorno, profesionales y agentes educativos y sociales, supone una forma adecuada de avanzar bajo el trabajo colaborativo y teniendo en cuenta los objetivos y filosofía de la institución hacen que el trabajo mejore por un fin común. Dando respuestas integrales a los problemas y necesidades planteadas a la realidad educativa de nuestros centros educativos hacen que el camino hacia la mejora y el desarrollo avance.

El municipio, como entorno más próximo que agrupa a los centros educativos, progresivamente pasa a ser agente educativo y fuente de aprendizaje y convivencia. Este constituye un nivel importante de participación en educación, a la vez que supone un espacio de gestión adecuado para tomar decisiones sobre cuestiones educativas, por su proximidad a los problemas, intereses, demandas y necesidades de la comunidad. Así, la colaboración entre escuela y municipio posibilita desarrollar distintos ámbitos de actuación como lo son: promoción y desarrollo de actividades complementarias a la oferta educativa habitual, implementación de planes, programas y proyectos educativos sobre distintos ejes transversales: convivencia, deporte, salud, ocio, sostenibilidad, etc., e inserción socioeducativa y laboral desde la mediación y la transición escuela-trabajo (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013: 194).

De acuerdo con la Ley General de Educación en su artículo 10, facc. ix adicionada (2013), establece que la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público. Constituyen el sistema educativo nacional: el Sistema de Información y Gestión Educativa, por lo tanto, dicha ley respalda el PMC en las instituciones educativas (pp. 4 y 5).

Antes de comenzar con la elaboración del Plan de Mejora Continua es preciso determinar claramente quien lo dirigirá, pues, en muchos casos, es causa de divagación, incertidumbre y mal manejo, en las instituciones educativas este es el



papel del director quien asumirá el rol de líder y responsable de la elaboración, implementación o ejecución y evaluación, aunque en algunos casos puede perfilarse de acuerdo a las tareas asignadas a cada integrante, pues todos los integrantes deberán de tener la capacidad de planificar, coordinar y dirigir un equipo de trabajo, con ello se deriva al desarrollo equilibrado y el seguimiento adecuado en las distintas fases o tareas. (Palacios, 1996, pp.222)

Las claves para iniciar el proceso de mejora continua hacia la calidad y excelencia educativa son:

- 1.- La dirección de la institución educativa se debe sentirse realmente convencida de que es posible mejorar la gestión institucional;
- 2.- El camino más apropiado para obtener el compromiso hacia el proceso de mejora continua de todos los miembros de la institución es propiciar una gestión participativa basada en un efectivo sistema de comunicaciones;
- 3.- Los individuos que anteponen sus intereses personales a los institucionales o sabotean los procesos de cambio, no son aptos para alcanzar los objetivos de mejora continua;
- 4.- El proceso de Mejora debe instalarse formalmente en la institución educativa, respetándose los beneficios pactados con los colaboradores para mantener los estándares definidos de calidad; y
- 5.- La prevención debe ser responsabilidad de todos los miembros de la institución en un marco de desarrollo organizacional orientado a mejorar la productividad educativa (Manes, 2005; 49).

La mejora educativa surge de una comparación por un cambio realizado previamente, es decir, de lo sucedido en ciclos anteriores, o desde otra perspectiva, la mejora es el objetivo de toda reforma, de propuestas de innovación pedagógica y de experimentos de renovación pedagógica y académica, se considera que las estrategias de cambio y mejora en educación deben caracterizarse por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, de esta manera el compromiso con el cambio y la mejora sostenibles deben llevarnos más allá de la *microgestión*. La Mejora de la Escuela se enriquece continuamente con las investigaciones y experiencias directas en centros educativos; tiene como objetivo el identificar los cambios que se deben realizar en los centros para mejorar la calidad de la educación (Álvarez, 2005: 259).

Adicional a lo anterior, el elaborar, planificar y aplicar debidamente el Plan de Mejora Continua en las instituciones educativas, beneficiará de forma directa a las instituciones, pues, a partir del año 2014 inicia el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, derivado del decreto por el que se reformaron los artículos 3° y

73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su quinto transitorio fracción III inciso A sostiene que:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, 2013: 4)

De acuerdo a la Ley General de Educación en su artículo 12 fracción V bis adicionado por el decreto del Diario Oficial de la Federación con fecha 11 de septiembre de 2013 establece lo siguiente:

Emitir, en las escuelas de educación básica, lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director.

En las escuelas que imparten la educación media superior, la Secretaría establecerá los mecanismos de colaboración necesarios para que los programas de gestión escolar formulados por las autoridades educativas y los organismos descentralizados, en el ámbito de sus atribuciones, propicien el mantenimiento de elementos comunes (SEP, 2015:6)

En el margen de la misma Ley de Educación en su Sección 3, correspondiente al financiamiento a la Educación en el artículo 25 quinto párrafo adicionado por el decreto del Diario Oficial de la Federación con fecha 11 de septiembre de 2013 menciona que:

Las autoridades educativas a nivel federal y de las entidades federativas están obligadas a incluir en el proyecto de presupuesto que sometan a la aprobación de la Cámara de Diputados y de las legislaturas locales, los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de la gestión escolar de acuerdo a lo establecido en el artículo 28 Bis de esta Ley (sep, 2015:13).

Finalmente, dentro de la misma Ley de Educación en su artículo 28 bis adicionado por el decreto del Diario Oficial de la Federación con fecha 11 de septiembre de 2013 hace referencia que las autoridades educativas federal, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, además agrega fracciones importantes tendientes a mejorar la planeación como: El uso de la evaluación como un mecanismo de retroalimentación para la mejora continua de cada ciclo escolar; que el desarrollar

una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar; finalmente, hace hincapié en que el administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (SEP, 2013:14)

Lo anterior, es el fundamento legal del Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, mediante la asignación de recursos federales priorizando los proyectos en las instituciones educativas con apego a su Plan de Mejora Continua y de acuerdo a lo destinado anualmente por la Subsecretaría de Educación Media Superior que para el año 2014, 2015 y 2016 se ha destinado un monto de 250 millones de pesos por año para fortalecer la autonomía de gestión en los Planteles de Educación Media Superior.

Según los Lineamientos de Operación del Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior dentro del apartado 2.6 de los criterios de priorización Facción II la escuela deberá contar con:

La existencia de un Plan de Mejora de Plantel, registrado ante la COSDAC, o bien, ante las autoridades educativas locales o las autoridades de los Subsistemas Coordinados, de los Subsistemas Descentralizados, o de los Subsistemas Autónomos, según corresponda, en el caso de que la UPEMS presente un proyecto bajo alguno de los esquemas de apoyo previstos en los numerales 2.3.3 y 2.3.4 de estos Lineamientos (SEP, 2016:8).

Entendiéndose por CODAG como la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico; y, como UPEMS a las Instituciones del tipo Medio Superior adscritas a los Subsistemas Centralizados, Coordinados, Estatales, Descentralizados y Autónomos.

La participación en el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior tiene un vínculo con el inicio de la Elaboración del Plan de Mejora Continua, pues, la priorización de ambos debe corresponder a lo plasmado en la planeación y debe ser acorde a las necesidades del centro educativo, con lo que será congruente y habrá mayor facilidad de ser autorizado la obtención de dicho fondo.

CONCLUSIONES FINALES

Se considera fundamental que las organizaciones educativas y los agentes implicados en la educación y la formación académica, sumen esfuerzos, compartan fines y recursos para progresar en el desarrollo educativo de nuestras comunidades.

Las cinco características desarrolladas comparten entre sí el pretender la mejora de las instituciones educativas en su relación con el entorno. Tienen la finalidad de favorecer el trabajo conjunto para optimizar los recursos disponibles y, al mismo tiempo, establecer sinergias que permitan, además de la consecución de objetivos particulares, la convergencia de esfuerzos para lograr metas conjuntas.

Por lo que respecta a la colaboración escuela, municipio y familia, es una herramienta positiva porque permite a la institución educativa tomar decisiones más próximas a la realidad del municipio y las necesidades reales de las familias y su entorno. La colaboración favorece que las demandas no sean únicamente una exigencia, sino que escuela, municipio y familia puedan trabajar coordinadamente para responder a las necesidades y exigencias formuladas por una o varias partes. Entonces, se entiende que el Plan de Mejora debe impulsar un marco socializador en el que se experimentan nuevas formas de compromiso y alianzas entre instituciones, profesorado, alumnado y familias. Es así, que, para generar un Plan de Mejora acorde a las necesidades de un centro educativo, deberá involucrar a toda la comunidad educativa. Cuando se logre esa interacción, se lograrán identificar todos los elementos, situaciones y/o problemas que presenta el centro educativo, por lo que su elaboración será fácil, real, aplicable y evaluable, lo que implicará ser cíclico siendo este una característica importante de los Planes de Mejora Continua.

Diseñar y llevar a cabo el proceso de cambio escolar requiere, al menos, conocer la naturaleza del mismo, el origen y diagnóstico así como también las fases por las que atraviesan los centros educativos que desarrollan programas de mejora. No obstante, poder elaborar e implementar cambios educativos eficaces implica, en la práctica, mucho más, pues requiere trabajo conjunto por parte de todos los implicados.

Finalmente, el llevar a cabo de forma adecuada el Plan de Mejora Continua beneficiará a la comunidad estudiantil en la participación de las instituciones en el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, que como se ha mencionado de manera reiterada va de la mano con el Plan de Mejora Continua liderada por los directores de los centros educativos. ❧

FUENTES DE CONSULTA:

Alvarez, J. (2005). "La formación profesional en valores", en Frias, M. *La calidad en el actual sistema educativo* (pp.135-138). Burgos: Universidad de Burgos.

Bellón, E., Cantero, J. y Ziemer, M. (2012). "La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria", en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 145-155. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617216>

Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.

DGB (2013). *Lineamientos para la elaboración del Plan de Mejora Continua* (PMC). Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/05-planeacioninstitucional/Lineamientos_elaboracion%20del_PMC.pdf

_____. (2013). *Planeación Institucional*. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/planeacionInst.php>

_____. (2009). *Planeación Institucional (Metodología)*. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/05-planeacioninstitucional/pi-metodologia.pdf>

Diario Oficial de la Federación (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. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

_____. (2009). ACUERDO SECRETARIAL número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.PDF

GOB. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada en el DOF CON FECHA 27-01-2016. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/html/1.htm>

Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Ciudad de México: Narcea Ediciones.

Manes, J. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Madrid: Granica.

Ministerio de Educación (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Revolución Educativa.

Muñoz Moreno, J., Rodríguez Gómez, D. y Barrera Corominas, A. (2013). *Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno*. Ciudad de México: Perspectiva Educativa.

Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total: (configuración de un modelo organizativo)*. Ciudad de México: La Muralla.

Pérez, G. (2000). *Modelo de calidad en educación GOIEN*. Deusto: Universidad de Deusto.

Pérez, J. y Miguel, C. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=161VeDeHUcIC&pg=PA78&dq=DEFINE:PLAN+DE+MEJORA+CONTINUA+EN+ESCUELAS&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Román, M. (2011). "Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar", en *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 107-136. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689946>

Scriven, Michael (1973). *The Methodology of Evaluation*, Chicago: Rand McNally.

SEP (2016). *Lineamientos de Operación del Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior*. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12227/2/images/lineamientos-FFAG-PEMS-2016.pdf>

_____. (2015). *Consejos Técnicos Escolares de Educación Media Superior*. SEMS. Disponible en: <http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/index.php>

_____. (2015). *Ley General de Educación. Última Reforma publicada por el DOF 17-12-15* Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

_____. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. Disponible en: http://www2.sep.gob.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf

Torrecilla, F. J. M., & Krichesky, G. J. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(1), 26-43. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993831>

El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible

Enrique Bautista Rojas 

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis acerca del acoso escolar a estudiantes que son percibidos como distintos debido a su orientación sexual o identidad genérica diversa, y que son víctimas de violencia y discriminación en los espacios escolares. Se analiza la forma en que la escuela reproduce estas ideas y prácticas que forman parte de los prejuicios y concepciones sociales acerca de la homosexualidad y las consecuencias para el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de la reflexión, se plantea la necesidad de repensar la tarea de las escuelas y sus prácticas a fin de incorporar planteamientos para la construcción de una sociedad que valore la diversidad.

PALABRAS CLAVE: bullying, homofobia, homosexualidad, educación para la sexualidad

ABSTRACT

The article presents an analysis on the bullying to students perceived as different because of their sexual orientation or generic identity diverse, and who are victims of violence and discrimination in the school spaces. It analyzes the way in which the school reproduces these ideas and practices that form part of the prejudices and social conceptions about homosexuality and the consequences for the integral development of the students. From the reflection, raises the need to rethink the task of schools and their practices in order to incorporate approaches to the construction of a society that values its diversity.

KEY WORDS: bullying, homophobia, homosexuality, education for sexuality.

INTRODUCCIÓN

En recientes años, se ha incrementado en los medios de comunicación la difusión de imágenes, videos o casos de estudiantes acosados en las escuelas por diferentes causas; uno de ellos ocurrió en 2015 con Yaolli, una estudiante de 14 años discriminada en una escuela secundaria del entonces Distrito Federal. ¿La causa del acoso escolar?: ser abiertamente lesbiana. Por esta razón, la directora de la escuela decidió vigilarla, custodiarla e incluso apartarla de sus demás compañeras. Tras

varios meses, Yaolli decidió abandonar sus estudios; pero la lucha no quedó ahí, pues en compañía de sus padres, levantó una queja ante el Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación (Conapred), quien realizó recomendaciones que sin embargo no fueron observadas en un primer momento. En recientes fechas, la directora ha sido removida de su cargo y la escuela expresó una disculpa a la alumna, que no obstante, perdió el ciclo escolar (Vallejo Galeana, 2015).

Infortunadamente, el caso de Yaolli no es el único que existe. Muchos jóvenes se encuentran en situaciones similares como parte de la discriminación por orientación sexual e identidad genérica que forma parte de la realidad de las escuelas. Contrario a lo que se pudiera pensar, estos casos muestran que en las instituciones educativas la comprensión acerca de la diversidad sexual no ha tenido los avances esperados y persisten visiones negativas.

En el escenario actual, la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. No obstante, ésta puede presentarse como un elemento adverso para algunos estudiantes que son percibidos como distintos, como aquellos estudiantes con orientación sexual o identidad genérica diversa, quienes pertenecen a los alumnos primordialmente vulnerables a la violencia y discriminación dentro de los espacios escolares. Esto se debe, entre otras cosas, a la existencia de la violencia institucionalizada hacia los sujetos considerados diferentes a los estándares de la normalidad. De esta forma, en su papel como transmisora de cultura entre generaciones, la escuela al coadyuvar a la formación de niñas, niños y jóvenes, transmite mecanismos para mantener las distinciones y desigualdades que buscan guardar, entre otros aspectos, el orden sexista que incluye diferencias, distinciones y desigualdades. Esta violencia institucionalizada parte de constructos sociales que influyen tanto en aspectos individuales como colectivos y que

^eLicenciado en Pedagogía por la UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Docente de Educación secundaria. Líneas de investigación: Interculturalidad, diversidad sexual y movimientos indígenas.

se entretejen en el 'deber ser'.

En consecuencia, cuando en los espacios escolares se presentan casos de diversidad sexual o identidad genérica diversa, estos se observan como puntos de quiebre que amenazan el orden normativo, ante lo cual, niñas, niños y jóvenes se convierten en 'objeto' de rechazo a través de múltiples mecanismos que forman parte del prejuicio institucionalizado en contra de la homosexualidad. A pesar de la lucha por el reconocimiento de los derechos e inserción en espacios que habían sido negados, las concepciones moralistas aún presentes acerca de la diversidad sexual, impiden el ejercicio de la misma en un ambiente de respeto.

En consideración de dicho contexto, el propósito de este trabajo es analizar el problema de la discriminación y violencia hacia la homosexualidad en los espacios escolares. Dicha problemática implica una serie de obstáculos para el ejercicio y el goce del derecho a la educación, del derecho a una educación de calidad y del derecho a una educación sin discriminación que forman parte de las garantías individuales de todas las personas. Se argumenta acerca de la problemática del acoso escolar a partir del análisis de sus causas y consecuencias, las cuales se entretejen para generar espacios pocos óptimos para la formación integral de los estudiantes. Asimismo, se enfatiza en la necesidad de reflexionar acerca de las percepciones sociales alrededor de la homosexualidad y la forma en que las escuelas pueden generar medidas para erradicar actos de violencia y discriminación.

EL BULLYING HOMOFÓBICO Y LOS ESPACIOS ESCOLARES

La escuela posee un papel importante para el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en niñas, niños y jóvenes con la intención de formar para la vida. No obstante, en este tránsito "tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes" (Lara López y Ochoa Tamayo, 2007: 10) y crea mecanismos para ordenar, clasificar, reproducir y mantener las diferencias, distinciones y desigualdades (Cornejo, 2010: 175).

Lejos de lo que se piensa, las instituciones educativas no necesariamente son espacios armónicos. La violencia existe y se expresa de diferentes formas que buscan controlar y corregir conductas mediante diversos mecanismos que incluyen el sexismo, racismo y clasismo (Sánchez Olvera, 2014: 543), reforzándose de esta manera la violencia institucional, es decir, aquella que de manera simbólica permea la escuela y justifica ciertas acciones, tanto de alumnos como profesores, so pretexto del progreso en la educación.

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo. Hasta hace pocos años comenzó a utilizarse el término *bullying*, y a través de los medios de comunicación se difundieron noticias, videos o fotografías de agresiones en las escuelas. Poco a poco

el término se fue empleando en los distintos ámbitos y todo el mundo "hacia *bullying*": papás, docentes, jefes, etcétera. Al concebirse de esta manera, el problema real fue perdiendo la importancia necesaria.

Para evitar la ambigüedad en el uso del término¹, es importante aclarar que al hablar de *bullying* se requiere la presencia de ciertas variables: 1. Se lleva a cabo en la escuela entre alumnos, 2. La acción agresiva es intencional, 3. Se produce de forma repetida, 4. Se da en una relación de pares pero con un desequilibrio de poder a causa de condiciones físicas o emocionales de la víctima, 5. Se presenta sin provocación de la víctima y 6. Provoca daño emocional o físico.

Para evitar la ambigüedad en el uso del término¹, es importante aclarar que al hablar de *bullying* se requiere la presencia de ciertas variables: 1. Se lleva a cabo en la escuela entre alumnos, 2. La acción agresiva es intencional, 3. Se produce de forma repetida, 4. Se da en una relación de pares pero con un desequilibrio de poder a causa de condiciones físicas o emocionales de la víctima, 5. Se presenta sin provocación de la víctima y 6. Provoca daño emocional o físico.

En el caso específico de este trabajo, Raquel Platero Méndez y Emilio Gómez Ceto (2007) definen al *bullying* homofóbico² como:

Aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o 'bullies' se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos (2007: 14).

Siguiendo esta definición, se afirma que el *bullying* puede presentarse en diferentes formas incluyendo burlas, insultos

¹Para hacer referencia a los casos citados anteriormente, se suelen usar denominaciones como violencia familiar, violencia escolar, acoso laboral o mobbing, respectivamente.

²Para este análisis, se sugiere que la homofobia, contrario de lo que el término indica, no podría considerarse propiamente como una fobia. Mientras que las fobias están motivadas por el miedo, la homofobia lo está por el odio, que se manifiesta a través de repulsión, incomodidad física y psicológica, insultos y agresiones físicas y verbales, asesinatos, etcétera. Por otro lado, aquellos individuos con alguna fobia suelen huir de aquello que les causa miedo, mientras que las personas homofóbicas buscan encontrarse con personas

y ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos o destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual y amenazas de muerte. Cabe aclarar, que éste no sólo es hacia los homosexuales, sino también hacia aquellos heterosexuales que no cumplen con los estereotipos atribuidos a cada género, por ejemplo, un varón que gusta de escribir poesía o que es muy tímido, o una mujer que practica fútbol o es demasiado extrovertida.

La violencia a los homosexuales y hacia aquellos con comportamientos contrarios al género asignado³ es usada como medio para que los heterosexuales varones reafirmen lo que se considera como lo masculino; se expresa como una forma de castigar la disidencia y traición al género. En este sentido, es posible apreciar que socialmente se asume que un hombre, aunque sea homosexual, si tiene conductas masculinas o desempeña el rol activo en la relación (quien penetra), no se considera que 'la falta' sea tan grave, ya que desempeña una actividad que los hombres mantienen en las relaciones con las mujeres. Sin embargo, cuando los homosexuales son afeminados o de rol pasivo en el acto sexual (quienes son penetrados), son humillados o recriminados más enérgicamente, ya que han traicionado los estándares de la masculinidad y reproducen el papel de la mujer. Esta consideración muestra cómo la sociedad es sexista y supone que la mujer es inferior, y por tanto, cuando un hombre se iguala a una mujer, tiene 'menor valor'.

Esto último tiene una vinculación muy importante con la supremacía de lo masculino, frente a lo femenino, pues aunque se sostengan relaciones con personas del mismo sexo, mientras que cumplan con los roles asignados, 'la falta' es menor. Así, en el caso de los hombres activos, estos siguen ejerciendo poder al penetrar al otro colocándolo en un nivel inferior, es decir, feminizándolo⁴. De esta forma, es posible observar que las acciones de violencia sirven a la vez para la reafirmación de la masculinidad y la heterosexualidad, pues como señala Karla Carrillo Salinas (2014: 537) "constantemente, los varones tienen que comprobarse a sí mismos, a las mujeres y a otros varones, que son hombres, ya que al no hacerlo, su masculinidad estaría en peligro y podrían caer en riesgo de ser considerados como afeminados".

homosexuales "a fin de demostrarse a sí mismos/as que su postura es correcta" (Asociación Acción Diversa LGTBH, 2008: 6).

³Social y culturalmente, se asignan a cada uno de los sexos características y roles que deben de cumplir, por ejemplo, el hombre debe ser activo, dominante, no demostrar sus sentimientos, ser agresivo, proveedor, entre otros, mientras que la mujer debe ser sumisa, abnegada, puede demostrar sus sentimientos, etcétera. Cuando una mujer u hombre no cumplen con este 'deber ser' pueden ser víctimas de diferentes mecanismos que conduzcan a su normalización.

Estas percepciones se adquieren en distintos lugares, como la casa, la escuela o la iglesia. La homofobia es fomentada a través de mitos que surgen en ellos y se fortalecen a partir de la promoción de ciertos valores por parte de los medios de comunicación como "ser macho, poseer mujeres como si fuesen objetos de lujo, ver a lo femenino como una minifalda sin cerebro, a la clase trabajadora como ladrona e ignorantes y a los homosexuales como abominaciones de la naturaleza" (Proal, 2013).

Lo insultos con connotaciones homofóbicas empiezan a usarse por las niñas y niños incluso antes de que comprenda qué es la homosexualidad. Las palabras "joto" o "maricón", por ejemplo, son asociadas como los peores insultos que se le pueden decir a otro niño, aunque a esa edad no tengan una idea clara de lo que significan los términos. Por su parte, algunos padres refuerzan estas ideas al usar expresiones con sus hijos como "no te dejes, no seas maricón" o "joto el último".

Acerca de la situación particular de las mujeres (lesbianas, bisexuales o trans), la prevalencia del sexismo las hace doblemente vulnerables a la violencia y discriminación por las condiciones de ser mujeres y tener una preferencia sexual o identidad genérica distinta a la heterosexual. Sumado a ello, y alimentado por los mitos, las mujeres son sometidas a matrimonios y embarazos forzosos o 'pruebas de feminidad' (Mejía Núñez y otros, 2012: 25).

Retomando lo expuesto acerca del *bullying* homofóbico en la escuela, si bien la UNESCO señala que son pocas los países que han recopilado datos, advierte que la magnitud del problema es importante. Según esta organización, en el caso de México, un 61 % de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales informaron la existencia de *bullying* homofóbico (UNESCO, 2012: 22). Por su parte, la "Primera Encuesta Nacional sobre *bullying* Homofóbico" (Youth Coalition, Foro eNeHache, y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual, 2012) reporta que 67 % de los encuestados señalan haber sido víctimas de *bullying*, siendo la secundaria el nivel con mayor acoso escolar. Respecto a la reacción de los profesores y autoridades escolares, las principales respuestas fueron "nada, les parecía algo normal" (50 %) y "no se percataban del *bullying*" (30 %). Dentro de las consecuencias más señaladas entre los participantes se encuentran la depresión, seguida de "no querer ir a la escuela" y "pérdida de amistades".

⁴Díaz Guerrero (1961, citado en: Prieur, 2014: 274-275) señala que "la homosexualidad masculina es vista con cierta indulgencia en lo que concierne al agente activo. El agente pasivo es un ser abyecto y degradado. (...) Por consiguiente, la homosexualidad masculina es tolerada con la condición de que consista en violar al agente pasivo. Al igual que en las relaciones heterosexuales, lo importante es no abrirse y al mismo tiempo abrir al oponente (sic.)".



ICEUABJO 2016

En este mismo sentido, comenta Guillermo Núñez Noriega (2015: 313) que “es simplemente terrible la violencia que sufren las/os niñas/os y los/as adolescentes ‘afeminados’ o ‘marimachas’ (según nuestros pobres y relativos estándares sociales) en las escuelas mexicanas, con la complicidad silenciosa de los maestros y directivos”.

En el caso de los docentes, estos se enfrentan a distintas cuestiones ya que por un lado, es importante reconocer que los espacios educativos no son lugares asépticos de ideologías y opiniones personales y existen quienes tienen una actitud moralista y prejuicios respecto a la diversidad sexual. Algunas expresiones como “habla como hombre”, “las niñas no deben jugar fútbol”, “las señoritas deben sentarse con las piernas cerradas”, entre otras, forman parte de sus discursos.

Aunado a ello, se tienen ciertas creencias erróneas que dificultan lo que se hace en las escuelas pues se piensa que si se habla de la homosexualidad o se protege a las víctimas, se estará ‘fomentando’ ésta. Algunos directivos, docentes y alumnos temen que si apoyan ideas acerca del respeto a la diversidad sexual, se les señale como homosexuales. Por otro lado, al abordar en las aulas temas relacionados con la homosexualidad, se cae en los estereotipos como asociarla con las infecciones de transmisión sexual (ITS), en especial del sida.

Ante el planteamiento ¿qué pasa con aquellos jóvenes que presentan una identidad genérica y erótico afectiva diversa?, algunas afirmaciones sostienen que en las niñas y niños no existe tal y en adolescentes y jóvenes se reducen a ‘conductas pasajeras’ debido al despertar de los instintos sexuales y la búsqueda encaminada hacia la exploración del cuerpo.

Estas niñas, niños y jóvenes se encuentran frente al cuestionamiento sobre sí mismos, pues contrario a lo que pasa con la mayoría de los heterosexuales quienes no precisan cómo se inició o desarrollo el proceso de conocimiento de su orientación sexual, los homosexual buscan respuestas, entre las que se encuentran connotaciones negativas. Los aspectos culturales

disponibles, tanto en casa como en la escuela, no hacen referencias positivas, ante lo cual se pueden generar sentimientos de culpa e indiferencia. Los modelos que se presentan en relación a la pareja, muestran al hombre y la mujer como única posibilidad, siendo la familia heteroparental la única válida y de la que se habla en la escuela, pues los modelos ajenos a este tipo de familia, la homoparental por ejemplo, no tienen cabida dentro de la sociedad⁵.

Es por ello que estudiantes lesbianas, gays, trans y bisexuales, esconden y ocultan partes significativas de su vida, pues si se muestran tal cual son, pueden ser objeto del rechazo, aislamiento, burla y acoso. (Platero Méndez, 2007: 4). Dichos alumnos, transitan permanentemente con el temor, no sólo a ser descubiertos, sino a ser agredidos emocional o físicamente, ya sea porque lo han vivido anteriormente, han sido testigos o tienen conocimiento de agresiones en ciertos contextos (Granados-Cosme y Delgado-Sánchez, 2008: 1047).

Sumado a ello, los jóvenes homosexuales cuentan con poca información acerca de su sexualidad. En la escuela, se sobreentiende que todos son heterosexuales y los ejemplos siempre van en relación a parejas de mujeres y hombres, mientras que a los homosexuales se les sigue viendo bajo los modelos estereotipados. Luis Robledo Díaz (2004: 207) señala que de esta forma “se enseña que la homosexualidad es incompatible con los valores tradicionales, lo que provoca un fuerte conflicto en el adolescente y el joven en la adopción de una identidad homosexual”.

Esto abona a la vez al desarrollo de la homofobia interiorizada en la que los jóvenes niegan sus sentimientos y los reprimen generando, por un lado, conductas homofóbicas hacia otras personas, y por otro, ocultando y negando sus preferencias, lo que provoca baja autoestima, depresión, pesimismo hacia sí e incluso suicidio. La situación se complica cuando las y los estudiantes no cuentan con el apoyo familiar o la confianza para compartir con sus familiares su orientación sexual, por lo que ante el temor pueden optar por verse obligados a ‘salir del closet’, o soportar los actos que hay en su contra en las escuelas.

socialmente en relación a la familia heteroparental como la única válida y capaz de asegurar la ‘correcta’ educación de los hijos. Así, muchos mitos se han creado en torno a las familias homoparentales que buscan deslegitimarlas. Por su parte, la escuela suele mostrar ciertos tipos de familias, en los que no se incluye padres del mismo sexo; esto provoca actos de discriminación a hijos provenientes de ellas. Se señala esta problemática considerando los avances que se ha tenido en relación a la adopción homoparental, lo cual trae consigo alguna de las consideraciones señaladas.

⁵Al respecto de este punto, es importante considerar que los actos de homofobia también involucran a los hijos de las parejas homosexuales, aunque estos no tengan una preferencia sexual o identidad genérica diversa. Esto se debe a la consideración que se tiene

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD SEXUAL

Actualmente, las políticas educativas han puesto atención en la prevención del *bullying* por razones como la raza, la religión, la discapacidad, entre otras, pero poco se ha hecho en relación a la orientación sexual y a la identidad de género. Es por ello que resulta importante reflexionar acerca de las formas de violencia homofóbica que se desarrollan en marco las instituciones educativas considerando sus causas y consecuencias para generar medidas de prevención y erradicación.

Señala Bruno Bimbi (2006: 29) que en la escuela “rige la ley del silencio, que manda que de eso no se hable. Muchas veces, incluso, la escuela asume una actitud censora o expulsiva que, en vez de combatir y contrarrestar el discurso del odio y la ignorancia, lo refuerza”. A su vez, aún sigue sin aceptarse la presencia de homosexuales en las escuelas dando por hecho que todos son heterosexuales, y el trabajo al respecto de la diversidad sexual o la erradicación del *bullying* homofóbico no es conocido por los docentes o directivos.

Se puede afirmar, que tanto la discriminación como la no discriminación son elementos que pueden aprenderse en las instituciones educativas, transmitiendo valores que deriven en la desigualdad e injusticia social, o por otro lado, principios que propicien la crítica acerca de este problema y busquen su modificación a partir de una conciencia para la convivencia pacífica en la diversidad. En este sentido, una tarea fundamental de la escuela es “combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales” (Torres Romero, 2010: 26).

Ceñir la tarea docente y de la escuela a la mera transmisión de los conocimientos planteados en el currículo, deja de lado elementos claves en la formación de los alumnos dentro de los espacios educativos. La escuela, además de ser un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para desarrollar habilidades sociales para la vida a partir de la comprensión de los demás y del sí mismo. Por ello, la educación debe considerar como base el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de recibirla, así como su derecho a la no discriminación, atendiendo a la construcción de una sociedad que valore la diversidad que existe y la aprecie.

A manera de reflexiones, se señala la importancia de generar acciones que involucren los diferentes niveles que componen el sistema educativo. Corresponde a las instancias encargadas del currículo nacional revisar y reorientar la educación que se

imparte en las escuelas para el reconocimiento de la diversidad del país, incluida la sexual. Implica tener en cuenta además, el uso de un lenguaje no sexista en los materiales educativos, libres de prejuicios y discriminación, promoviendo el respeto a los derechos de todas las personas, el reconocimiento de la diversidad sexual así como estrategias de atención y prevención de casos de *bullying* homofóbico.

En lo que respecta a las instituciones educativas, es importante sensibilizar a los directivos, docentes y alumnos acerca de la importancia del respeto a los derechos humanos. En este marco, es necesario reconocer de manera expresa cuando se presentan actos de homofobia en las escuelas, realizar acciones para prevenirlos y generar medidas para su atención.

En esta misma línea, la Educación para la sexualidad, lejos de ceñirse a contenidos acerca de la anatomía y fisiología de los genitales, las ITS o los métodos anticonceptivos, debe considerar elementos que requieren ser analizados y reflexionados por los estudiantes como la violencia de

género, las relaciones de pareja, la asertividad, la autoestima, los derechos sexuales y reproductivos, etcétera. Propone Guillermo Núñez Noriega (2015: 312) que “esta educación debe incluir, un programa de educación para las emociones y un programa de transformación de las relaciones de género y de las propuestas hegemónicas de masculinidad y feminidad”.

Es importante considerar a todos los involucrados en los actos de acoso escolar: tanto las víctimas como los agresores, así como los espectadores y los que callan por temor o por complicidad, quienes deben sensibilizarse y reflexionar acerca de las consecuencias de sus actos. Esto no implica una visión de represalias, sino de comprensión y formación de una conciencia para la convivencia en el marco del respeto.

Sin embargo, el planteamiento quedará en el aire si no pasa a formar parte de la cotidianeidad de los espacios educativos y de la preocupación de las autoridades educativas. Su impacto se debe traducir en acciones contra las diversas formas de violencia y discriminación, no sólo en el ámbito escolar, sino en la sociedad. Para ello, no basta con implementar una hora específica dentro del mapa curricular, sino como una práctica transversal y explícita. Ello implica un enfoque formativo que atraviese las dimensiones del ser, pensar, sentir y hacer, no sólo para los alumnos, sino incluyendo a docentes y la participación de todos los actores de los centros escolares y la comunidad.

Sumado a lo dicho, es importante que en las políticas públicas del Estado se tome en cuenta lo relativo a la igualdad, el

...la educación debe considerar como base el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de recibirla, así como su derecho a la no discriminación, atendiendo a la construcción de una sociedad que valore la diversidad que existe y la aprecie.

respeto, la equidad y la no discriminación como un elemento que debe estar presente de manera clara y explícita. Si bien es cierto que se han dado algunos avances en materia legal, estos continúan siendo insuficientes para la prevención de actos homofóbicos y para el respeto de los derechos humanos de las poblaciones de la diversidad sexual.

COMENTARIOS FINALES

En el escenario actual de la práctica educativa, la visibilización y el reconocimiento de la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. Ello exige la búsqueda de estrategias en los distintos niveles que implica el hecho educativo para la formación de una ciudadanía que conviva en la diversidad.

Mencionan Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2011: 89) que “pese a la relevancia del tema, hay pocos trabajos sobre lo que ocurre en este país en relación con el tratamiento de la diversidad en el espacio escolar”. Las investigaciones se han centrado en aspectos de la diversidad lingüística, étnica, religiosa, entre otras, pero poco se ha hablado de la diversidad sexual.

Desde la academia, es importante reflexionar acerca de esta problemática así como indagar a profundidad acerca de cómo combatir la homofobia en las aulas, terreno que aún se encuentra en desarrollo. En tanto, al contribuir al debate en torno al fenómeno de la discriminación y la violencia escolar se busca generar marcos comprensivos que expresen esta realidad. Esto debido a la gran desinformación acerca de la diversidad sexual en la que aún permean mitos, prejuicios e ideas erróneas y la existencia de actitudes negativas y de resistencia, no sólo de estudiantes sino también de profesores, que promueven una doble moral donde se esperan actuaciones “políticamente correctas”, pero a la vez se busca el cumplimiento de la norma so pena de castigo.

Es importante que en las instituciones educativas se fomente el respeto a la diversidad, a través de promover una valoración positiva de la misma como un elemento que enriquece y que en la diferencia tienen los mismos derechos para la búsqueda de una convivencia y forma de vida pacífica. Hablar de sensibilización en género, es mirar lo cotidiano, lo que está presente en nuestras vidas y que muchas veces pasa desapercibido. Naturalizar la violencia y el hostigamiento es algo grave que debe ser erradicado a través de la concientización que permita la reflexión en torno a la dicotomía que se ha creado en las relaciones sociales construidas a partir de los imaginarios, así como la preocupación por las diversas manifestaciones de violencia que se ejercen a partir de criterios sexistas.

Considerando el papel y la importancia que tienen los docentes, resulta esencial contar con su participación para frenar toda forma de discriminación o violencia, iniciando

por reconocer que estos no han tenido una formación específica ni adecuada que implique la atención para la diversidad, y que requieren de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para desarrollar una práctica educativa transformadora.

De esta forma, se estará buscando el empoderamiento de sujetos que en la expresión de su diversidad, proclamen y reclamen el respeto a sus derechos, sin afanes de atacar o aborrecer a los demás, sino a partir de favorecer la formación de una ciudadanía más justa y equitativa. Es pues, una tarea que corresponde a todos, luchar para hacer de la equidad, no sólo una bandera política, sino una realidad. ✎

FUENTES DE CONSULTA

Anzaldúa, J. y Yurén T. (2011) "La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior", en *Perfiles Educativos* (México), vol. XXXIII, núm. 133, ISSUE-UNAM.

Asociación Acción Diversa LGTBH. (2008). *Guía Contra el Bullying Homofóbico*. Sevilla: Asociación Acción Diversa LGTBH.

Bimbi, B. (2006). *Educación y Diversidad Sexual*. Argentina: Fundación de Estudos Brasileiros.

Carrillo Salinas, K. (2014). "Expresiones de sexismo en el currículum vivido de estudiantes de Ingeniería Civil de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán", en Trejo González, M. de los A. (Coord.). (2014). *Investigación Educativa III y IV*. México: Ediciones FES Acatlán.

Cornejo, J. (2010). "Jóvenes en la encrucijada", en *Centro de Estudios Sociales CIDPA* (Chile), última década, núm. 32, julio, pp. 173-189.

Granados-Cosme, J. A. y Delgado-Sánchez G. (2008). "Identidad y riesgos para la salud mental de jóvenes gays en México: recreando la experiencia homosexual", en *Cad. Saúde Pública* (Brasil), vol. 24 (5), pp. 1042-1050.

Lara López, F. y Ochoa Tamayo A. M. (2007). *Análisis del Acceso de las y los Jóvenes a los Servicios de Salud y Educación en la Región Metropolitana. Un Enfoque a partir de la Diversidad Sexual*. México: Conapred.

Mejía Núñez, G. y otros. (2012). *Guía para la acción pública contra la homofobia*. México: Conapred.

Monsiváis, C. (2010). *Que se abra esa puerta: Crónicas y ensayos sobre la diversidad sexual*. México: Paidós.

Núñez Noriega, G. (2015). *Sexo entre varones, poder y resistencia en el campo sexual*. 3ª edición. México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y el Colegio de Sonora.

Platero Méndez, R. (2007). "¡Maricón el último! Docentes que Actuamos ante el Acoso Escolar en el Instituto", en *Revista D'Estudis de la Violencia*, número 3, julio – octubre. Disponible en <http://www.icev.cat/mariconelultimo.pdf>. Consultada 15 de enero de 2014.

Platero Méndez, R. y Gómez Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.

Prieur, A. (2014). *La casa de la Mema, travestis, locas y machos*. México: UNAM Programa Universitario de Estudios de Género.

Proal, J. P. (2013). "Las sirvientas son rateras y los gays anormales", en *Proceso* (México), 19 de abril. Disponible en: <http://www.proceso.mx/?p=339444>. Consultada el 1º de marzo de 2015.

Robledo Díaz, L. (2004). *La controversia entre homosexualidad y familia: el caso cubano*. Cuba: Universidad de La Habana.

Sánchez Olvera, A. R. (2014). "Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario", en Trejo González, M. de los A. (Coord.). *Investigación Educativa III y IV*. México: Ediciones FES Acatlán.

Torres Romero, J. A. (2010). "La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación", en *Ethos educativo* (México), Revista cuatrimestral de Educación, no. 47, enero-abril, Organización de los Estados Iberoamericanos, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 17-31.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico. Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8*. Francia: UNESCO.

Vallejo Galeana, A. (2015). "A Yoalli la discriminaron por lesbiana en la escuela y esta es su batalla", en *Sin etiquetas* (México). Disponible en: <http://sinetiquetas.org/2015/06/23/a-yoalli-la-discriminaron-por-lesbiana-en-la-escuela-y-esta-es-su-batalla/>. Consultada el 10 de febrero de 2016.

Youth Coalition, Foro eNeHache y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual (coJESS). (2012). *Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico*. Disponible en: http://www.notiese.org/images/documentos/20120516_21_Encuesta%20Bullying%20homofobico.ppt. Consultada el 20 de agosto de 2015.



La comprensión lectora en la universidad: evaluación para su aprendizaje

Giuliana Mary Mendieta Melgar[✉]

Yoani Paola Rodríguez Villegas^{✉✉}

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo evaluar la comprensión lectora desde un enfoque para el aprendizaje, valorando si ésta se ha consolidado como competencia, en una muestra de alumnos que cursan el primer semestre de su licenciatura en diversas carreras profesionales.

La importancia de evaluar esta competencia en el ingreso a la universidad radica en la alta relevancia que tiene para el desempeño futuro del alumno, en su proceso formativo profesional, así como hacer visible al docente que su rol como evaluador aporta elementos para el aprendizaje de sus alumnos.

Se integran en el documento tres partes: la primera, presenta el estudio teórico que con base en una exhaustiva revisión y análisis de la literatura, propone un diálogo crítico entre los autores más relevantes en materia de evaluación de y para el aprendizaje. La segunda parte, se enfoca en el método de la evaluación, el cual incluye el procedimiento de selección y tamaño de la muestra, la definición constitutiva y operacional del constructo de comprensión lectora, la tabla de especificaciones del mismo, así como tras su aplicación la estrategia del análisis psicométrico con fines de validación y confiabilidad del instrumento.

La última parte presenta los resultados del análisis psicométrico de la prueba con base en los datos de confiabilidad, dificultad, discriminación, análisis de frecuencia de opciones y análisis de opciones incorrectas. Finalmente, se presentan las conclusiones de la evaluación de la competencia: comprensión lectora, en los alumnos y se proponen algunas sugerencias de mejora para la consolidación de la misma.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, competencia, evaluación formativa, teoría clásica de los test, teoría de respuesta al ítem, educación superior.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate reading comprehension through a learning focus, evaluating if it has been consolidated as a competency using a sample of students that are enrolled in their first semester in various majors.

The importance of evaluating this competency when starting

the university relies on the high relevancy that it has in the students' future performance in their professional formative process. It also makes visible to the teacher that his role as an evaluator contributes elements for the learning of his students.

The document is divided in to three parts: the first one displays the theoretical study, which is based in an exhaustive review of the literature, proposing a critical dialogue between the most relevant authors of evaluation of and for learning. The second part focuses on the evaluation method. It includes the procedure for the selection of the size and sample, the constitutive and operational definition of the construct of reading comprehension, the table of content, as well as the strategy that was followed to conduct the psychometric analysis to validate the instrument.

The last part presents the results of the psychometric analysis of the test based on reliability of data, difficulty, discrimination, analysis of the frequency of options and analysis of incorrect options. Finally, the conclusions of the evaluation of the reading comprehension competency are presented, and some suggestions to improve its consolidation are proposed.

KEYWORDS: Reading comprehension, competence, formative evaluation, classical test theory, item response theory, higher education.

I. INTRODUCCIÓN

[✉]Doctoranda del programa en Evaluación Educativa de la Universidad Anáhuac México Norte. Maestra en Educación campo Planeación y Administración de la Educación por el ICEUABJO. Directora Académica General y profesora asociada al área de posgrados de la Universidad Anáhuac Oaxaca

^{✉✉}Doctoranda del programa en Evaluación Educativa de la Universidad Anáhuac México Norte. Maestra en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. Directora de Evaluación de Políticas y Programas Educativos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

E-mail: yoani.rodriguez@anahuac.mx

Hablar de la diferencia existente entre la evaluación de los aprendizajes y para los aprendizajes implica impulsar un diálogo entre las dos tradiciones teórico-prácticas que han dominado el desarrollo histórico de la misma evaluación, pero, a diferencia de otro tiempo, en nuestros días este diálogo encuentra eco en innumerables voces que se pronuncian, ya sea a favor o en contra de un determinado tipo de evaluación. De acuerdo con Álvaro Marchesi (2012, p.7) en las últimas décadas se ha avanzado notablemente en materia de evaluación educativa, pero este oleaje no ha llegado con tal fuerza a las pequeñas islas de la evaluación en el aula, es decir, a pesar de los esfuerzos que han realizado los distintos países y organizaciones, tanto nacionales como internacionales (EXCALE-INEE, ENLACE-SEP, PISA-OCDE, LLECE-OREALC/UNESCO) por mejorar, sistematizar y fundamentar la evaluación educativa a través de pruebas estandarizadas, hay espacios como el aula, que siguen escapando a este boom de la teoría y práctica evaluativa.

En este sentido, autores como Benito y Cruz, (2005, p.87), Quintana (2008, p.164) y Zabalza (2003, p.144) han advertido acerca de la importancia que tiene para el docente la evaluación del proceso educativo, incluso este último la propone como una de las diez competencias necesarias de la docencia y Ludke destaca que el resultado de una investigación realizada en Inglaterra “muestra que aproximadamente dos terceras partes del tiempo de trabajo de profesores de educación básica se emplean en tareas de evaluación” (2004, p.7).

Ello da cuenta del papel central que tiene la evaluación no sólo para el docente, sino también para el alumno, por su relación dialógica y recíproca, y completando la tríada, para la propia institución educativa, ya que la evaluación es propuesta también como un criterio de calidad para certificaciones y validaciones de estas últimas (Millares, 2005, p. 153).

Es precisamente en el Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2011) donde se encuentra plasmado el grado de trascendencia que tiene la evaluación para el sistema educativo: “Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docente, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes”. (p. 31)

Asimismo, a partir de la reciente reforma educativa (11 de septiembre de 2013), la Ley General de Educación (p.5) incluye como uno de los componentes que constituyen el sistema educativo nacional a la “evaluación educativa”, además de los educandos, educadores y los padres de familia; las autoridades educativas; el Servicio Profesional Docente; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados, entre otros. Y al mismo tiempo, estipula en la sección 4 (pp.14-16) las atribuciones que tiene el Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (INEE), lo cual indica la centralidad atribuida a la evaluación educativa en el país.

Con lo anterior, queda claro que la evaluación, al menos discursivamente, es considerada como un elemento fundamental, cuyos resultados -de ser usados- tienen el potencial de contribuir a impulsar procesos de mejora en la educación; sin embargo, el tránsito de los resultados de las evaluaciones, la emisión de recomendaciones, al uso de éstas y la evidencia de la generación de cambios graduales hacia la mejora, no es un proceso mecánico, ni automático; al contrario, debemos de entenderlo como un producto del devenir histórico y de un conjunto de agendas e incentivos diversos, cuyos eslabones significativos se expondrán a continuación.

a. PERSPECTIVAS Y CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Actualmente es indudable que, como menciona Martinic: “la evaluación no puede quedar reducida a una simple medición, ni menos a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los alumnos” (2008, p.15), sobre todo, en términos cuantitativos y sólo al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante destacar que con la instauración del paradigma constructivista en la educación se generaron cambios significativos, no sólo en la forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en la misma forma de entender la evaluación, su función y sus características.

Por un lado, desde la perspectiva de Hernández (2010, p.243), es posible identificar y clasificar dos posiciones respecto a la evaluación, las que él denomina como *evaluación estática* y *evaluación dinámica*. La primera, anterior al constructivismo, supone tres aspectos: a) Se centra en el producto final del aprendizaje, b) No valora el proceso que el estudiante desarrolla para llegar al producto final y c) Se encuentra descontextualizada, a la vez que se evalúa exclusivamente la dimensión instrumental.

Por otro lado, la *evaluación dinámica*, posterior a los aportes del constructivismo y derivada de la contribución de Vigotsky, diferirá del tipo de evaluación anterior en los siguientes puntos: a) Sigue tomando en cuenta la valoración de los productos, pero ahora, valorará por encima de ellos el proceso mismo que los ha gestado, b) Valora el desarrollo alcanzado en el proceso, pero además identifica los alcances que se pueden llegar a tener en éste, y c) Se evalúa tomando en cuenta el contexto que hizo parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero el dato más importante de este cambio es que la evaluación sirve como punto de quiebre en la mejora de las decisiones que orientan las prácticas educativas.

Lo anterior no siempre fue así, sólo basta recordar los primeros intentos de “evaluación”, entendida como medición (Guba y



ICEUABJO 2016

Lincoln, 1989, p.22) a finales del s. XIX y principios del s. XX, con una fuerte herencia de la psicología conductista tal como lo mencionan Castillo y Cabrerizo (2010, p.9). De hecho, la herencia de este paradigma de la psicología del aprendizaje tardará en desligarse del ámbito de la evaluación, y se mantendrá vigente, incluso en nuestros días, mostrando una significativa evolución desde el *modelo conductual-radical* al *modelo conductual-cognitivo*, pero sin poder evitar cierto reduccionismo en el objeto a evaluar (Padilla, 2011, p.32) e influyendo en la praxis docente como explica Bernard:

Ahondando en el influjo ejercido por el conductismo, hoy nadie duda de que de su filosofía se alimentan muchos profesores a la hora de diseñar su actuación en las escuelas y, de manera especialmente significativa, en su manera de concebir y realizar la evaluación de sus alumnos. (2000, p.17)

Bajo esta perspectiva evaluar significaba “medir” y las pruebas estandarizadas o los tests eran las herramientas idóneas para desarrollar esta forma de concebir la evaluación. Cabe señalar que estas formas de evaluar no han sido dejadas de lado completamente, pues actualmente existen formas de evaluación basadas en pruebas estandarizadas a gran escala como PISA, ENLACE o EXCALE y a menor escala como los exámenes parciales que aplican algunos maestros como criterio de evaluación del aprendizaje en sus estudiantes. Este tipo de instrumentos en sus inicios (propios del s. XX) tenían poca relación con los programas desarrollados por las mismas escuelas, es decir, existía una desvinculación entre la evaluación y lo que la escuela pretendía enseñar; sin embargo, esta brecha se reduce gracias a los aportes de quien se conoce como el padre de la evaluación educativa, Ralph Tyler, quien en 1950 la definió como: “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas

y currículos de enseñanza” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.5).

Con esta nueva definición, la evaluación adquiere una mayor responsabilidad institucional, pues no sólo se tratará de obtener información sobre el resultado de un proceso de aprendizaje y qué tanto el individuo ha podido alcanzar el punto final de dicho proceso, sino que la institución es responsable de los cambios producidos en los alumnos durante el proceso educativo y, por lo tanto, tiene que valorar qué tanto ha cumplido con su deber, determinar si los objetivos han sido alcanzados, pero no sólo por voluntad individual, sino a través de la mediación del “currículum”.

De este modo, tanto la responsabilidad institucional como la mediación del currículum para lograr el aprendizaje, son dos elementos que se incorporan y actualmente siguen siendo reconocidos por los teóricos de cara a la evaluación educativa. Incluso se pueden encontrar algunos rasgos de estas ideas en el mismo Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 de la SEP, donde se presupone que el docente contará con el plan y programas de estudio, además de los aprendizajes esperados de cada bloque, al interior de cada asignatura, para buscar su logro o cumplimiento y en función de ello evaluar.

Sin embargo, es imposible entender el actual concepto de evaluación sin el aporte fundamental de los teóricos que propusieron un modelo de evaluación orientado al uso y la toma de decisiones.

Si entendemos a la evaluación como un:

Proceso necesario, intencional, continuo, planificado, sistemático y de finalidad múltiple, que aporta informaciones de todos y cada uno de los elementos implicados en el proceso educativo, que ayudan a comprender el desarrollo de los procesos formativos y facilitan la toma de decisiones curriculares (Azaustre y Monescillo, 2013, p.8).

Podremos comprender cómo existe una recuperación de lo que hace más de cuarenta años nos proponían algunos autores, cuando afirmaban que la evaluación es un proceso que posibilita la toma de decisiones y la mejora de aquello que se estuviera evaluando. (Cronbach (1963), Stufflebeam (1973) y Attkinson (1978) citados en Castillo y Cabrerizo, 2010, pp.5-6)

Teniendo en cuenta el planteamiento inicial, acerca de las diferencias entre la *evaluación de y para el aprendizaje*, no es posible, todavía, ensayar una respuesta sin abordar los aportes de Scriven, quien tiene el mérito de señalar dos funciones distintas de la evaluación: formativa y sumativa, dos conceptos fundamentales para comprender la evaluación actualmente. La primera función tiene por objeto evaluar el proceso, es decir, “la evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto” (Stufflebeam y Schinkfield, 1985, p.345) y la segunda, solamente el

resultado. Aunque en su momento Scriven las propone con relación a los programas, más adelante -con Bloom y otros autores- serán aplicadas a la evaluación de los alumnos.

La importancia de Scriven, además de las distinciones que realiza en torno a los tipos de evaluación, radica en la introducción de la valoración o *juicio* en el proceso evaluativo. “Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además la valora, la juzga con relación a distintos criterios.” (Escudero, 2003, p.19).

El desarrollo histórico de la evaluación puede parecer reciente, pero sin duda es diversa en autores como en matices. La evaluación educativa ha proliferado durante las últimas décadas del siglo xx, siendo muchos los autores (Guba y Lincoln (1989), Escudero (2003), Mora (2004) Castillo y Cabrerizo (2010), Leiva (2010) y Ziegler (2011)) que confirman una eclosión tanto en las propuestas teóricas como metodológicas respecto a este ámbito.

Así, el concepto de evaluación parece haber ampliado sus horizontes constitutivos, es decir, actualmente asistimos a una comprensión holística de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

b. EVALUACIÓN DE Y PARA LOS APRENDIZAJES

La diferencia entre la *evaluación* de los aprendizajes y para los aprendizajes, radica, de fondo, en la integración que hace esta última de los aspectos positivos, didácticos y pedagógicos que tiene la evaluación formativa, pretende tener un carácter holístico, procesual y auto-referencial. Por su parte, la *evaluación de los aprendizajes* centra su principal interés en los aspectos que se le han atribuido a la evaluación sumativa. Así, la diferencia inmediata y evidente es el propósito con el que se recoge la información; mientras que la *evaluación para el aprendizaje* pretende mejorar el proceso en el que el estudiante aprende y potenciarlo, lo cual implica su participación en dicho proceso; la *evaluación del aprendizaje* se realiza principalmente con fines de rendición de cuentas y deja de lado la participación de aquel que aprende. La evaluación no puede seguir siendo considerada como un simple agregado del proceso educativo, sino tiene que denotarse su pertenencia intrínseca a él y su servicio a la mejora del aprendizaje de los alumnos (Pichuante, 2012, p.16).

Si se tienen en cuenta las dos lógicas que Perrenoud devela, la *evaluación de los aprendizajes* responde a la primera, es decir, está a expensas de la selección y no al servicio del aprendizaje; situación contraria a la que se exige cuando se concibe la evaluación en función del aprendizaje. Otro de los beneficios que otorga la *evaluación para los aprendizajes* es que la evaluación es tomada como una forma de autorreflexión del estudiante, se desarrollan los procesos metacognitivos, de tal manera que el alumno se da cuenta cómo, cuánto y cuándo aprende, lo

que a la postre nos conducirá a que identifique su nivel de responsabilidad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012, p. 3).

Finalmente, algunos de los principales retos que en esta materia enfrenta la evaluación educativa en México (OCDE, 2012) son los siguientes:

El marco de la evaluación está incompleto. El comité revisor destaca por ejemplo lo siguiente: “El componente formativo parece estar desplazado por la generación de resultados sumativos, en particular los resultados de ENLACE.” (Ídem, p.52), por lo que recomiendan trabajar en el avance de la evaluación formativa por encima de la sumativa y ponen en predicamento la aplicación de la prueba ENLACE.

No se observa claramente que los alumnos estén en el centro del marco de evaluación. Dentro de este reto la comisión es puntual: “En México la retroalimentación tiende a centrarse en el desempeño en las pruebas y en los resultados más que en el aprendizaje.” (Ídem, p.56).

Se tiene una concepción estrecha de la evaluación. La evaluación cualitativa, la retroalimentación para la mejora y el diálogo profesional en torno a los resultados de la evaluación no están suficientemente desarrollados en el marco de evaluación. En pocas palabras, la evaluación se enfoca más en el control y la medición, que en el aprendizaje. (Ídem, p.57).

Sin lugar a dudas, hay todavía mucho por hacer con respecto a la evaluación formativa o para el aprendizaje. No cabe duda que los dos tipos de evaluación son importantes, pero necesitan complementarse de manera virtuosa en la actitud cotidiana con la que se encaran los procesos evaluativos. Transitar de una evaluación del aprendizaje que, como hemos visto, responde a una función sumativa, certificadora y jerarquizadora de los aprendizajes, hacia una evaluación para los aprendizajes, dedicada a la función formativa de la evaluación, requiere de voluntad técnica, ética y política que permita impulsar acciones intencionadas, sistemáticas y permanentes que redirijan la política de evaluación hacia los fines sustantivos de mejora.

Reflexionar sobre la competencia lectora en el nivel universitario implica concebir la acción y significado de leer, y los procesos implicados en esta actividad, más allá de una visión meramente instrumental y mecánica de decodificar símbolos o relacionar significados, que ha evolucionado hacia la consideración de procesos más complejos de comprensión, interpretación y diálogo con las ideas, en síntesis, un proceso de formación y aprendizaje (Fernández de Castro, 2013; Zorrilla, 2005). El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) ha orientado sus evaluaciones desde el año 2000 -con énfasis en el área de conocimiento de lectura- a partir del con-

cepto de reading literacy (o competencia lectora), planteando que además de la decodificación de una lectura se requiere:

La capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, y la capacidad para interpretar el sentido de las estructuras y características de los textos. Reading literacy depende de la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen. (OECD, 2000 citado en Saulés, 2012, p.8)

Bajo este marco, PISA pone énfasis en la concepción interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión. Por tanto, la definición de competencia lectora en PISA a partir de 2009, que se adoptará en este estudio es la siguiente: “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Instituto de Evaluación, 2009, p.34).

II. MÉTODO

OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es evaluar la comprensión lectora desde un enfoque para el aprendizaje, valorando si dicha competencia se ha consolidado en una muestra de universitarios que cursan el primer semestre de su licenciatura.

El objetivo secundario es probar la validez, confiabilidad y consistencia interna del instrumento que mide el nivel de adquisición de la competencia de comprensión lectora en universitarios que cursan su primer semestre de su licenciatura.

OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO

La definición constitutiva del constructo comprensión lectora, que se ha establecido para este estudio lo considera como: el proceso desde el cual se construye la representación coherente del significado de las ideas relevantes del texto y se las relaciona con información previa como medio de interacción entre el lector y el texto.

Desagregando de dicho constructo, la operacionalización de tres niveles de comprensión, recuperando las dimensiones consideradas en la prueba PISA, quedando como siguen:

Nivel de comprensión literal: Acceder y recuperar.

Nivel de comprensión inferencial: Integrar e interpretar

Nivel de comprensión crítica o juicio: Reflexionar y evaluar.

En la tabla 1, se presentan para cada dimensión las actividades del lector asociadas a dicha dimensión y los enunciados o conductas resultantes que evidencian la ubicación del evaluado en dicho nivel.

Tabla 1 Desagregación operacional del constructo: Comprensión lectora

Dimensiones	Actividades asociadas	Definición operacional/ enunciados o conductas
Acceder y recuperar	Nivel de comprensión literal Localización y obtención de información en la lectura Reconocimiento y memorizar. Reorganización de la información. Uso de la técnica de lectura denominada exploración (scanning).	Comprende la idea global que se explicita en el texto. Localiza información explícita en el texto. Distingue la información relevante de la distractora. Infiere que información del texto puede emplearse para dar respuesta a una interrogante sobre el tema. Reorganiza información de las partes del texto con una secuencia precisa para dar respuesta a una tarea independiente del texto. Sintetiza el contenido de un párrafo
Integrar e interpretar	Nivel de comprensión inferencial Formarse una comprensión general del texto. Reconocer la síntesis del tema central. Comparar y contrastar información. Establecimiento de una jerarquía entre ideas. Desarrollar una interpretación	Identifica el propósito central de la lectura o del autor y sus relaciones abstractas en presencia de distractores. Realiza comparaciones, contrastes y categorizaciones. Enumera los elementos que apoyan un argumento del mismo texto o en contraste con éste. Infiere una relación o categoría sugerida en el texto o entre sus partes.

Integrar e interpretar	comprensión lógica y de cohesión entre las ideas y la información planteada. Hacer inferencias entre el texto y sus partes. Hacer inferencias sobre las intenciones del autor. Uso la técnica de lectura rápida (skimming).	Infiere las ideas principales, por ejemplo, la indagación de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal. Infiere las ideas en el texto para determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas o para la construcción de significados.
Reflexionar y evaluar	Nivel de comprensión crítica o juicio valorativo. Establecimiento de conexiones entre la nueva información y conocimientos externos. Conectar, explicar, comparar y formular hipótesis sobre la forma y el contenido del texto leído. Reflexionar y evaluar el texto completo o sus partes, el punto de vista del autor y del lector con base en información externa. Aportar punto de vista del lector, justificarlo y defenderlo.	Elabora una justificación argumentada de su punto de vista sobre la lectura Elabora hipótesis teniendo en cuenta múltiples criterios e interpretaciones que trascienden al propio texto. Contrasta la tesis del autor con información de otras fuentes de conocimiento especializado con el tema. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura Evalúa el uso de ciertas técnicas textuales empleadas por el autor para alcanzar un objetivo preciso Propone información para reforzar sus argumentos o los del autor.

Fuente: Elaboración propia con base en Saulés (2012) y Zorrilla (2005).

PARTICIPANTES

El universo poblacional considerado para realizar la evaluación del constructo “comprensión lectora” se constituyó de 221 estudiantes de nuevo ingreso de todas las licenciaturas ofertadas por una institución privada de educación superior en el estado de Oaxaca.

Los estudiantes evaluados se encuentran cursando el tercer mes de su primer semestre de licenciatura, la tabla 2 presenta la distribución proporcional de la muestra en las carreras.

Tabla 2 Distribución porcentual de la muestra por licenciaturas

Licenciatura	Representatividad en la muestra
Dirección y administración de empresas	Dirección y administración de empresas
Economía*	Economía*
Mercadotecnia	Mercadotecnia
Finanzas y contaduría	Finanzas y contaduría
Medicina	Medicina
Derecho	Derecho
Gastronomía	Gastronomía
Comunicación	Comunicación
Adm. Turística	Adm. Turística
Ing. Industrial	Ing. Industrial
Ing. Sist. y Tecnología de la información	Ing. Sist. y Tecnología de la información
Ing. Civil	Ing. Civil
Ing. Química*	Ing. Química*
Ing. Mecatrónica*	Ing. Mecatrónica*
Psicología	Psicología

*licenciaturas parciales. Fuente: Elaboración propia

Del universo de 221 estudiantes se aplicó el instrumento a una muestra de 196 alumnos con representación de todas las licenciaturas. Concluida la aplicación, solo 155 estudiantes siguieron las instrucciones de la prueba de forma completa y correcta, por lo cual, la muestra se consideró de 155 casos como base del presente análisis.

La muestra, se conforma de estudiantes del primer semestre de licenciatura, pertenecientes a trece carreras terminales ofrecidas por la universidad, con un rango de 17 a 21 años de edad, siendo una muestra predominantemente masculina con 58% hombres y 42% mujeres.

INSTRUMENTO

Las especificaciones del instrumento de evaluación se han ordenado en la tabla 3, señalando las dimensiones que se evalúan, los indicadores de cada dimensión, la cantidad de reactivos considerados para cada dimensión y el porcentaje que dichos reactivos representan como ponderación de la dimensión, buscando un instrumento equilibrado; el señala el número que identifica cada ítem y se agrupan por dimensión y finalmente, el nivel de dificultad determinado a priori, como sigue:

Tabla 1 Tabla de especificaciones del instrumento

a. Dimensiones	b. Indicadores		
1. Acceder y recuperar	Localiza información explícita en el texto. Distingue información relevante de distractora. Infiere que información del texto puede emplearse para dar respuesta a una interrogante sobre el tema. Reorganiza la información de las partes sintetizándola para dar una respuesta.		
c. Cantidad de reactivos 6	d. Porcentaje 22%	e. Núm. ítem 1,3,9,17 19,25	f. Nivel de dificultad a priori Fácil
2. Integrar e interpretar	Identifica intenciones del autor. Infiere las ideas del texto para la construcción de un significado. Infiere una relación sugerida en el texto. Comprende precisa y detalladamente la totalidad del texto y/o de partes específicas. Realiza comparaciones y contrastes. Maneja ideas abstractas en presencia de distractores.		
c. Cantidad de reactivos 13	d. Porcentaje 46%	e. Núm. ítem 2,5,6, 8,10,16, 18,20,2	f. Nivel de dificultad a priori Medianamente difícil

3. Reflexionar y evaluar	Elabora una justificación argumentada de su punto de vista sobre la lectura. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura. Elabora hipótesis teniendo en cuenta criterios e interpretaciones que trascienden al propio texto. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura. Evalúa el uso de ciertas técnicas textuales empleadas por el autor para alcanzar un objetivo preciso.	
TOTAL	c. Cantidad de reactivos 28	d. Porcentaje 100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la estructura y el formato del instrumento, este se compuso de 2 textos continuos y 4 textos discontinuos, buscando mostrar diversas situaciones de lectura, todas las preguntas fueron de opción múltiple expuestas en la plataforma electrónica Blackboard, mostrando un ítem a la vez, condicionado a ser respondido para pasar al siguiente ítem. El tipo de letra empleado fue Arial de 12 puntos con interlineado de 1.5

El empleo del paquete estadístico spss 22.0 y el programa Excel, fueron la base para un adecuado procesamiento de la información obtenida.

VALIDEZ DE CONTENIDO

El diseño inicial se compuso de 35 ítems, tras la revisión de 6 jueces, especialistas en el tema de comprensión lectora, enseñanza de habilidades comunicativas y didáctica de la lectura, que emitieron puntualmente sus observaciones, sobre el contenido de los ítems, se eliminaron 7 de los ítems originales debido a una formulación inapropiada o inconsistencia del contenido con la dimensión que es pretendía evaluar, quedando una prueba final constituida por 28 ítems, la cual se aplicó a la muestra descrita anteriormente.

APLICACIÓN

La prueba se aplicó de forma grupal, en un aula equipada con 35 equipos de cómputo, en un horario escalonado a lo largo de tres días en las instalaciones de la universidad.

III. ANALISIS INSTRUMENTAL

FIABILIDAD

Con base en la puntuación del Alfa de Cronbach se suprimieron los elementos con indicadores de correlación

negativa, correspondiente a los ítems 14, 16 y 24, por lo que -recalculando nuevamente con 25 ítems, la confiabilidad se incrementó de .476 a .532, la prueba en conjunto con los ajustes se presentan los siguientes estadísticos como se muestran en la tabla 4 :

Tabla 4 Estadísticos de escala con instrumento ajustado

No. de elementos	Media	Varianza	Desviación estándar
25	15.17	10.439	3.231

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó el análisis de los reactivos usando la Teoría Clásica de los Test, para determinar la dificultad y la discriminación de cada reactivo.

DIFICULTAD

Globalmente el instrumento se clasifica como una prueba difícil, debido a que el 75% de los reactivos del instrumento se ubican en un índice de dificultad mediana y el 25% de los reactivos son difíciles.

De manera ideal suele recomendarse que la distribución sea de la siguiente forma 5% de reactivos muy fáciles, 20% de reactivos fáciles, 50% de reactivos con una dificultad mediana, 20% de reactivos difíciles y 5% de reactivos muy difíciles. El rango de valores decimales con base en los cuales se determina la dificultad se observa en la tabla 5.

Tabla 5 Criterios sobre la dificultad de los reactivos

Muy difícil	Difícil	Dificultad Mediana	Fácil	Muy Fácil
.01 a .2	.21 a .4	.41 a .6	.61 a .8	.81 a 1

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el ajuste con la exclusión de los reactivos de baja confiabilidad, la distribución porcentual de la dificultad final del instrumento también se ajustó teniendo 72% de reactivos con dificultad mediana y 28% de reactivos difíciles.

DISCRIMINACIÓN

Se realizó el análisis de todos los ítems considerando el desempeño de los estudiantes con puntuaciones altas frente a los estudiantes con puntuaciones bajas, para determinar el índice de discriminación por ítem y realizar el ajuste al instrumento, con base en los criterios de discriminación que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Criterios sobre la discriminación de los reactivos

Criterio de discriminación	Valor del índice	Regular Discriminación	Discriminación satisfactoria	Muy buena discriminación
Recomendación de ajuste	Descartar ítem	Necesidad de revisar ítem	Puede mejorarse el ítem	Conservar el ítem
Valor del índice	Descartar ítem	0.21 a 0.3	0.31 a 0.4	0.41 a 0.1

Fuente: Elaboración propia.

Basados en el índice de discriminación, los reactivos: 2, 7, 11, 16 y 18 tienen una discriminación regular, motivo por el cual deben ser revisados o modificados. Por su parte, los reactivos 14, 24 y 28 obtuvieron una baja discriminación, por lo cual se recomienda su eliminación.

Finalmente incluyendo los resultados globales de los reactivos en términos de confiabilidad, dificultad y discriminación, se ha decidido eliminar los reactivos 12, 14 y 24.

En general, se observa una buena consistencia interna en el instrumento, ya que el promedio del índice de discriminación tras la eliminación de los 3 ítems mencionados, es de 0.40.

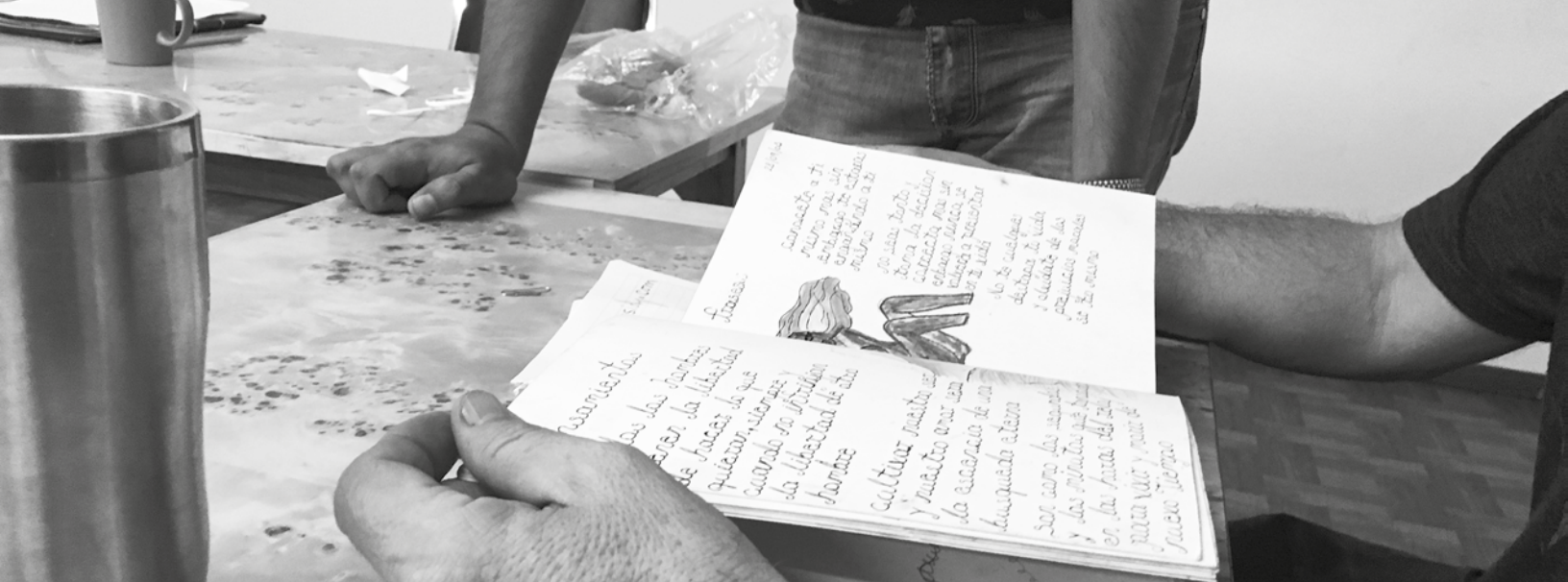
ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA DE OPCIONES

La media de la muestra nos da una estimación del valor real del promedio de los alumnos que contestaron correctamente la prueba, sin embargo, la diferencia que pueda existir entre la media verdadera y la estadística que se informa, es el error estándar de la media (EEM), medida vinculada con el porcentaje de confianza de la prueba.

En este caso, el EEM obtenido es de 0.261 por lo cual, el cálculo de intervalos se realizará con un porcentaje de confianza menor al 95% y superior al 80%.

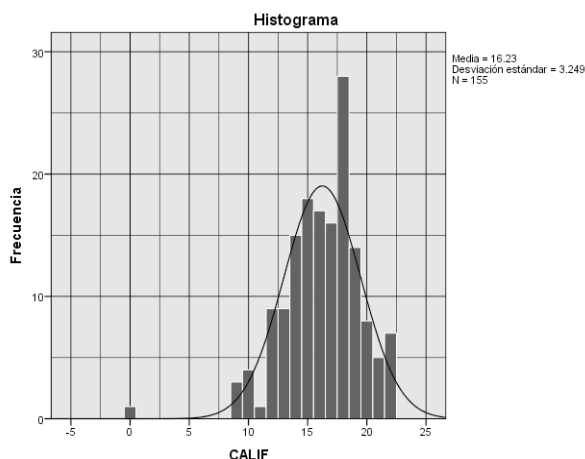
Al graficar las calificaciones resultantes de la aplicación (ver gráfica 1), se observa claramente una distribución asimétrica acentuada en la moda con un sesgo a la izquierda, debido a que el 61.3% de los alumnos con mayor número de respuestas correctas (o grupo superior) está por encima de la media y el grupo de alumnos con menor número de respuestas correctas (o grupo inferior) correspondiente al 38.7% se ubica por debajo de la media.

El instrumento de evaluación aplicado, se encuentra a disposición de los lectores, vía correo electrónico: yoani.rodriguez@anahuac.mx



ICEUABJO 2016

Gráfica 1. Histograma de calificaciones



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE LAS OPCIONES INCORRECTAS

El porcentaje promedio en que una opción correcta fue elegida como tal es del 42%, siendo el más alto de 60% y el más bajo de 24%. Los ítems 3, 4, 11, 12, 15, 22, 26 y 27 muestran frecuencias muy cercanas en la elección de sus distractores como opciones correctas.

Los ítems 1, 2, 8, 14, 18, 24 y 25 tienen problemas en la formulación de sus distractores, pues la opción correcta no fue elegida por la mayoría.

De manera general, se señala que 11% fue el porcentaje mínimo en que se eligió a un distractor y 42% el máximo, por lo cual sólo deben realizarse ajustes en algunos de ellos.

Con base en el análisis de los ítems, en el que las opciones incorrectas fueron más elegidas que la correcta, podemos señalar que los ítems 14 y 24 deben ser eliminados, dado que la diferencia entre el porcentaje de personas que eligieron un distractor como opción correcta es muy elevado, por encima del porcentaje de personas que eligieron la opción correcta

verdadera, y aunado a ello se ha mostrado que también tienen débil discriminación y confiabilidad.

En el caso de los ítem 1, 2, 8 y 18 deben reformularse tanto las opciones que son las correctas verdaderas, debido a su cercanía en el porcentaje de preferencia con los distractores, así como las opciones incorrectas elegidas por la mayoría como correctas, ya que es un distractor el que fue elegido como la opción correcta.

En el ítem 25 debe replantearse el distractor en la opción c, ya que fue elegido en el mismo porcentaje que la opción correcta.

RESULTADOS EN RELACIÓN CON MUESTRA

La muestra se distribuyó con base en sus resultados como se observa en la tabla 7:

Dimensiones	Porcentaje de distribución de los estudiantes evaluados
1. Acceder y recuperar	27%
2. Integrar e interpretar	44%
3. Reflexionar y evaluar	29%
Total	100%

Tabla 7 Distribución de la muestra evaluada

Fuente: Elaboración propia.

Podemos por lo tanto, considerar que la distribución de los resultados se ajusta a la curva normal, en donde la mayor parte de la muestra se encuentra en proceso de desarrollar la competencia de la comprensión lectora y requieren fortalecer algunas tareas para consolidar la adquisición completa de la misma.

Los que se ubican en la tercera dimensión, ya han adquirido las habilidades propias del logro de la competencia, lo cual significa que ésta competencia se convierte en andamio para la adquisición de competencias más complejas. Finalmente el

menor de los porcentajes, cercano a una tercera parte de la muestra, pertenece a la dimensión 1, por lo que se interpreta que estos estudiantes, cuentan con algunas habilidades básicas que deben ser desarrolladas para que puedan acceder gradualmente a la adquisición de las habilidades propias del proceso de comprensión lectora y adquirir dicha competencia.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tras la realización de la evaluación planteada en el presente estudio concluimos que se puede determinar que el logro de la competencia “comprensión lectora” se encuentra en proceso de consolidación en el 73% de los alumnos evaluados, mientras que el 27% restante se encuentran en proceso de desarrollarla.

En dicho sentido, al representar la muestra a alumnos de reciente ingreso a la educación superior, resulta relevante detectar que una competencia que se encuentra presente en los programas educativos desde la educación básica hasta la media superior, no haya logrado consolidarse en un porcentaje mayor de estudiantes evaluados, por lo que se recomienda que la institución considere transversalmente el abordaje de dicha competencia, apoyándose del docente de educación superior, quien debe contribuir desde el desarrollo de las materias profesionales a la formación de competencias genéricas, como la mencionada, que componen condicionantes para el aprovechamiento efectivo de la formación universitaria.

La evaluación de una muestra mayor a cien sujetos permitió valorar datos adicionales, como son, que los alumnos que cursan las licenciaturas en Derecho, Economía, Mercadotecnia, Medicina, Administración de Empresas, Administración turística y Finanzas y Contaduría; conformaron un subgrupo con resultados por encima de la media, mientras que las licenciaturas de Gastronomía, Comunicación y las Ingenierías, tuvieron resultados por debajo de la media, esta información permite focalizar los esfuerzos institucionales en el subgrupo pertinente, para promover la consolidación de la competencia evaluada.

En el mismo sentido, se detectó que los resultados no muestran una varianza significativa entre hombres y mujeres, ni entre alumnos provenientes de instituciones de educación media superior, ya sean privadas o públicas, es decir los resultados provienen de las experiencias personales de la construcción de la competencia, por ello podemos remitirnos a la afirmación de Bloom, quien estableció un principio fundamental al afirmar que todos podemos aprender y, junto con ello, se empezó a gestar la idea de tener en cuenta la forma de adquirir el conocimiento y facilitar herramientas y estrategias, que ayuden a progresar de cara a los objetivos planteados, de intervenir en el proceso, de *“estimar el camino ya recorrido, por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje”* (2008, p.116).

Desde este principio se consideró que la evaluación realizada en este estudio, constituye una evaluación para el aprendizaje, con

fines formativos, pues permite identificar áreas de oportunidad en el rendimiento de los alumnos, así como gestar acciones de mejora del aprendizaje y, si resulta necesario, mejorar también las prácticas de enseñanza.

A los docentes que imparten clases a los estudiantes evaluados se les convocó a una sesión para la entrega de los resultados, así como para la realización de una mesa de análisis y desarrollo de propuestas de mejora para promover el desarrollo y consolidación de la comprensión lectora desde el aula.

Se recomendó a los directores de cada escuela, una evaluación al inicio del segundo semestre para evaluar el progreso en el desarrollo de la comprensión lectora y la efectividad de las estrategias de intervención realizadas.

Así, partiendo de la relación existente entre el proceso y el resultado del aprendizaje, se podrán abordar las dos funciones fundamentales de la evaluación según Serrano (2012), la primera: la pedagógica, con la finalidad de “mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las competencias marcadas” la segunda: “la función social-acreditativa” (p.4); la cual se dirige a valorar solamente el resultado del aprendizaje y no el proceso, consiste en mostrar el nivel en que se han logrado las competencias u objetivos previstos, para posibilitar o no, la calificación, o promoción del estudiante. Se espera que los resultados obtenidos permitan tener la posibilidad de adaptar la enseñanza a las circunstancias del alumnado, diseñar estrategias didácticas y sentar de base un realismo pedagógico en la práctica docente. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Azaustre, C. y Monescillo, M. (2013). "La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente", en *Revista de evaluación educativa*, 2 (2). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>. Consultado el 14 de octubre de 2014.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. En el espacio europeo de educación superior. Madrid: Narcea
- Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (1993). *Ley General de Educación* (Última Reforma DOF 20-05-2014). Disponible en: www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/doc/137.doc. Consultada el 20 de octubre del 2014.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson
- Escudero, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", en *RELIEVE*, 9(1), 11-43. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado el 13 de octubre de 2014.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Evaluación para el aprendizaje y alumnado con necesidades educativas especiales*. Disponible en: http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-es.pdf. Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. California: SAGE.
- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Leiva, M. (2014) Editorial. En *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 1-2. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/277/105>. Consultado el 20 de octubre del 2014.
- Ludke, M. (2004). *Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas*. México: S. XXI
- Marchesi, A. (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana & OEI
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En LLECE, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. En América Latina y el Caribe, (pp. 15-33). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO y LLECE. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>. Consultado el 13 de octubre de 2014.
- Millares, K. (2005). "La importancia de crear sistemas de autoevaluación en las instituciones de educación superior", en R. Glazman (Coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, (pp. 153-173). México: FFL y DGAPA UNAM.
- Mora, I. (2004). "La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf. Consultado el 20 de octubre de 2014.
- Padilla, Ma. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: ccs
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pichuante, I. (2012). "Hacia una evaluación para el aprendizaje", en *Aprender*, 1(1), 16-18. Disponible en: http://www.efectoeducativo.cl/para_descargar/revista/revista_aprender.pdf. Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). "Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares", en *Revista de evaluación educativa*, 1(1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/22/18>. Consultado el 15 de octubre del 2014.
- Quintana, H. (2008). "El portafolio como estrategia para la evaluación", en A. Parcerisa (Coord.), *Evaluación como ayuda para el aprendizaje*, (pp. 163-172). Barcelona: GRAO.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP. Disponible en: http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf. Consultado el 12 de octubre de 2014.
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Ziegler, S. (2011). "La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente", en *Propuesta Educativa*, 36 (2), Año 20, 45-57. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/59.pdf. Consultado el 21 de octubre del 2014.

Docentes universitarios ante la diversidad sexual

Miradas desde la convivencia con estudiantes de pedagogía en la Universidad Veracruzana

Rey Jesús Cruz Galindo 

RESUMEN

La finalidad de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada en el marco de la tesis intitulada “Educar en y para la diversidad sexual en los espacios universitarios: El caso de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa de la Universidad Veracruzana” (Cruz, 2013). Esta investigación formó parte de la Red Temática de Cuerpos Académicos “Niñez y Juventud en Contextos de Diversidad”, y recibió financiamiento por parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) durante el periodo de septiembre 2012 a junio 2013. El objetivo general de la pesquisa fue comprender las construcciones y significados que poseen los docentes de la facultad mencionada en relación a educar en y para la diversidad sexual. Esta dimensión de la diversidad es un concepto “socioantropológico y político que cuestiona el orden sexual y de género dominante” aspirando a una sociedad no discriminatoria y que garantice el reconocimiento de tal diversidad (Núñez, 2016: 151). El enfoque de la investigación fue cualitativo con la realización de entrevistas semiestructuradas y analizadas con el apoyo del software atlas.ti. La investigación arrojó cinco categorías: a) atención a la diversidad sexual en el espacio universitario, b) significados de los docentes acerca de la diversidad sexual, c) problemáticas en el espacio universitario en torno a la diversidad sexual de los estudiantes, d) estrategias docentes para el reconocimiento de la diversidad sexual, e) valores para el reconocimiento de la diversidad sexual en el espacio universitario.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Diversidad Sexual, Trabajo Docente, Educación Superior, Pedagogía, Homofobia.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of the thesis entitled “Education in and for sexual diversity in university spaces: The case of the School of Pedagogy, Region Xalapa of the University of Veracruz” in Mexico. This research was part of the Academic Thematic Network “Childhood and Youth in Contexts of Diversity” and it received funding from the Teacher Improvement Program (PROMEP) during the

period September 2012 to June 2013. The general objective of the research was to understand the meanings that teachers possess with regard to education in and for sexual diversity. This dimension of diversity is a “socio-anthropological and political concept that questions the dominant gender and sexual order” aspiring to a non-discriminatory society and to ensure the recognition of such diversity (Núñez, 2016: 151). The research sheds five categories of analysis: a) attention to sexual diversity in the university, b) meanings of teachers about sexual diversity, c) problems in the university space about sexual diversity of students, d) teaching strategies for the recognition of sexual diversity, e) values for the recognition of sexual diversity in the university space.

KEYWORDS: University, Sexual Diversity, Teaching, Higher Education, Pedagogy, Homophobia.

INTRODUCCIÓN

La transformación de la cultura escolar no sólo depende del currículum formal; sin embargo, si el currículum prescripto no tiene en sus objetivos reconocer a la diversidad en todas sus dimensiones, resulta complicado abordarla, al menos dentro de las aulas de manera legítima. El reconocimiento de la diversidad sexual desde los espacios universitarios es necesario para la mejora de la convivencia entre estudiantes, docentes y todos aquellos actores del hecho educativo.

Es por ello que se realizó esta investigación con el objetivo principal de conocer cuáles son los significados y construcciones que tienen los docentes de la Facultad de Pedagogía, Región

^eLicenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (Generación 2014-2016) en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Sus líneas de investigación son: orientación educativa, violencia escolar y diversidad sexual en las escuelas. Actualmente es Consejero Consultivo en México de la Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. Correo electrónico: rey.jesuscg@gmail.com

Xalapa de la Universidad Veracruzana en relación a educar en y para la diversidad sexual. Esta aproximación pedagógica tiene que ver con el debate, abordaje y reconocimiento de la diversidad sexual en la educación, principalmente en las escuelas. En este sentido, conlleva a reflexionar sobre las formas en las cuáles interviene la heteronormatividad, pues a través de ésta, se ejerce violencia hacia estudiantes y docentes que no se asumen con una identidad de género u orientación sexual no hegemónica: homosexuales, bisexuales, lesbianas, transgéneros, transexuales e intersexuales.

Este modelo de sexualidad hegemónica se fundamenta mediante el binarismo sexual, el binarismo de género y el binarismo erótico (Núñez, 2016). De igual modo, la heteronormatividad como concepto “se utiliza para ayudar a identificar los procesos mediante los cuales las personas que no aparecen para ‘encajar’ o personas que se niegan a ‘encajar’ estas normas se hacen invisibles y silenciados” (Queen, Farrell y Gupta, 2004: 3).

La investigación se apoyó en entrevistas con docentes que interactúan con estudiantes de pedagogía. La importancia de las reflexiones sobre lo que expresaron los docentes estriba en la pertinencia de abordar estas temáticas en la formación de futuros profesionales de la pedagogía y la educación. Además de incentivar la formación y actualización en los docentes universitarios en torno a la diversidad, particularmente la sexual.

Cabe señalar que la finalidad de este artículo no estriba en realizar una discusión teórica sobre la diversidad sexual en el espacio universitario, sino más bien en rescatar las diversas miradas de docentes en torno a la problemática educativa que nos atañe. El docente, dentro de su quehacer educativo, realiza procesos de interacción con los estudiantes y de igual manera, los estudiantes llevan a cabo interacción con el docente. Es por ello, que se abarcará esta investigación tomando en cuenta que el docente tiene un papel muy importante y, además, que dependiendo de sus significados y construcciones es como va a educar en y para la diversidad sexual.

ENFOQUE Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El camino de la investigación desarrollada fue a partir de un enfoque cualitativo (interpretativo), entendido como aquel que tiene como finalidad “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358). La muestra que aquí se ocupó no correspondió a criterios estadísticos sino estructurales. En este sentido, la investigación tuvo un muestreo diverso o de máxima variación, ya que los docentes entrevistados pertenecen a distintas líneas del conocimiento, es decir, son catedráticos de distintas asignaturas.

Se llevaron a cabo diez entrevistas con docentes durante el periodo escolar febrero-julio de 2013. Participaron cuatro hombres y seis mujeres. Las áreas disciplinares de los informantes fueron Orientación Educativa, Tecnologías Educativas, Administración Educativa y Desarrollo Comunitario. Para preservar la identidad de los informantes, se les asignó un código de acuerdo con el número de la entrevista (1-10), su género (H o M) y la facultad de adscripción (todos son de pedagogía: PEDG).

Las entrevistas tuvieron una dirección semiestructurada con base en las siguientes preguntas: ¿qué implicaciones tiene para la universidad y para sus docentes atender a la diversidad sexual de sus estudiantes? ¿cuáles son los significados que tiene sobre la diversidad sexual y en qué referente teórico se basa para pensar así? ¿cómo atiende a la diversidad sexual de sus estudiantes? ¿es necesario atender de algún modo en particular? ¿qué estrategias implementa en su práctica docente sobre la diversidad sexual de sus estudiantes? ¿cuáles son las acciones que lleva a cabo en sus tutorías para estudiantes sexualmente diversos? ¿qué tipo de problemáticas han surgido en el espacio universitario a raíz de la diversidad sexual de sus estudiantes? ¿a través de qué valores, contenidos y metodologías se puede educar en y para la diversidad sexual?

ANÁLISIS DE RESULTADOS

a. Atención a la diversidad sexual en el espacio universitario

El docente universitario expresa su opinión de acuerdo a su experiencia como académico y como persona. En su mayoría opinan que las implicaciones están encaminadas hacia una nueva forma de pensar y de entenderse como seres humanos. En este sentido, se puede pensar en la posibilidad de crear un modelo educativo que conlleve al reconocimiento de la diversidad sexual dentro de los espacios universitarios. De acuerdo a la opinión de una docente, es necesario que se reconozca que en el aula existe la diversidad sexual a través de varias manifestaciones, lo cual implicaría riqueza en muchos aspectos, como a continuación se menciona:

Ve todo lo que hemos perdido, no somos sólo dos tipos de género, somos muchos más, cuatro en principio, ve tú lo que hemos perdido en nuestra cultura... y en todas. Entonces, las implicaciones son esas, ¡caray! implica riqueza cultural, implica riqueza intelectual, implica riqueza social en términos generales (SIM-PEDG).

Según lo expresado por un docente, la pérdida de la cultura o riqueza (en todas sus dimensiones), se ha dado debido a las relaciones de poder dentro del marco social, cultural e histórico:

Simplemente que ha imperado un tipo de pensamiento, una cultura dominante, un pensamiento dominante...y que ha hecho de esto que sea como algo mal visto dependiendo de las preferencias sexuales que se tengan, aun

cuando en un sistema tradicional hay prácticas diversas hablando sexualmente (S8H-PEDG).

Por tanto, al hablar de diversidad sexual en las aulas, en los espacios de convivencia, en la praxis educativa, se necesita llegar al punto de la apertura y de la transformación de una cultura dominante, de un pensamiento dominante (que en este caso es la heteronormatividad), para enriquecer ese bagaje de saberes que le permitan al ser humano aprender a convivir con los demás, con los diferentes a él. En el mismo orden de ideas, una docente expresa que, dentro de la diversidad sexual, cada persona es única y eso hace que haya riqueza entre los seres humanos, lo cual nos parece similar a las ideas expresadas anteriormente, véase la cita a continuación:

Diversidad sexual es la variedad de formas expresar su sexualidad, de ejercer su sexualidad también la diversidad de personas. Si enfatizamos la noción de que somos seres únicos, indisolubles, indivisibles, obviamente también las sexualidades son únicas, es decir, cada persona va encontrando la forma. Cómo la concibe, cómo la piensa, cómo la recrea, cómo la ejerce, cómo lo practica, y viéndolo desde ese ángulo es una diversidad. O sea, cada persona es como un mundo, y es una enorme riqueza que tenemos de expresiones diversas (S4M-PEDG).

Por otra parte, al atender a la diversidad sexual (así como también otros tipos de diversidades), en la universidad implicaría congruencia entre las prácticas educativas y los objetivos curriculares planteados en el modelo educativo y los planes de estudios, como lo menciona a continuación una docente:

Como Universidad nos pone como en congruencia con el discurso, o sea. Finalmente, las políticas que hablan de justamente atender la diversidad en cualquier ámbito y creo que en la Universidad Veracruzana se ha procurado atender ¿no? Generalmente tenemos muchos estudiantes, sobre todo a veces se enfoca mucho a la diversidad en cuanto a lugares de procedencia, estatus social y todo, pero, cuando hablamos de diversidad hablamos de muchísimas cosas y entre ellas este aspecto de la sexualidad. Entonces creo que principalmente la implicación de atenderlos sería que estaríamos siendo congruentes con este, con nuestro discurso tanto político como educativo (S2M-PEDG).

Y esta congruencia, también implica que, desde la academia, se estén realizando proyectos de investigación, programas de intervención y atención a la diversidad sexual. Lamentablemente, es uno de los campos menos estudiados, sobre todo, desde las humanidades. Se precisa la creación de un programa

que atienda a la diversidad sexual.

Desde una visión psicológica, una docente argumentó que, si se atiende a la diversidad sexual de los estudiantes, se estaría contribuyendo en la formación de personas plenas, y eso implicaría un mejor desempeño como profesional, véase a continuación:

Considero que son implicaciones diversas porque cuando la Universidad pretende formar no sólo profesionales plenos, sino también ciudadanos, individuos, sujetos plenos. Porque según lo marcan sus objetivos y demás, incluye el, este también este aspecto sobre esta diversidad sexual y que como bien sabemos se aborda, no sólo, no como un aspecto aparte del sujeto (S3M-PEDG).

En el mismo orden de ideas, la autoaceptación del estudiante universitario y su convivencia plena con los demás contribuye a dos cuestiones medulares: desempeño escolar y vida exitosa:

Es coherente, el desarrollo es coherente y si quieres hablar de una persona feliz tiene que bastante parecido, el, el desarrollo, y no el desarrollo sino la realización (...)

yo creo que la vida sexual es la mitad de nuestra vida, de nuestra integridad, de nuestra felicidad, por lo menos (S1M-PEDG).

Mientras tanto, desde la visión de un docente, la

atención hacia la diversidad sexual en los espacios universitarios se da únicamente hacia una “sola orientación”, que este caso es la heterosexual. Por tanto, existe la necesidad de atender y de educar desde una perspectiva que englobe a todo tipo de orientaciones e identidades con el fin de eliminar cualquier acción de discriminación y transformar por igualdad, justicia y reconocimiento, como se menciona a continuación:

Para la Universidad hay una implicación de que los programas a lo mejor no están encaminados a atender a todas las diversidades ¿no? Y entonces, hay una implicación que nada más va dirigido a una sola orientación. Entonces ahí hay una implicación que la Universidad tendría que empezar a atender todos estos tipos de manifestaciones (S5H-PEDG).

Por otro lado, el atender a la diversidad sexual de los estudiantes, y, sobre todo, el reconocer dicha diversidad tendría un impacto social y cultural. En el aspecto social, la universidad como institución, podría contribuir por una cultura “de tolerancia y de respeto” (S6M-PEDG). En lo que corresponde al aspecto cultural (relacionándolo con lo anterior), va más allá de los programas y acciones que se ejecuten dentro de la universidad. Es menester, dentro de este marco sociocultural de la universidad, el rompimiento de “esquemas culturales”

Desde la perspectiva de algunos docentes, el término “atención a la diversidad sexual” implica una “segregación social o cuestión de diferenciación”...

(S7M-PEDG). Es decir, la aplicación de los programas de atención no garantiza que la cultura se transforme; sin embargo, es preciso una lucha por el reconocimiento y atención a la diversidad sexual, ya que finalmente todas las personas forman parte de ésta.

Desde la perspectiva de algunos docentes, el término “atención a la diversidad sexual” implica una “segregación social o cuestión de diferenciación” (S7H-PEDG). Puesto que el darle ese término, desde su punto de vista, significaría darle mayor importancia a su orientación sexual que a su valor como persona, véase a continuación:

Yo creo que no debería ser cuestión de atención porque si te veo como gente que vale por ser persona no tiene que haber diferenciación. Cuando se hace la diferenciación es cuando empiezas hacer los grupos y seccionar, marcar la diferencia debes hablar en general, y cada quien que se ubique y que se postulé en donde mejor le acomode (S8H-PEDG).

En ese mismo sentido, un docente señaló que su fin como educador no es “promover la diversidad sexual”, entendiéndolo como reconocimiento de la diversidad sexual. Es preferible, desde su visión, tomarlo como una actitud empática con los demás:

No es mi fin vaya, por ejemplo, promover la diversidad sexual... hay reconocimiento de, pero es distinto, no es mi fin, es más es una condición que yo detecto como para poder trabajar con mayor empatía (S9H-PEDG).

De acuerdo a lo planteado, el atender a la diversidad sexual no significa que debe haber un modo en particular para cada una de las orientaciones sexuales e identidades de género. No implica eso. Implica que exista un enfoque integral, que permita entender y comprender que todos los seres humanos son seres sexuales, y al mismo tiempo pertenecen a la diversidad sexual.

La atención a la diversidad sexual de los estudiantes está íntimamente relacionada con la cultura del profesorado, es decir, sus ideas, costumbres, creencias, valores, por mencionar algunos aspectos. Por ello, es necesario que los docentes, académicos o facilitadores (como mejor se quieran llamar), tengan sentido de apertura ante la diversidad sexual (y ante las demás dimensiones de ésta). Véase a continuación:

Me parece que, para los académicos, como que falta una apertura bastante amplia para poder reconocer, de entrada, a la diversidad. Porque igual y puede que no la reconozcan ¿no? Creo que implica la disposición para probar que justamente en los grupos de aprendizaje tratamos con una diversidad de personas bien amplia. Pues de entrada para reconocer eso. Mucha apertura y mucho interés hacia el otro (S9H-PEDG).

Otro aspecto importante, relacionado con la atención de

la comunidad estudiantil, y en particular de la Facultad de Pedagogía, se debe mencionar que se lleva a cabo de programa de tutorías. Empero, no se cuenta con un departamento que atienda la diversidad sexual como tal:

La tutoría, donde se debían arreglar estos asuntos de la diversidad sexual o el apoyo que un chavo una chava podría solicitar en cualquier momento de un especialista, sobre esa búsqueda de identidad, que no la encuentran, carecemos de un departamento serio que trate la diversidad sexual en la facultad (S7M-PEDG).

Con referencia a este apartado, enfocado hacia la atención de la diversidad sexual de los estudiantes, se puede identificar que existen mínimas acciones que fomenten tanto la atención como el reconocimiento.

b) Significados de los docentes acerca de la diversidad sexual

El término diversidad sexual, en muchos de los casos, se asocia generalmente con aspectos relacionados con la orientación sexual de las personas más que aspectos sociales o culturales. Ante esta idea, me permito citar las tres ideas fundamentales que expresa Núñez (2016) referente al uso de la palabra diversidad sexual:

Tres son los usos más problemáticos del término ‘diversidad sexual’ que alcanzo a distinguir: 1. Su uso como eufemismo o forma ‘decente’ para referirse públicamente a individuos estigmatizados con palabras consideradas vulgares; 2. Su uso como término sombrilla para agrupar a esos individuos o grupos estigmatizados por sus prácticas sexuales o su identidad sexo-genérica; 3. Su uso para referirse a la otredad de la trilogía de prestigio ‘macho-masculino-heterosexual’ (Núñez, 1999; citado por Núñez, 2016: 39).

En relación con los significados que poseen los docentes universitarios en torno a la diversidad sexual se piensa que ésta es aquel conjunto de formas de expresión, ejercicio, manifestación y/o vivencia de la sexualidad. Se usan tres términos: preferencias, orientaciones y manifestaciones. Aunque se deja de lado todo aquel conjunto social, cultural o social de la persona.

En la siguiente cita, se puede observar que la docente expresa que la diversidad sexual significa una variedad de conductas, gustos y formas de vivir, es decir, las maneras en las cuales se asume la persona en torno a su sexualidad:

Diversidad sexual, pues básicamente, yo pensaría en los gustos, las conductas, las formas de vivir la parte de la sexualidad. Entonces si hablamos de diversidad sexual, pues en primera plana se me viene a la cabeza ¿no? o sea, que las personas tenemos diferentes formas tanto de manifestarnos como de vivir nuestra sexualidad y que esto puede también tener implicaciones hasta hacia nues-

tras prácticas coitales o de vida sexual ¿no? con el tipo de pareja que sea del sexo opuesto o del mismo sexo o incluso que fueran de sexos, este, iguales. Incluso también ahí hay variedad (S2M-PEDG).

Otra docente, menciona que la diversidad sexual se refiere a las conformaciones del sujeto de acuerdo a su rol como ser humano, es decir, las formas a partir de las cuáles convive con sus semejantes:

Lo interpreto como las distintas conformaciones del sujeto respecto a su manera de asumirse frente a los otros seres humanos. (...) En todas las épocas diversas formas de expresar la sexualidad y de vivir el erotismo y la relación de pareja, o incluso no tener una pareja. Son múltiples formas de vivir la dimensión de la sexualidad humana (S3M-PEDG).

Semejante a las ideas anteriores, existe la idea de que la diversidad sexual se refiere únicamente a la orientación, deseo o rol sexual entre las parejas de personas:

¡Ay diversidad! Pues la orientación que puede tener el individuo hacia otra persona, bien puede ser que yo como individuo tenga preferencia por otra persona de mí mismo sexo ¿no? Diversidad, de conocer que puede haber diferentes, la diversidad es que puede haber diferentes modelos o diferentes posiciones en relación a la pareja. Puede ser hombre-hombre, mujer-mujer o mujer-hombre (S5H-PEDG).

Siguiendo el curso de las ideas expuestas, algunos docentes expresaron que la diversidad sexual es aquel conjunto de “las diferencias y particularidades biológicas, culturales e ideológicas que tiene cada persona” (S10H-PEDG). Así mismo, la contemplaron como un libre albedrío, es decir, que cada quien la ejerce como quiere y puede:

La diversidad sexual, cada quien es libre de hacer con su cuerpo lo que quiera cuando no esté dañando a terceros. Cada quien la ejerza como mejor le plazca, como mejor se sienta siempre y cuando sea conscientemente lo que implica que esas cuestiones, sean homosexuales hombres, mujeres bisexuales lo que sea, el significado que tiene para mí que no debo de tenerlo porque lo que se debe valorar es la persona no sus prácticas en sí... pondría primero el valor que tiene el ser humano y en último término pondría la de preferencias sexuales (S8H-PEDG).

Aunado a lo anterior, un docente expresó que entender la diversidad sexual implica el “El reconocimiento y la posibilidad que tiene cada persona de elegir sexualmente lo que quiere”. (S9H-PEDG). En otras palabras, para el docente, la diversidad sexual significa que cada persona puede vivir su sexualidad como le guste y satisfaga.

En contraste con lo anterior, una docente expresó que la diversidad sexual no es cuestión de “preferir” o de “elegir”,

sino que cada persona es diferente, todos somos diferentes. De tal manera que la diversidad sexual debería ser entendida como un conjunto de personas diferentes:

El significado va en el sentido de aceptar, que cada uno de nosotros, hombre o mujer, puede tener una preferencia o una orientación sexual diferente. Todos tenemos una historia, un cuerpo y una vida, muy individual, muy independiente de cada uno y eso va en relación a lo que queremos y a que nos sentimos bien (S7M-PEDG).

Con base en las expresiones anteriores, es posible identificar que el término diversidad sexual se asocia principalmente con el ejercicio de la sexualidad en relación a la orientación sexual. Sin embargo, no se mencionan cuáles son las orientaciones sexuales existentes, excepto la homosexualidad que es mencionada solamente en un caso. Finalmente, los docentes no cuentan con una formación académica que les permita tener un concepto biopsicosocial de la diversidad sexual, pues se basan en los supuestos y/o creencias que han ido obteniendo a partir de su formación, su historia de vida y su desempeño profesional.

c) Problemáticas en el espacio universitario en torno a la diversidad sexual de los estudiantes

Por otro lado, en los espacios universitarios, aún en pleno siglo XXI, siguen permeando ambientes de discriminación en sus diferentes formas de manifestación, según la opinión de los docentes entrevistados. A su vez, se identificaron casos de violencia familiar debido a las orientaciones sexuales de los estudiantes.

A continuación, se menciona el caso de estudiantes maltratados debido a su orientación sexual, lo cual afectaba la integridad de los estudiantes:

Cuando empezaron los asuntos, lo primero me impactó muchísimo, porque resulta que los encontré a esos niños, los primeros niños y niñas, porque fueron, eran criaturas maltratadas en sus hogares. Completamente un chico en Historia maltratado por su papá y una chica en Nutrición maltratada por su mamá. Porque ambos se dieron cuenta que las criaturas tenían diferencias, diferentes preferencias, se llamaban a sí mismos “homosexuales” y “lesbianas”. Entonces era terrible lo que sucedió. Eso, eso fue lo primero que impactó: el rechazo que estas familias este, tenían al interior de sus hogares y lo veías en la escuela, lo veías físicamente, yo llegué a ver al chico de Historia con golpes que le asentaba el padre (S1M-PEDG).

A su vez, una docente destacó a la familia como uno de los factores que influyen en el reconocimiento de la diversidad sexual de los estudiantes. Esto es debido a que depende de la formación de los padres, o demás integrantes de la familia, será el trato dado al estudiante, y en este caso al hijo o hija.

Véase a continuación lo dicho por la docente:

Son varios factores que influyen desde la familia, los medios de comunicación porque, muchas veces desde la familia empiezan [los problemas] Si ya de repente te ven algún signo diferente que es lo que te dicen me diría un amigo por ahí “no quiero que en mi casa”, quieras o no esas cositas como que van calando, te van formando cierta idea de lo que tú vas viendo a qué es diferente y empezando desde, por ejemplo, la formación que traen los padres (S7M-PEDG).

Así mismo, es posible darse cuenta que dentro de la sociedad existe un ambiente de rechazo debido a una desatención, lo cual podría tener influencia en el ámbito universitario:

En la sociedad todavía hay cierta no aceptación, negación, o a veces hasta rechazo y que esto, pues no, no hay razón para suponer que no pase en el ámbito universitario, creo que puede estar presente, pero no se reconoce y en mi opinión, pues sí, asumiría que quizás sea un, una desatención sobre los aspectos culturales y humanos que afectan el desarrollo de las personas y de la sociedad (S4M-PEDG).

Hay que mencionar, además que, debido a estas problemáticas, es menester que el docente universitario trabaje en el reconocimiento y atención de la diversidad sexual, pues el fin es educar personas, y todas deben ser consideradas como tales:

No podemos negar que en este 2013, México sigue siendo un país machista, muy conservador. Lo que yo he observado es que, si hay todavía, algunas actitudes rechazantes, hostiles, a veces hasta agresivas. Desde poner un apodo o dejar fuera, aislar, no querer compartir, no querer colaborar, una burla, alguna agresión hacia un material, esconder algo, en fin, y hasta ahorita no me he enterado como que haya todavía más grave [...] Entonces creo que nos corresponde a los educadores trabajar mucho esto y hacer entender que aquí los que vienen son alumnos, los alumnos son personas, y todos debíamos de ser considerados como tales (S4M-PEDG).

Al mismo tiempo, dentro de los espacios universitarios, existen ideas de los estudiantes que no les permiten tener apertura ante la diversidad sexual. Surgen ciertos casos de tolerancia, sin embargo, suele ser una doble moral, ya que no se acepta, sólo se tolera:

Precisamente por esto, por esta cuestión cultural algunos alumnos como que no les agrada mucho hablar del tema.

Otros te pueden decir “si yo tengo amigos y este algún conocido y pues sí, lo tolero y ya”, pero muchas veces no es así (S7M-PEDG).

Como prueba de lo mencionado, unos meses antes de haber realizado esta investigación, ocurrió un evento en la facultad de Pedagogía muy desagradable que mostró “la intolerancia ante estas cuestiones de la diversidad... y entre los mismos compañeros no solo la diversidad sexual sino la aceptación de la diversidad sexual” (S8H-PEDG). Esto ocurrió cuando un grupo de estudiantes manipulaba una cuenta en la red social “Facebook” titulado como “Lo peor de Pedagogía”. Referente a la diversidad sexual, se dio el caso de discriminación a través de lenguaje homofóbico e incluso racista. Según la opinión de una docente, fue “un evento aquí muy desagradable de un “Facebook” que una vez hicieron aquí en la facultad exhibiendo a jóvenes que tenían preferencias diferentes” (S6M-PEDG).

Algo semejante ocurre con las personas que aún tienen creencias conservadoras, o mejor llamadas, creencias arcaicas. Por tanto, permean prejuicios que estigmatizan y al mismo tiempo no permiten una plena convivencia entre las personas. Lo anterior dicho, se confirma de la siguiente manera:

Todavía en el oscurantismo siguen viendo eso con terror o con pavor, o sea como un error biológico o como tú lo quieres llamar, como algo demoniaco, o sea todavía subsiste algunos prejuicios negativos que estigmatizan. Incluso bueno que los lleva a tratar a esas personas de una manera pues muy poco agradable. Me parece que todavía les cuesta mucho trabajo y esa es cuestión de aprendizaje, o sea finalmente todo lo que hacemos y lo que decimos, lo que pensamos... aprendido en determinados contextos y a veces esos prejuicios están muy arraigados. Te repito, en algunos contextos se da más que en otros, pero definitivamente la discriminación hacia lo diferente, hacia la diversidad sexual pues me parece una actitud aberrante, me parece una actitud poco humanista (S10H-PEDG).

Todas estas observaciones se relacionan también con la formación de los docentes y, por tanto, sus actitudes frente a los alumnos sexualmente diversos. En el caso de la Facultad de Pedagogía, hay una variedad de perfiles docentes; desde sus edades, sus géneros, sus creencias y sus valores, en este sentido “hay quienes tienen muchas cuestiones de prejuicios y cuestiones personales” (S7M-PEDG). Es así que uno de los factores



que habría que tomar en cuenta para la atención y el reconocimiento de la diversidad sexual es también el docente, ya que es la persona que tiene mayor contacto con el estudiante. Enseguida se muestra una idea acerca de las implicaciones que conllevaría la atención a la diversidad sexual:

Las implicaciones, por las cuestiones de los perfiles, la edad de los docentes, el tipo de creencias religiosas, políticas, lo que implica porque en el aula, todo ese bagaje digamos de conocimientos, de creencias, todo eso se pone en juego ahí al lado de la enseñanza, y si no sabe el docente, y si no sabemos separar lo que es digamos el “deber-ser” del docente universitario, y buscar en la diversidad, en la cuestión esta del pensamiento universal y no sesgado a ciertas cuestiones. Pienso que las implicaciones, lejos de ser positivas, pueden ser unas poquitas negativas por el tipo de cultura en el que estamos todavía (S8H-PEDG).

En pocas palabras, dentro del espacio universitario (y fuera de él también), sigue permeando el pensamiento heterocentrista, es decir, aquel que delimita a la heterosexualidad como la normatividad en determinada cultura. Es decir, “desde el nacimiento se determina en forma binaria el sexo y la identidad de las personas, sin tener en cuenta el desarrollo mental, social y psíquico de cada individuo que construirá su identidad” (Escobar, 2007: 77).

d) Estrategias docentes para el reconocimiento de la diversidad sexual

Uno de los factores principales que influyen en la atención y el reconocimiento de la diversidad sexual de los estudiantes en los espacios universitarios es la práctica docente. Con miras a un reconocimiento a través de la práctica docente, y particularmente a través de las estrategias dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, los docentes de la Facultad de Pedagogía, utilizan de acuerdo a sus posibilidades, algunas estrategias para generar ambientes de apertura, tolerancia y respeto hacia la diversidad sexual.

De ahí que una docente expresó: “Yo trato de ser respetuosa con los jóvenes, trato de no decir cosas, cuando yo me dirijo a ellos, que pongan en evidencia que estoy estigmatizando” (S6M-PEDG). Mientras que otro docente sustentó que el docente, al acompañar al estudiante en su proceso de formación, es pertinente que sepa escuchar a los estudiantes:

Intento ser empático con los estudiantes que están ahí y de reconocer que, como yo, estamos en un proceso como de formación, yo en acompañamiento en ese momento y ellos estudiantes. Entonces, me parece que alcance un poco la diversidad sexual es como reconocer que todos somos diversos y distintos de entrada ¿no? En términos de lo que pienso, de los que quiero de lo que creo de las aportaciones más que

hacen... por ejemplo de las participaciones y generalmente intento como escucharlos, entonces creo que he aprendido a escuchar y eso me parece que es un poco de atender la diversidad sexual (S9H-PEDG).

Cabe mencionar que la implementación de estrategias docentes que tienen como finalidad el reconocimiento de la diversidad sexual, no son muy variadas. Sin embargo, los docentes intentan dar su “granito de arena”, de acuerdo a las oportunidades que les da la cátedra:

Esa lectura y redacción que se hace a través del análisis del mundo contemporáneo y he trabajado con más de un grupo precisamente con la preferencia, la diversidad sexual, etcétera. Es con toda la intención, es una de mis grandes oportunidades y es una cuestión del mundo contemporáneo en donde hay que preparar a las personas (S1M-PEDG).

Similar a lo anterior, una docente expresó que hace hincapié en las lecturas, puesto que trata de “involucrar a las personas o relacionarlas con alguna persona con una orientación diferente y para quitar ese estereotipo que se tiene que la persona homosexual es una loca, le gusta el desmadre, cuando realmente no es así” (S7M-PEDG). Dichas estrategias realizadas por la docente, tienen la intención de erradicar el estereotipo que se puede tener sobre los “homosexuales”.

Algo semejante sucede con otra docente, ya que expresó acerca de sus estrategias lo siguiente: “les hablo sobre esta teoría que habla sobre cuestiones de los grupos diferentes y cómo se ven esos grupos y cómo se ve la teoría y cómo nos ve la teoría a nosotros. También cuestiones de documentales, películas” (S8H-PEDG).

Mientras tanto, ocurren ciertos momentos en los que no todos los maestros implementan estrategias para el reconocimiento de la diversidad sexual, puesto que no se tiene la apertura, según lo expresado por una docente:

El alumno no es capaz de expresarlo en grupo y eso en algún momento al docente no da la apertura para tocar esos temas. Entonces el alumno en el momento que te lo expresa “maestra necesito hablar con usted, ah sí, pero ahorita que se vayan todos” y cuando te lo expresa... entonces tu empiezas a trabajar con esa persona (S7M-PEDG).

Desde otro punto de vista, un docente mencionó que no utiliza estrategias específicamente que hablen sobre diversidad sexual, como lecturas o videos, sino que su estrategia está enfocada en la convivencia, en la relación de las personas, es decir, la interacción entre los seres humanos: “yo procuro que mis estudiantes se relacionen entre todos, se den la oportunidad de trabajar y de convivir, favorecer que los estudiantes puedan interactuar relacionarse convivir y trabajar entre todos” (S10H-PEDG).

e) Valores para el reconocimiento de la diversidad sexual en el espacio universitario

Ahora bien, en relación a los valores que son considerados por los docentes para el reconocimiento de la diversidad sexual en los espacios universitarios son principalmente tres: respeto, tolerancia y aceptación.

El primero se menciona en relación a la orientación como parte de la vida privada, por lo tanto, lo ideal para el docente es que se respete:

¿Qué opino? Que, si él tiene un derecho, yo tengo un derecho, yo soy heterosexual y tengo derecho a decir “es mi vida privada, yo sé cómo hago mí, mi orientación y mi práctica”, el mismo derecho tiene el otro para decir “yo la llevo así” y ¿por qué su derecho va a ser mejor o más que el mío? O sea no. Por lo tanto, mi opinión es que debe de ser, respetarse, ese ámbito de la vida personal íntima y privada de cada persona (S4M-PEDG).

En relación a la tolerancia y la aceptación se hace una diferencia de lo que significan ambos términos. Lo más conveniente sería que se aceptara, sin embargo, se espera que mínimo se tolere:

Yo te puedo tolerar y no aceptarte. O igual serían las dos cosas, o sea que te acepte, y el aceptarte me lleva a tolerar cosas que a lo mejor no me gustan mucho, pero te acepto. Y lo otro es a la inversa ¿no? Bueno, no te acepto, pero te voy a tolerar, por lo menos llegar a este nivel sería conveniente (S2M-PEDG).

En contraste con lo anterior, una docente opina que es mejor la aceptación, es lo ideal, refiriéndose a que la tolerancia es en el contexto del cristianismo. Para ella, lo más importante sería la aceptación ya que no tiene límites, véase a continuación:

Aceptar y no tolerar, pero la aceptación implica educación todavía más que la tolerancia. La tolerancia es como una, como una ehh una cualidad invertida dentro de las cuestiones cristianas; la aceptación, es la más difícil, aceptarlos, ahí están los ejemplos ¿no? de qué implicaría aceptar, como vamos a formar en ese valor, date cuenta la diferencia de los, las dos palabras. Tolerancia, que es uno de los primeros, aunque te puedo decir una cosa, prefiero aceptación, porque cuando tú hablas de tolerar hablas de contener que no es lo mismo que aceptar. Y la tolerancia suele tener un límite (S1M-PEDG).

Referente a los valores mencionados por los y las docentes, Bauman (1996), citado por Skilar (2011), sustenta lo siguiente:

La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad (p. 107).

En el mismo sentido, la tolerancia siempre habrá un ganador y un perdedor, lo cual implica imposición, desdén, desprecio. En otras palabras, a través de la tolerancia se perdona la vida del otro, dando como resultado una muerte diferida. Es decir, quien vence sobrevive y, es a su vez, quien tiene el poder (Skilar, 2011). De manera semejante, algunos docentes sustentaron que la tolerancia no es un valor que realmente acepte la diversidad sexual, mucho menos el reconocimiento de ésta. Para ejemplificar, véase lo siguiente:

La tolerancia requiere una implicación, así como negativa de que “estoy aguantando y ¡ya qué! y no es así me explico, [...] así como que me estoy apretando por dentro y todo eso ¡ya qué!, pero todo eso es un ¡ya qué! (S9H-PEDG).

Conforme con lo anterior, una docente sustentó que la tolerancia podría ejemplificarse como: “yo te tolero, pero pues hasta ahí” si yo te hablo de aceptación es “te tolero, te acepto, te respeto”, yo creo que vas más allá (S7M-PEDG). Dicho de otro modo: “Tolero que seas diferente, pero hay de lejitos, ahí donde estás, ahí estas bien y el aceptar es convivir (S8H-PEDG).

A pesar de que algunos docentes presentan actitudes de respeto y reconocimiento en lugar de tolerancia, otros mencionaron que la tolerancia podría ser un valor adecuado ya que “la UNESCO ha reconocido, incluso en foros mundiales, que la educación para la diversidad y para la tolerancia son las nuevas alfabetizaciones, lo que llaman las nuevas ignorancias y las nuevas alfabetizaciones” (S6M-PEDG). Similarmente, un docente defendió su postura: “la tolerancia es respetar lo distinto, o sea, porque yo soy distinto y yo creo que mientras yo no te ofenda, mientras yo no te cause algún daño, pues yo pido el respeto que tú también mereces (S10H-PEDG).

En consonancia con lo anterior, y en aras de un reconocimiento de la diversidad sexual, un docente opinó que la apertura, el respeto, el cuidado y la empatía por el otro podrían ser valores que podrían crear una mejor convivencia entre los seres humanos:

Mucha apertura, respeto por el otro, el cuidado del otro también, y no estoy hablando, así como de...” no te vayas a caer o ya comiste”, o sea si también sin duda, pero tiene que ver más bien como preocuparme por lo que el otro está sintiendo o está pensando y que lo está afectado en una decisión u otra... me parece que es por ese lado, la empatía (S9H-PEDG).

Finalmente, también expresó que el reconocimiento y la aceptación tienen relación con el valor de la generosidad:

El reconocimiento y la aceptación son como el resultado de la aplicación de tus valores. La otra es la humildad y la generosidad, porque generalmente casi no compartimos... y creo que, al menos en el ámbito educativo, lo que hay que hacer me parece, tanto para estudiantes como profesores, hay que ser que muy generoso porque

la generosidad mueve mucho... y eso es algo que no se cultiva (S9H-PEDG).

Lo dicho hasta aquí, supone una serie de valores que son necesarios para una convivencia plena entre los seres humanos, y particularmente, aquellos valores que permitan la atención y el reconocimiento de la diversidad sexual: respeto, apertura, empatía y aceptación.

REFLEXIONES FINALES

Para reflexionar sobre la diversidad sexual en el contexto educativo es pertinente tomar en cuenta que la escuela, tanto puede ser un espacio emancipador y formador de ciudadanía, como puede ser también un lugar en donde se reproduce la violencia hacia personas que no cumplen con la heteronormatividad. Se entiende por heteronormatividad al sistema patriarcal y androcentrista que mira al mundo a través de dos sexos, dos géneros y centrándose en la heterosexualidad como única orientación sexual válida (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2013). En este sentido, se dejan de lado y se estigmatizan aquellas orientaciones sexuales e identidades de género que no son hegemónicas: gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros e intersexuales. Por tanto, es importante que se desmitifique a la heterosexualidad y se reconozca que la sexualidad humana es diversa, pues de lo contrario, se fomenta la base ideológica de la homofobia (Lamas, 2013).

Ahora bien, desde el pensar de las y los docentes universitarios, es precisa una transformación de los modelos educativos actuales. Además de eso, resulta indispensable que los seres humanos aprendan a tener un trato igualitario, es decir, que el trato entre las personas no dependa de su orientación sexual o identidad de género, sino de sus valores, de sus principios, de su forma de ver el mundo, de asumirse como ser humano. Esto obedece a una educación en la cual la diversidad sexual no sea un factor negativo para la convivencia plena entre las personas, sino más bien, sea parte de su cultura. Semejante a ello, un docente mencionó que se tiene que “luchar contra muchos prejuicios, prejuicios sociales que, pues hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra trayectoria, como maestros y como alumnos y finalmente, independientemente de estas etiquetas (maestro-alumno), como personas” (S10H-PEDG). Así mismo, expresó que el trato entre las personas debe ser cordial “independientemente de su condición sexual, al final de cuentas lo que importa es la persona” (S10H-PEDG).

Por otro lado, es necesario que los proyectos y programas educativos estén encaminados hacia una transformación social, cultural y pedagógica. Como lo mencionó una docente: “no es cuestión de que se legisle, sino que haya una transformación realmente de cultura” (S8H-PEDG). En este mismo orden de ideas, resulta oportuno mencionar que la educación inclusiva puede ser un medio a través del cual se pueden mejorar estas situaciones de discriminación y violencia hacia la otredad; en otras palabras, son necesarios los siguientes valores: educación de calidad, atención a la diversidad, igualdad de oportunidades y construcción de equidad, participación en la toma de decisiones, respeto a la singularidad de la diversidad y un curriculum flexible y abierto (Castillo, 2015).

Se puede asegurar que en los espacios universitarios aún siguen permeando ambientes que no conllevan al reconocimiento de la diversidad sexual; lo cual implica que existan ambientes escolares con homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia. Los docentes universitarios tratan e intentan fomentar el reconocimiento de la diversidad sexual en la práctica docente a partir de diferentes estrategias, ya sean de convivencia o didácticas como lecturas, proyección de videos, conversaciones, etcétera. De acuerdo con Ferfolja y Robinson (2004) también se debe tomar en cuenta que los profesores no son inmunes a los prejuicios y a la discriminación, por lo que pueden ser partícipes de la homofobia y eso tendrá influencia en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar.

A pesar de los aspectos positivos identificados, que tanto en la Universidad Veracruzana (de manera general) como en la Facultad de Pedagogía (de manera particular) resultaría oportuna la creación de programas específicamente orientados hacia la atención y el reconocimiento de la diversidad sexual. Debe ser un tema tratado, abordado, estudiado y atendido a mayor profundidad dentro de los espacios universitarios. Se puede admitir que, hasta el momento, no existe una cultura universitaria ligada totalmente hacia la atención y el reconocimiento de la diversidad sexual.

También es preciso que además de trabajar estos aspectos en el nivel universitario, también se haga en educación básica y media superior. Pues las formas de convivencia de las personas son resultado de la formación previa que haya recibido. Así mismo, existe la necesidad de transversalizar los programas educativos de las carreras que se ofertan en la universidad.

Lo cual lleva a pensar, en alguna experiencia educativa que



englobe estos temas para que los universitarios (docentes y alumnos) tengan un sentido de respeto y aceptación hacia las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. El sistema educativo debe respetar y permitir que las personas gays, lesbianas, transexuales, transgéneros e intersexuales vivan su identidad no como una extrañeza sino “como un aspecto más de la diversidad humana y como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para toda la comunidad educativa” (Moreno y Puche, 2013).

Con referencia a los objetivos particulares alcanzados, se puede mencionar lo siguiente:

Se conocieron las percepciones que poseen los docentes de la FAPEX acerca de la diversidad sexual. Tales se muestran en los apartados de análisis los resultados.

- Desde el discurso de los docentes, se identificaron algunas estrategias pedagógicas que utilizan en el aula para atender a la diversidad sexual de sus estudiantes. No obstante, resultaron ser mínimas.
- Se logró interpretar los significados de los docentes acerca del ideal “educar en y para la diversidad sexual”.
- Respecto a las acciones que realizan los docentes a través del programa de tutorías, resultó impactante saber que, en lugar de ser un proceso de orientación educativa, suele ser únicamente administrativo. Por lo que la diversidad sexual de los estudiantes no se atiende en este sentido.

A continuación, se presenta una imagen creada por quien presenta esta investigación, para dar pauta a un enfoque de educación en y para la diversidad sexual.

Rey Jesús Cruz Galindo. Educar en y para la diversidad sexual. 2013

Para educar en y para la diversidad sexual en los espacios



Rey Jesús Cruz Galindo. Educar en y para la diversidad sexual. 2013.

universitarios, es necesario, en primera instancia, la creación de planes o programas de atención a la diversidad sexual, para que a partir de ello se lleve a cabo la formación del profesorado. De igual manera, al contar con los aspectos anteriores, resulta necesario que se transversalicen los programas educativos que oferta la universidad, pues independientemente de la carrera que curse el estudiantado, es necesario comprender que todas las personas forman parte de la diversidad sexual.

El último punto, y no por ello menos importante, es legitimar líneas de investigación sobre diversidad sexual desde el análisis educativo. Es necesario poner sobre la mesa esta temática pues por mucho tiempo las escuelas han sido espacios disciplinarios, vigilantes y reproductores de la heteronormatividad. Es indispensable dejar de idealizar a la escuela, analizar qué está pasando realmente y actuar frente a las problemáticas como lo es la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia. Cuando esto deje de ocurrir en los espacios educativos, será cuando la educación cumpla con su papel como formadora de personas sin prejuicios ni fanatismos. ☛

FUENTES DE CONSULTA:

- Carrera, M. V.; Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2013). "Heteronormatividad, cultura y educación. Un análisis a propósito de 'xxy'", en *InterseXiones* (España), Núm. 4, pp. 45-76.
- Castillo, C. (2015). "La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro", en *Revista Actualidades Investigativas en Educación* (Costa Rica), Vol. 15, Núm. 2, pp. 1-33.
- Cruz, R. J. (2013). *Educación en y para la diversidad sexual en los espacios universitarios: El caso de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa de la Universidad Veracruzana*. (Tesis de Licenciatura). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Escobar, J. (2007). "Diversidad sexual y exclusión", en *Revista Colombiana de Bioética* (Colombia), Vol. 2, No. 2, julio-diciembre, pp. 77-94.
- Ferfolja, T. Y Robinson, K. (2004) "Why anti-homophobia education in teacher education? perspectives from Australian teacher educators" en *Teaching Education* (Australia), Vol. 15, No. 1, pp. 9-25.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lamas, M. (2013). *Cuerpo, sexo y política*. México: Océano.
- Moreno, O. y Puche, L. (2013). *Transexualidad, adolescentes y educación: miradas transdisciplinarias*. Madrid: Egales.
- Núñez, G. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?*. México: Paidós.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miña y Dávila Editores.
- Queen, M; Farrell, K. y Gupta, N. (2004). "Introduction", en Farrell (Comp.) *Interrupting heteronormativity*. New York: The Graduate School of Syracuse University.

Intereses, actitudes y conocimientos sexuales de adolescentes mineros de la ciudad de Potosí (Bolivia)

Mara García Rodríguez*

RESUMEN:

Este estudio muestra los intereses, actitudes y conocimientos sexuales que presentan los adolescentes mineros bolivianos, país más pobre de Sudamérica y en concreto jóvenes de la ciudad de Potosí, departamento más necesitado del país. La dificultad de acceder a información, orientación y servicios de anticoncepción por parte de los jóvenes, es el principal causante de los riesgos relacionados con el inicio de la actividad sexual a temprana edad, violencia de género, ITS, embarazos no deseados, abortos y otros. La falta de personal necesario y la inadecuada capacitación de los profesionales de centros de planificación familiar, colegios, institutos o centros de salud, así como la inexacta comunicación de la información médica, son aspectos que agravan el problema existente.

PALABRAS CLAVE: Conocimientos sexuales, ITS, Sida, Planificación familiar, Cuestionarios, Potosí, Bolivia.

ABSTRACT:

The research shows the interests, attitudes and sexual knowledges of Bolivian miners teenagers, specifically those living in Potosí, the most needy department in the country. The difficulty of access to information, orientation and services of contraception by the teenagers, is the main cause for risks related to the beginning of sexual activity at early age, violence, sexually transmitted diseases, unwanted pregnancy, abortion and others. The lack of necessary personnel and inadequate training of the professionals in healthcare centers, as well as the inaccurate communication of the medical information, are elements that worsen the existing problem.

KEYWORDS: Sexual knowledge, Sexually transmitted infections, AIDS, Family planning, Questionnaires, Potosí, Bolivia.

1. INTRODUCCIÓN

En Bolivia, factores como el machismo, hacen que la mujer no tenga opción a negociar el uso del preservativo. Así mismo, el consumo excesivo de alcohol, drogas, altos índices de violencia, desconocimiento del VIH y sus formas de transmisión y prevención, prejuicios y antiguas falsas creencias sobre el tema, hacen de detonante para la rápida transmisión de ITS en el país y abortos inseguros que terminan en muertes innecesarias, constituyen en Bolivia la tercera causa de muertes maternas, además de homicidios, suicidios o accidentes. El alcance de estos indicadores pone de manifiesto la necesidad de determinar y analizar las causas de estos problemas a partir de unos Cuestionarios de Actitudes, Conocimientos e Intereses Sexuales a adolescentes trabajadores mineros. El fin de esta investigación ha sido la obtención de una fuente de datos primaria recopilada en primera persona, la cual revela una información real y de calidad que no podría haber sido recogida de otra manera, si no es gracias a este sistema de sondeo. Este tipo de recogida de información, ha sido viable gracias a la experiencia personal investigadora tanto en el contexto cultural boliviano como en el previo trabajo con estos niños y adolescentes desde el año 2010. El hecho de realizar los cuestionarios en primera persona sirvió para asegurarnos unos resultados responsables, reflexivos, honestos y provechosos, explicando el objetivo de la encuesta con el fin de evitar interpretaciones erróneas y supervisando el proceso de redacción de los mismos dando respuesta a posibles dudas.

2. DESARROLLO

TDH Alemania (Tierra de Hombres) y PASOCAP (Pastoral Social Cáritas Potosí) son las dos grandes instituciones responsables legales encargadas de ejecutar Planes

*Coordinadora de investigació. Universidad de Burgos, España.
Email: musa_gr@hotmail.com

estratégicos anuales y en concreto desarrolla un Proyecto de desarrollo de capacidades para fomentar una vida digna de niños, jóvenes y sus familias dedicadas a la actividad minera, como es el caso de nuestro grupo muestra. Las características principales de los niños/as, adolescentes, jóvenes desde los 7 hasta los 25 años y familias, en especial mujeres desde los 19 años adelante, indican que el 14% de JANN's (Jóvenes, Adolescentes, Niños y Niñas) con los que trabaja PASOCAP, trabajan en actividades diferentes a la minería: vendedores de periódicos, lustrabotas, guías de turismo y otros empleos. El 24% de JANN's no reciben un sueldo remunerado, sino que ayudan a sus madres, dedicándose a la actividad minera (CEPROMIN), al cuidado de sus hermanos/as o a labores domésticas. El 25% de JANN's trabajan de manera regulada y, en algunos casos, en sus vacaciones escolares, desarrollando acciones directas en la minería.

Gracias a este proyecto en concreto, TDH Alemania aporta subvenciones anuales a PASOCAP con el fin de mejorar la calidad de vida de niños, jóvenes, padres y madres de familia que trabajan en la mina y/o están relacionados con alguna actividad minera en el municipio de Potosí, en las áreas de salud, medio ambiente, seguridad industrial, educación integral y esparcimiento recreacional, nutrición, valores, relaciones intrafamiliares, seguridad ciudadana, Educación Vial, Derechos Humanos, economía familiar y fortalecimiento organizacional, siempre dando prioridad a los derechos del menor trabajador (Muruchi, 2010). Es dentro de este proyecto donde hemos realizado nuestro estudio de intereses, actitudes y conocimientos sexuales con los adolescentes mineros.

La Nueva Constitución Política del Estado Boliviano del 7 de febrero de 2009, en su capítulo sexto dedicado a la Legislación educativa, Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, nos dice que en Bolivia, la educación es obligatoria hasta bachillerato. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior. Con la culminación de los estudios del nivel secundario se otorga el diploma de bachiller, de carácter gratuito e inmediato. Asimismo, el Estado se compromete y garantiza el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad dando prioridad a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte, material escolar; y en áreas dispersas, con residencias estudiantiles de acuerdo con la ley, además de ofrecer becas a estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo.

Los Artículos 3-a, 3-b, 3-c y 3-k hablan sobre prevención de la violencia contra la familia o violencia doméstica, en la Ley 1674 del 15 de diciembre de 1995 se constituye estrategia nacional la erradicación de la violencia en la familia. El Estado, a través de sus instituciones especializadas (CIES – Centro de Investigación, Educación y Servicios-) y en coordinación con las asociaciones civiles e instituciones privadas relacionadas con la materia de educación sexual, promoverá la incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje curricular y extra-curricular, orientaciones y valores de respeto, solidaridad y autoestima de niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, fomentando el acceso, uso y disfrute de los derechos ciudadanos sin discriminación de sexo, edad, cultura y religión. Impulsará además un proceso de modificación de los patrones socio-culturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación sexual formales y no formales apropiados a todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios, costumbres y todo tipo de prácticas basadas en la supuesta inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia. Además, difundirá los derechos y la protección de la mujer dentro de la familia así como el acceso a la salud, evitando discriminación o actos de violencia que la perjudiquen y difundirá la Convención de las Naciones Unidas sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Interamericana de la Organización de los Estados Americanos para la Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra la Mujer.

Dentro de los diferentes tipos de metodologías cuantitativas, particularmente se ha utilizado la investigación sincrónica o transversal (Briones, 1996) ya que el estudio sobre sexualidad llevado a cabo con adolescentes bolivianos, se ha trabajado dentro de un periodo de tiempo acotado. La interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios de intereses, actitudes y conocimientos sexuales se hace desde una visión descriptiva y explicativa. Es importante investigar, en primer lugar, qué conocimientos previos poseen los adolescentes mineros (Bisquerra, 2009) y a partir de ellos, detectar sus actitudes en relación al aborto, los embarazos no deseados, ITS y Planificación familiar. Saber cuáles son sus intereses respecto a la temática es básica para trabajar a partir de los mismos. Por lo tanto, el tipo de cuestionario utilizado está conformado por preguntas abiertas y cerradas y pertenece a la investigación cuasiexperimental. El diseño se ha hecho con un grupo de control experimental, ya que se trata de un grupo natural, elegido al azar.

Las preguntas están divididas por categorías y la mayoría de ellas tienen final abierto, además de escalas y clasificaciones combinadas con el fin de ir subiendo en su complejidad. El sondeo precisamente no requiere que el entrevistado sea un especialista en el tema; no presenta preguntas ambiguas, formula preguntas en las que caben todo tipo de respuestas sin dar lugar a errores, combina términos positivos y negativos que trascienden a la experiencia del entrevistado sin crear interrogantes ofensivos tanto para chicas como para chicos y gracias a las preguntas abiertas se ha logrado identificar muchos de los intereses de estos jóvenes trabajadores.

2.1. OBJETIVOS:

- Averiguar cuál es el nivel real de conocimiento y formación en materia de sexualidad que poseen los adolescentes trabajadores bolivianos, y cuál es el nivel de conocimiento que ellos creen que tienen sobre la materia.
- Investigar quienes son las personas y los medios más influyentes en la educación sexual de estos adolescentes.
- Categorizar los temas de sexualidad sobre los que buscan y/o les gustaría recibir información a los adolescentes.
- Analizar qué aspectos demandan los chicos frente a las chicas en una relación afectivo-sexual y cuáles son aquellos aspectos que más valoran.
- Comparar cuáles son los métodos anticonceptivos que conocen ambos sexos a partir de sus propias respuestas (Gráfico 28).
- Indagar acerca de los conocimientos que presentan los jóvenes sobre el SIDA y sus prácticas de transmisión.

2.2. MUESTRA:

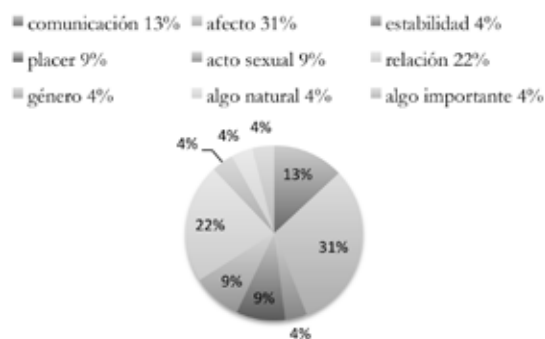
El número de participantes que realizaron el Cuestionario de Intereses, Actitudes y Conocimientos comprenden un total de 20 sujetos de edades comprendidas entre los 14 y los 21 años de edad, de los cuales tres de ellos tienen 14 años, tres tienen 15 años, cuatro tienen 16 años, cinco tienen 17 años (predominio), tres tienen 18 años, uno tiene 19 años y uno tiene 21 años. No se ofrecerán nombres ni apellidos con el fin de guardar su privacidad. Existen 12 chicas y 8 chicos, por lo tanto el porcentaje es de 40% masculino y 60% femenino. Es un número suficiente para nuestras pretensiones investigadoras ya que conforman un grupo de riesgo específico al ser adolescentes trabajadores mineros de la ciudad de Potosí.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS:

El porcentaje de respuesta sobre el nivel de conocimiento en materia de sexualidad que los chicos creen que tienen es de un 72% positivo (contestando a los ítems óptimo,

muy bueno, bueno y suficiente) mientras que el 28% es negativo (insuficiente y muy deficiente). El porcentaje de respuesta de las chicas no es muy diferente al de sus compañeros, responden con un 67% en positivo y un 33% negativo. Estos porcentajes nos muestran la elevada confianza que los adolescentes tienen en sí mismos en cuanto a conocimientos afectivo-sexuales se refiere. A lo largo del cuestionario veremos si son capaces de demostrar realmente que poseen estos aprendizajes y si los ponen en práctica cotidianamente.

Gráfico 1. Definición de sexualidad del grupo general



Fuente: Elaboración propia.

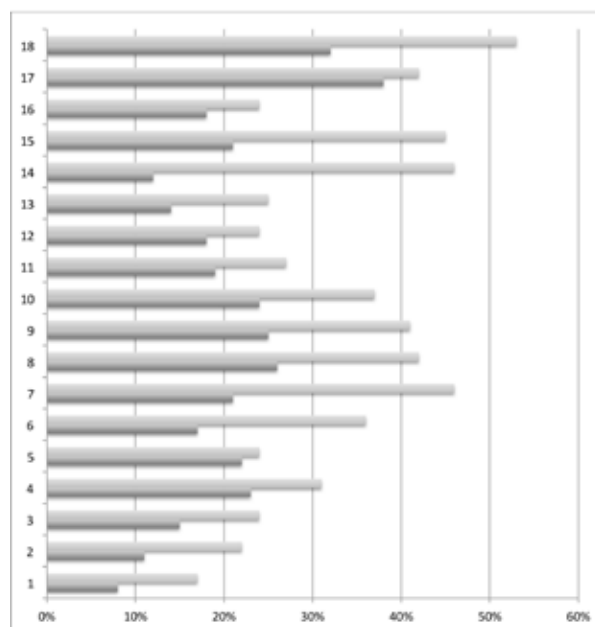
- En relación a quien se ocupa de la enseñanza de temas afectivo-sexuales hacia los jóvenes, con una mayoría del 15%, son los hermanos y amigos de los adolescentes. Un punto por debajo (14%) empata la enseñanza de los padres, profesores, personal sanitario, libros y revistas. En menor medida aprenden del cine y televisión, cines y personal religioso.
- Para averiguar los temas de sexualidad sobre los que los jóvenes desean obtener información se formuló la pregunta de forma abierta. Las respuestas han sido categorizadas en cinco grandes bloques temáticos: relaciones de pareja, moral, protección, información general e indeterminado. Más del 50% del grupo prioriza información sobre protección. Buscan información en cómo deben ser las relaciones sanas entre la pareja, abarcando desde el respeto, aprendizaje, intimidad entre la pareja, relaciones familiares, relación entre amor y enamoramiento, amistad hasta llegar a las experiencias sexuales. En prevención buscan abarcar temas relacionados con los métodos anticonceptivos, enfermedades venéreas, embarazos no deseados, cuidados, precauciones, protección, planificación familiar y aborto. Piden información general, demandan aprendizajes en temas morales, queriendo recibir información sobre lo que está bien y mal en relación con la práctica del sexo respecto a la edad y por último el ena-

moramiento. Los chicos, concretamente, buscan recibir información sobre relaciones de pareja y protección. En el caso de las chicas, la mayoría piden información sobre protección. Una de ellas sobre temas morales de comportamiento, dos sobre información general y una indeterminada (no contesta). Si analizamos las respuestas de ambos sexos, nos encontramos con que más del 50% de los y las adolescentes esperan recibir información sobre protección sexual (11 sujetos) frente a cuatro que desean recibir información en cómo deben relacionarse las parejas y cuatro que buscan información general en temas de sexualidad.

Las chicas, en primer lugar, valoran tener una relación afectiva previa con la persona con quien van a tener una relación sexual. En segundo lugar, las chicas muestran su desconocimiento en métodos anticonceptivos, dando respuestas erróneas. En tercer lugar hay un empate de dos ítems, las relaciones sexuales de las chicas son satisfactorias sin que exista necesariamente el coito y opinan que el sexo es el principal tema de conversación de los jóvenes. Por otra parte, ellas nunca tendrían una relación sexual por pura atracción sin conocer antes a la persona; no practicarían sexo con su pareja por miedo a que las dejen o a quedarse solas y no desean tener el mayor número de relaciones posibles. Los chicos igualmente muestran su desconocimiento frente a los métodos anticonceptivos. En segundo lugar y al igual que las chicas, desean mantener relaciones sexuales dentro de una relación afectiva y les gusta prevenir y protegerse en sus relaciones sexuales. A ellos no les crea ninguna confusión los cambios que está desarrollando su cuerpo, no creen que la homosexualidad sea una orientación sexual normal y aseguran que nunca tendrían una relación sexual si no tuvieran un preservativo.

Se les dieron a elegir cuáles son los cinco aspectos que más valoran en una relación; aquellos aspectos que les gustaría vivenciar en su propia relación o que tengan principal importancia frente al resto de los que se presentan, indicando el grado de preferencia del 1 al 5. En esta pregunta, el orden de preferencia de los chicos y de las chicas se decanta por las mismas cinco respuestas prioritarias, y prácticamente el orden es el mismo, por lo tanto ofrecemos las respuestas tratadas de forma global en orden de mayor a menor preferencia. Valoran principalmente: Sentirse queridos y apreciados, la ternura y el cariño, pasear agarrados de la mano, el sentirse deseado, y en último lugar los besos, abrazos y caricias. Por otro lado, las respuestas perdedoras en cuanto a prioridad que otorgan los adolescentes, vuelven a ser las mismas para ambos sexos. Con la más baja puntuación, los jóvenes no buscan una relación sexual basada sólo en la penetración,

los juegos de excitación y orgasmos, besos y caricias en la nuca o el sentirse conquistadores. Como excepción, las chicas puntúan muy bajo la importancia de los juegos de seducción y a ellos no les interesa el sentirse y considerarse un hombre



■ Chicos ■ Chicas Fuente: Elaboración propia.

18. Otros 2

17. Otros 1

16. Besos y mordisqueos en la nuca

15. Sentir seguridad, unidad, complicidad

14. La seducción, descubrirnos

13. Estar justos entre susurros y caricias

12. Sentirme y considérame un hombre o una mujer

11. La ternura y el cariño

10. Sentirme deseado, que le gusto

9. Que me acaricie con suavidad

8. Sentirme conquistador

7. Experimentar la excitación y el orgasmo

6. Una relación con o sin penetración

5. Pasear agarrados de la mano

4. Sentir placer, disfrutar, gozar

3. Una relación con penetración

2. Las besos, abrazos, caricias

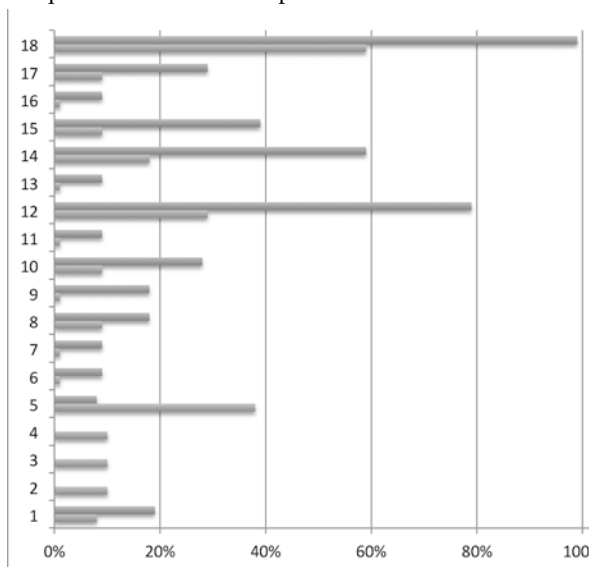
1. Sentirme querido y valorado

La siguiente pregunta es abierta, se les pregunta específicamente sobre los tipos de métodos anticonceptivos que conocen. El preservativo es el método anticonceptivo más nombrado tanto por chicas (10 de 12) como por chicos (7 de 8). Los siguientes métodos más nombrados

por orden son, en el caso de las chicas las tabletas anticonceptivas, el diu y la jeringa. En el caso de los chicos nombran la píldora del día después, el diu y las tabletas anticonceptivas. Solamente una chica de las doce nombra la píldora del día después, mientras que la mitad de los chicos la conocen. Los chicos nombran métodos que ninguna chica conoce, como por ejemplo la vejiga de oveja, hierbas medicinales o la abstinencia. También ocurre al contrario, las chicas nombran otros métodos: la esponja, medicamentos, un diario, inyección intravenosa, jarabes o la esterilización.

Gráfico 3. Comparativa entre sexos de respuestas libres sobre métodos anticonceptivos conocidos por los adolescentes

Dí que metodos anticonceptivos conoces



■ Chicos ■ Chicas Fuente: Elaboración propia.

19. No sabe/no contesta
18. Vejiga de la oveja
17. Hierbas medicinales
16. Abstinencia
15. Pastillas día después
14. Esterilización
13. Jarabes
12. Condón femenino
11. Intrevenosa
10. El calendario
9. Collar
8. El diario
7. Tabletas anticonceptivas/Píldoras
6. Medicamentos
5. T de cobre
4. Jeringa

3. Esponja
2. Parche
1. Condón

Por último queremos saber qué saben sobre el SIDA y las prácticas de transmisión sexual. Al 50% de los chicos ni siquiera les suena el síndrome de inmunodeficiencia adquirida. El 70% cree que se trata de un tipo de cáncer. En cambio, el 90% de ellos conoce las vías de transmisión de esta infección de transmisión sexual. El 90% de las chicas creen que el SIDA se trata de un tipo de cáncer. El 50% dice que el SIDA es una enfermedad que padecen homosexuales y drogadictos y dos tercios de las chicas no conocen esta palabra. El 70% sabe cuáles son las vías de transmisión sexual, siendo éste el único ítem correcto que responden las adolescentes. Con estos resultados podría decirse que los chicos tienen más conocimiento sobre lo que al SIDA se refiere.

Tal como muestran estos porcentajes, pese a que el 72% de los adolescentes creen que su nivel de conocimiento en materia sexual es adecuado y positivo, las respuestas ofrecidas a lo largo del cuestionario nos demuestran lo contrario; el CIES, principal Centro de Investigación, Educación y Servicios Regional de Potosí, encargado de gestionar Programas sobre salud sexual y salud reproductiva, es precisamente de quien estos jóvenes nunca han recibido formación formal y/o informal. No encontramos muy fiables los contenidos de aprendizaje que puedan ofrecerles sus propios amigos y padres, quienes dicen ser los principales encargados de su formación afectivo-sexual.

Los chicos están más interesados en recibir información sobre cómo debe ser una relación de pareja, cómo tratar a la mujer y enamorarla y cómo gestionar los sentimientos y el afecto. Sentirse querido y apreciado dentro de la relación es su máxima preocupación, además de buscar estabilidad, algo ni siquiera nombrado por las mujeres. Ambos sexos presentan un gran desconocimiento frente a los métodos anticonceptivos, aunque en este caso los chicos ofrecen una correcta definición sobre el preservativo, clasificándolo tanto para la prevención de embarazos como para la protección frente a ITS (USFX, 2007). En varias ocasiones los chicos ponen de manifiesto que la homosexualidad no se trata de una orientación sexual aceptada, y dan poca importancia a sentirse y considerarse hombres, ya que tienen la presunción de pertenecer al sexo dominante. La mitad del grupo de chicos desconoce qué es el virus del SIDA, en cambio sí saben cuáles son las vías de contagio. Podría decirse, según los resultados de las estadísticas, que ellos tienen más conocimiento que las mujeres respecto a este virus.

Las chicas, por otra parte, buscan más información sobre protección frente a embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, ya que para ellas una relación sexual es igual a enfermedad y riesgo de embarazo. Siempre desean mantener una relación de noviazgo previa a una relación sexual y nunca tendrían una relación coital con alguien que no conocieran; los juegos de seducción son apenas importantes para ellas. Su nivel de conocimiento sobre los métodos anticonceptivos es muy preocupante, más incluso que el de sus compañeros; ellas conocen menos métodos. La realidad de la cultura boliviana hace que la promiscuidad del hombre sea algo natural, se observa que los chicos hacen referencia a métodos anticonceptivos como métodos de protección frente a infecciones sexuales, en contrapunto con las chicas, que se preocuparán más de conocer aquellos métodos anticonceptivos los cuales evitarán que carguen solas con un hijo no deseado. De hecho, se evidencia un mayor conocimiento sobre los métodos anticonceptivos por parte de las chicas que de los chicos, aunque ambos sexos dan respuestas incorrectas, por ejemplo la nombrada vejiga de oveja. Por otra parte, los jóvenes conocen perfectamente las vías de transmisión de infecciones sexuales, como es el caso del SIDA; en cambio, no tienen conocimiento sobre ésta enfermedad: sus causas, consecuencias, posibles tratamientos o una definición elemental. Al igual sucede cuando hablan del SIDA, donde el 90% piensan que se trata de un tipo de cáncer que padecen los homosexuales y drogadictos. En cambio el 70% de las chicas conoce las vías de transmisión de esta infección. Esto pone de manifiesto que la información que reciben es una información sesgada, extraída de medios poco fiables.

3. CONCLUSIONES

El índice de necesidades básicas insatisfechas dividido por departamentos lo encabeza Potosí. En todos sus datos presenta los porcentajes más bajos del país, con un 72,4% de insuficiencia en educación en comparación con el 43,6% de Santa Cruz y un 59,6% en inadecuada atención en salud, en comparación del 6,4% en la capital (INE). Diez años después, los últimos datos del año 2011 demuestran como Potosí sigue liderando la lista de pobreza de los nueve departamentos que conforman Bolivia. (INE, 2001).

Los procesos de desintegración familiar están relacionados con la precaria economía que presenta el país, matizados por situaciones de carencia afectiva asociada con el maltrato en sus diferentes expresiones y culminan con la ruptura y el abandono del hogar de miles de niños, niñas y adolescentes. La violencia intrafamiliar, la agresión física, psicológica y sexual –los casos de niñas y adolescentes que son violadas en el ámbito familiar son nume-



HOROLDO Y OLIVA. ALMA VARGAS 2016

rosos– son, asimismo, parte del problema. En un país en el que casi la mitad de la población está constituida por niños y adolescentes, estos datos se tornan sobrecogedores (OIT – UNICEF, 2004).

Los programas de educación afectivo sexual son obligatorios en cada colegio del país, bien sea público o privado, pero ninguna de estas chicas y chicos se ha beneficiado de ellos; que la educación recibida ha sido mediante amigos, padres y hermanos. Bolivia no es el único país que sudamericano que presenta un vacío educativo en lo que a este tema se refiere. Un estudio llevado a cabo por Preinfalk-Fernández (2015) en la Universidad Nacional de Costa Rica, identifica importantes vacíos en materia de educación sexual en la población estudiantil del Centro de Investigación y Docencia Educativa. Los datos analizados en su artículo desde el Enfoque de Sexualidad Integral, apuntan a que los estudiantes carecen de la información necesaria para ejercer una sexualidad sana, segura y libre de violencia. Esta condición les lleva a situaciones de riesgo ante la baja o nula utilización de anticonceptivos y a la práctica del coito interrumpido; de igual manera, les hace experimentar temores y culpa al mantener relaciones sexuales. Presentan también una baja autonomía sexual, lo que les vuelve vulnerables ante situaciones de violencia, adquirir estereotipos y prejuicios que les llevan a discriminar a otras personas por su orientación sexual o a ser víctimas de ellos. En general, desconocen sus derechos sexuales y reproductivos, y, por tanto, se ven incapaces de exigir su cumplimiento. Estos indicadores constituyen un llamado de atención a las instituciones dedicadas a la formación de docentes para mejorar y fortalecer sus procesos de Educación Sexual.

Se nota cierta confusión entre sexualidad y afecto, y placer y comunicación a la hora de relacionar los términos, ya que la sexualidad también hace referencia al apetito sexual y al conjunto de los fenómenos emocionales

y conductuales vinculados al sexo. Para la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad humana abarca tanto las relaciones sexuales como el erotismo, la intimidad y el placer carnal, siendo experimentada y expresada a través de pensamientos, acciones, deseos y fantasías. Esto se trata de un comportamiento natural e importante para todas las personas, como señalan las adolescentes mineras.

La falta de una educación sexual de calidad hacia los jóvenes hace que se sigan reproduciendo los mismos errores que pudieron cometer sus mayores, con sus mitos y falsas creencias que agravan los problemas que se les presenta (Lagarde, 2012), sin capacidad de buscar soluciones viables que mejoren su salud sexual y afectiva. La primera demanda de nuestros jóvenes era información en prevención y “en todo lo relacionado con la sexualidad”.

El CIES de Potosí, como Centro de Investigación, Educación y Servicios más activo de la ciudad y a pesar de llevar varios años impartiendo Programas de Educación Sexual, no es conocido por los adolescentes, en una villa de 133.000 habitantes. Algo similar ocurre con USMEA y SEDEGES; el trabajo de estas Unidades de Salud dedicadas a la prevención de ITS, atención integral a todos los niveles y todas las edades y promoción y protección dentro del marco de la igualdad de oportunidades, no promueve ni aplica ninguna norma ni política social determinante en la ciudad. Mucho menos presta servicios de gestión social de calidad.

Torriente, Diago, Rizo y Menéndez (2010) publicaron en la Revista Habanera de Ciencias Médicas un estudio sobre conocimientos elementales en educación sexual que presentaban los alumnos de una escuela secundaria básica urbana en Ciudad de La Habana. Los resultados mostraron que la iniciación de las relaciones sexuales en los jóvenes es cada vez más temprana, debido a cambios en la actitud social hacia la sexualidad y a una maduración sexual más temprana. La precocidad en las relaciones sexuales no ocurre paralelamente con una adecuada educación sexual que brinde al adolescente la información sobre las consecuencias de tal acto, para el cual no está preparado; los profesionales de la atención primaria de salud deben conocer la situación existente en su área para actuar convenientemente. Entre las ITS más conocidas de los jóvenes de La Habana se encontraron el VIH/SIDA, gonorrea y sífilis y las fuentes de mayor información sobre educación sexual para ellos fueron la televisión, radio y padres, resultados semejantes a los de nuestros jóvenes bolivianos.

Las mejoras que podemos sugerir gracias al análisis de los resultados de nuestra investigación ponen en manifiesto a los Programas de Educación Sexual determinados por el Gobierno boliviano, los cuales aun estando aprobados y

siendo obligatorios no se llevan a cabo en centros educativos del departamento de Potosí. La educación sexual que se ofrece en estos centros, la cual se limita a anatomía del hombre y de la mujer, podría extenderse y abarcar aspectos básicos sobre ITS dentro del ámbito de las relaciones afectivo-sexuales. Este grave desconocimiento alimenta falsos mitos que repercuten directamente en la salud de niños y adolescentes, más aún si son trabajadores (mineros) quienes disponen de menos tiempo que dedicar al estudio.

Gráfico 4. Resumen de los resultados más relevantes del Cuestionario sobre Sexualidad:

Intereses	Actitudes	Conocimientos
· Métodos de protección frente a ITS. · Relaciones íntimas sanas. · Métodos anti-conceptivos. · Temas morales. · Sentirse apreciados	· No tendrían sexo únicamente por atracción. · No practican sexo por miedo al rechazo. · No buscan conseguir el máximo nº de relaciones posibles. · No aceptan la homosexualidad. · Nunca tendrían sexo sin preservativo. · Hablar de sexo es común para ellos/ellas.	· Preservativo y píldoras como métodos anti-conceptivos. · Vías de contagio del sida.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que el Gobierno recorta cada año más presupuesto en los Servicios educativos, los Programas escolares obligatorios siguen llevándose a cabo en los centros escolares de la ciudad de Potosí y también en los colegios rurales. El Centro de Investigación de Potosí, encargado de la dirección de las distintas áreas de Salud sexual y Salud reproductiva, es el encargado económicamente de prestar Servicios médicos (atención al parto, vacunación, control prenatal y planificación familiar) en la ciudad. Un trabajo conjunto con los Centros educativos en cuanto a formación gratuita de docentes sería posible si se existiera buena coordinación por ambas partes, o igualmente por medio de la formación de voluntarios. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Aproximaciones a la Niñez en Movimiento en España, una compleja e invisible realidad. Consultado el 27 de febrero de 2014, disponible en: www.tierradehombres.org
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Centro de Promoción Minera CEPROMIN. La Paz, Bolivia. Consultado el 20 de agosto de 2014, disponible en: <http://www.cepromin.org.bo/>.
- Ellsberg, M. (2000). *Sexual abuse during childhood and adolescence among nicaraguan men and women: a population based anonymous survey*. Sweden: Elsevier.
- Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 23 de agosto de 2013, disponible en: <http://www.ine.gob.bo/>.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Muruchi, F. (2010). *Plan Estratégico de Yachay Mosoj: Desarrollo de capacidades para una vida digna de JANN's y sus familias dedicadas a la actividad minera*. Potosí. [s.n]
- Novilla, L.; Dearden, K.; Crookston, B.; De la Cruz, N.; Hill, S. y Torres, S. (2006). *Adolescents Engaging in Risky Sexual Behavior: Sexual Activity and Associated Behavioral Risk Factors in Bolivian Adolescents*. Brigham Young University. [s.n]
- Organización de las Naciones Unidas. *Desarrollo Humano Bolivia*. Consultado el 14 de febrero de 2014, disponible en: http://www.idh.pnud.bo/usr_Files/informes/nacional/INDH2010/Documentos/DesigualdadMunicipa_WHernani.pdf.
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *La niñez clausurada. La violencia sexual comercial contra niñas, niños y adolescentes en Bolivia*. OIT: La Paz.
- Organización Mundial de la Salud (2005). *Reglamento Sanitario Internacional*. México: OMS.
- Ministerio de Salud y Deportes (2009). *Plan Estratégico Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. Bolivia: Ministerio de Salud y Deportes
- Preinfalk-Fernández, M.L. (2015). *Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual*. Revista Electrónica Educare. Vol. 19, Núm. 1. CIDE. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Torriente, N.; Diago, D.; Rizo, A. C. y Menéndez, L. R. (2010). Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. Vol. 9, Num.4. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2007). *Juventud Unida Libre del SIDA*. Sucre: USXC.

La entrevista clínica en la construcción del conocimiento sobre el algoritmo de la división

Alfonso Javier Bustamante Santos 

Rosa del Carmen Flores Macías 

RESUMEN

En esta contribución se describe el proceso seguido a una estudiante de sexto de primaria al reformular sus concepciones sobre algunos aspectos del algoritmo escrito de la división, a partir de las intervenciones del entrevistador, quien toma la función de mediador entre los razonamientos de la estudiante y las relaciones matemáticas en el problema planteado.

En particular queremos mostrar cómo, a través del planteamiento de situaciones problemáticas, algunas incluso fantasiosas o absurdas, se reconstruyeron ciertos conceptos sobre el algoritmo escrito de la división.

El estudio se sustenta en diferentes referentes: el análisis microgenético, la teoría de los campos conceptuales y la teoría de la representación. En particular el análisis se enfoca en los conceptos y teoremas en acto de la alumna y cuyo significado se transforma durante las interacciones con el entrevistador.

PALABRAS CLAVE: educación básica, proporcionalidad, resolución de problemas, algoritmo.

ABSTRACT

In this contribution, the process of conceptual reformulation regarding some aspects of the written algorithm for the division algorithm is described. Such reformulation is observed in a student of the sixth grade of elementary school (in México) and takes place through the interviewer's interventions, who adopts the role of mediator between the student's reasoning and the mathematical relations in the problem.

In particular, the aim of this work is to show how, by offering problematic—or even unreal or absurd—situations, certain concepts related to the written algorithm for the division are re-built.

The conceptual frame for the study is the microgenetic analysis, the theory of conceptual fields and the representation theory. Especially we focus the analysis in how concepts and theorems evolve during the interaction with the interviewer. **KEYWORDS:** basic education, proportionality, problem solving, algorithm.

UNA EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este artículo tiene como propósito principal mostrar, en el nivel microgenético, los cambios conceptuales que manifiesta una estudiante de sexto grado de primaria, que son propiciados por la interacción con un interlocutor que asume el rol de profesor durante la entrevista clínica.

Este trabajo tiene como antecedente el estudio de Bustamante y Vaca (2014) en el que se analizan los resultados obtenidos por 309 estudiantes de primaria y secundaria durante la resolución de un problema matemático del campo conceptual de las estructuras multiplicativas. En dicho estudio se descubrió que algunas de las dificultades experimentadas por los estudiantes se relacionan con la vinculación de los diferentes sistemas simbólicos implicados en los procesos de resolución, así como con la construcción inicial de ciertos conceptos matemáticos que deberían estar ya dominados en sexto grado de primaria y tercero de secundaria.

Ahora nos proponemos describir cómo, a través de las intervenciones del mediador, la alumna modifica concepciones acerca de la división que le impiden resolver correctamente el problema planteado.

El problema en cuestión es el siguiente:

[✉]Dr. Alfonso Javier Bustamante Santos. Institución: Instituto de Ciencias de la Educación UABJO.

Ha investigado principalmente sobre dos temas: el impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las matemáticas; y actualmente sobre la relación entre los sistemas de representación en la resolución de problemas aritméticos en educación básica. Ha diseñado y evaluado software educativo multimedia para el aprendizaje de matemáticas así como para el reporte de investigaciones.

[✉]Dra. Rosa del Carmen Flores Macías. Institución: Facultad de Psicología UNAM.

Ha investigado principalmente sobre el desarrollo del pensamiento matemático y los procesos de representación, al respecto tiene diversas publicaciones. Actualmente sobre la enseñanza del álgebra temprana.

Héctor camina 35 metros y da 70 pasos. En promedio, ¿de qué tamaño son sus pasos?

Pertenece al campo conceptual de las estructuras multiplicativas (Vergnaud, 1990, 2009) porque la relación de base es cuaternaria y por el isomorfismo de medidas, que pone en relación dos de diferente naturaleza: en este caso, número de pasos y número de metros.

Hay dos procedimientos para resolver este tipo de problema (Vergnaud, 2004, p. 202). El primero requiere aplicar un operador escalar. Si en la columna de los pasos (a la izquierda, v. Fig. 1) el operador escalar $\times 70$ hace pasar de 1 paso a 70 pasos, entonces en la columna de los metros se aplica el operador $\div 70$, que es el operador inverso, y hará pasar de 35 metros a la medida de la unidad, es decir, a 0.5 metros.

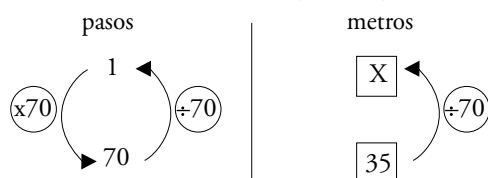


Figura 1. Esquema de relaciones verticales con operadores escalares

El segundo procedimiento (v. Fig. 2) es aplicar el operador función $+2 \text{ metros/paso}$ que hace pasar de 70 pasos a su medida en metros (35), lo que implica dividir 1 paso entre 2 metros/paso para obtener el valor unitario en metros.

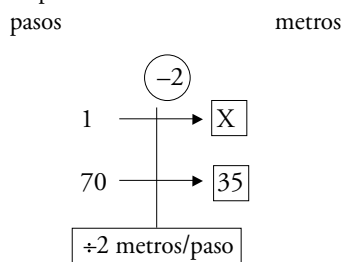


Figura 2. Esquema de relaciones horizontales con operadores función proporcional.

Este procedimiento es de mayor complejidad por los cálculos relacionales que intervienen, se trata de un operador función proporcional que hace pasar de una categoría de medida a otra (de pasos a metros).

En una primera fase de la investigación, este problema y algunas variantes fueron aplicados a estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria de escuelas públicas del estado de Veracruz (Bustamante y Vaca, 2014), para conocer las formas en que los resuelven. Con base en los resultados obtenidos, se realizó la segunda fase, consistente en entrevistas clínicas a algunos de los estudiantes y en el análisis

microgenético del procedimiento empleado por una de ellos. El análisis más general se reporta en otra contribución: Bustamante y Flores (enviado a publicación).

TEORÍA OPERATORIA DE LA REPRESENTACIÓN: CÁLCULO RELACIONAL Y REPRESENTACIÓN CALCULABLE

Dos de los conceptos que emplearemos para explicar los procesos observados y analizar las respuestas de la estudiante son cálculo relacional y representación calculable, ambos propuestos por Gérard Vergnaud (2004), hay dos grandes categorías de cálculo relacional:

- deducir una conducta o una regla de conducta a partir de relaciones constatadas o aceptadas;
- deducir nuevas relaciones a partir de relaciones constatadas o aceptadas.

Estos cálculos se llevan a cabo en los diferentes planos de representación de los que se deriva la representación calculable. De acuerdo con este autor, “la noción de representación ha vuelto al primer plano de las preocupaciones de los psicólogos, después de haber sido deliberadamente ignorada por un gran número de experimentalistas durante muchos años” (Vergnaud, 2015, p. 225) y “la noción de cálculo relacional contribuye a clarificar y hacer explícita la noción, demasiado vaga, de razonamiento” (Vergnaud, 2004, p. 28).

Vergnaud (2015) define la representación como una construcción hipotética que se debe inferir a partir de las conductas observables del sujeto. Se pueden formular una gran variedad de hipótesis a partir de las representaciones, por lo que solo es posible operacionalizar esta noción si son calculables, es decir, si se prestan para un cálculo relacional. Dado que Vergnaud considera que la representación no es unívoca a la realidad, sino que hay varias representaciones y además diferentes niveles de ellas, también toma en cuenta las correspondencias entre los diferentes planos de representación, a los que llama homomorfismos (“misma estructura”). Así, en la representación de lo real debe haber una estructura homomorfa que permita hacer las operaciones (de pensamiento) que eventualmente darán lugar a la solución del problema, pero en el plano de lo real.

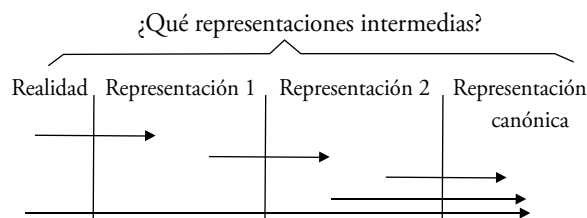


Figura 3. Planos de representación (tomada de Vergnaud, 2015).



En la Figura 3 se esquematizan las relaciones entre diferentes planos de representación. La cuestión aquí es entender cuáles son las representaciones que los estudiantes deben tener previamente para hacer una representación correcta de un problema matemático.

La noción de homomorfismo es crucial para comprender las relaciones entre los diferentes planos de representación:

Ahora bien, un sistema no puede calcular sobre otro sistema si no existe un homomorfismo del sistema representado en el sistema representante. Quien dice homomorfismo no dice isomorfismo. En la aplicación realidad-representación, son clases de aspectos, relaciones y procesos que son representados para entrar en los cálculos, no fenómenos singulares (Vergnaud, 1991, p. 15, la traducción es nuestra).

Con base en lo anterior, Vergnaud (2015) propone cuatro conclusiones:

- 1.^a la noción de representación no es unívoca, en el sentido de que jamás se puede hablar de una sola representación posible y útil;
- 2.^a Esta permite explicar cómo un sujeto resuelve los problemas de la realidad y también cómo ciertas representaciones de alto nivel son precedidas por otras más débiles que es importante analizar;
- 3.^a los homomorfismos entre representaciones están en el centro de la actividad cognitiva. Sin duda hay que buscar las mejores representaciones, pero es también útil poner en juego las correspondencias entre representaciones diferentes;
- 4.^a la representación se aplica a estados, eventos que son diacronías de estado, relaciones o transformaciones que son clases de sincronías o de diacronías, a clases de relaciones o de transformaciones, y a invariantes (p. 237).

A partir de lo anterior es necesario definir algunos conceptos importantes para comprender el proceso de resolución: las nociones de campo conceptual y de esquema.

TEORÍA DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES

Esta teoría tiene como propósito describir y analizar la complejidad progresiva de las competencias matemáticas

que los estudiantes desarrollan dentro y fuera de la escuela, y establecer las relaciones entre la forma operatoria y la forma predicativa del conocimiento. Un campo conceptual se define como un conjunto de situaciones y un conjunto de conceptos estrechamente vinculados (Vergnaud, 2009).

Gérard Vergnaud (1990 y 2009) propone una clasificación de las situaciones en función de las relaciones matemáticas y las conceptualizaciones implicadas en cada una de ellas. Para el análisis de los procedimientos, su noción de esquema resulta muy pertinente pues permite entender las respuestas de los estudiantes. Es por ello que la teoría de los campos conceptuales nos parece una herramienta muy útil para explicar los procesos de resolución en función de las conceptualizaciones movilizadas y de los sistemas de representación usados por los estudiantes.

Vergnaud señala que en la epistemología genética se considera que el conocimiento es un proceso de adaptación, pero que es teóricamente más productivo asumir que lo que se adapta son los esquemas a las situaciones. Este autor enriquece la noción de esquema piagetiano al considerar en ellos los siguientes componentes (Vergnaud, 2009):

el aspecto intencional de los esquemas. Involucra una o varias metas que pueden ser desarrolladas en sub-metas y anticipaciones.

- el aspecto generativo de los esquemas. Involucra reglas para generar la actividad; concretamente, la secuencia de acciones, la toma de información y los controles.
- el aspecto epistémico de los esquemas. Involucra las invariantes operatorias, conceptos-en-acto y teoremas-en-acto; su principal función es recoger y seleccionar información relevante e inferir de ella metas y reglas.
- el aspecto computacional. Involucra posibilidades de inferencia, esenciales para entender que el pensamiento está compuesto de una intensa actividad de cómputo; incluso en situaciones aparentemente simples, y aún más en situaciones nuevas, es necesario generar metas, sub-metas y reglas, además de propiedades y relaciones que no son observables.

Un teorema-en-acto tiene la categoría lógica de las proposiciones, es decir, son afirmaciones a las que un individuo puede atribuir un valor de verdad, aunque matemáticamente sean falsas, como se verá más adelante en el estudio. Un concepto-en-acto no es una proposición por lo que no puede considerarse verdadero o falso, solo puede ser pertinente o no pertinente ante una situación determinada.

Estas dos nociones son muy importantes para este trabajo porque amplían el alcance de los conceptos y los teoremas hasta aquello que el sujeto no puede explicitar verbalmente y que está contenido en sus acciones y actividades. Estos son conocimientos en acción. Al observar cómo los estudiantes resuelven los problemas, con base en sus acciones podemos inferir cuáles son estos conceptos y teoremas, y cómo los movilizan en la resolución.

Vergnaud propone dos campos conceptuales para la matemática elemental, a partir de los cuales se pueden clasificar los problemas: el de las estructuras aditivas y el de las estructuras multiplicativas. El primer campo es el conjunto de situaciones que requieren una adición, una sustracción o una combinación de estas operaciones. El de las estructuras multiplicativas es el conjunto de situaciones que requieren una multiplicación, una división o una combinación de ellas (Vergnaud, 1990).

Ahora bien, para sustentar la metodología empleada en el presente estudio, enseguida se revisarán aspectos relevantes del método clínico o crítico, y del método de análisis microgenético.

EL MÉTODO CLÍNICO

Piaget (1978) considera que este método de recolección de datos conserva las ventajas tanto de la observación como de los test y no tiene sus desventajas, como dejar pasar por alto los problemas esenciales y los intereses espontáneos. No obstante, a diferencia de los otros métodos, no es fácil de llevar a cabo: requiere que el entrevistador tenga entrenamiento y cumpla ciertas características. Piaget dice:

El arte del clínico consiste, no en hacer contestar, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerlas en diques. Consiste en poner todo síntoma en un contexto mental, en lugar de hacer abstracción de ese contexto (Piaget, 1978, p. 258).

Este método sigue estando vigente, a pesar de su larga trayectoria. Trevor Bond y Erin Bunting (1995) realizaron un estudio cuyos resultados, según los autores, son suficientes para convencer a los empiristas escépticos de la validez de la teoría Piagetiana.

Uno de los objetivos de la entrevista clínica ha sido proponer situaciones en las que se pudieran desencadenar procedimientos a través de los cuales inferir los teoremas y

conceptos-en-acto, y explicitarlos. Piaget lo expresó en otras palabras:

El contenido es un sistema de creencias íntimas, y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirlas. Es sobre todo un sistema de tendencias, de orientaciones de espíritu, de las cuales el propio niño nunca ha tenido conciencia y nunca ha hablado (Piaget, 1978, p. 258).

La forma y el funcionamiento del pensamiento se manifiestan cada vez que el niño se pone en relación con sus compañeros o con el adulto; entonces la interacción es una forma de comportamiento social que puede observarse desde el exterior. El contenido, por el contrario, se descubre o no, según los niños y según los objetos de representación (Piaget, 1978).

LAS MICROGÉNESIS SITUADAS

Del constructivismo clásico piagetiano, cuyo sujeto es epistémico, se desprende la corriente de las microgénesis situadas, que ubica a un sujeto en particular enfrentado una situación particular. Una primera definición de microgénesis es: "estudio de los procesos de adquisición de conocimientos en un tiempo corto y en una situación particular entre las situaciones posibles de adquisición, resolviendo los problemas por instrucción, por exploración libre, etc." (Nguyen-Xuan, 1990, p. 197, citado en Saada-Robert y Balslev, 2015, p. 398). A esta definición, Saada-Robert y Balslev (2006) agregan la dimensión didáctica para conformar la microgénesis situada:

Sólo con esta condición tal estudio puede ligarse con la explicación de los microprocesos de adquisición de conocimientos. En cuanto al carácter situado de las microgénesis, éste remite a la dimensión didáctica de esa adquisición, dicho de otra manera, al estudio triádico de la construcción de los saberes de enseñanza y de aprendizaje tal como ellos funcionan in situ. Más precisamente, las microgénesis situadas se ocupan de la dimensión didáctica a través del análisis de la progresión de los saberes vinculados con el intercambio de las significaciones entre participantes, en tiempo y lugar reales (Saada-Robert y Balslev, 2006, p. 400).

Además, en la investigación el entrevistador adopta el papel de maestro, pues durante la fase de interacción con el estudiante, además de explorar sus procesos de resolución del problema, busca plantearle situaciones nuevas que lo hagan llevar sus ideas al límite. De esta manera, puede hacer que, en lo posible, las explicita, las ponga a prueba o las modifique para generar otras, nuevas y más generales. Es decir, el entrevistador lo lleva a la zona del desarrollo potencial por medio de la actualización o modificación de sus esquemas para el contenido específico de la tarea realizada.

Durante la entrevista, el entrevistador propone problemas nuevos de diferentes ámbitos e incluso algunos aparente-

mente absurdos. Algunas veces así se logra que el estudiante reflexione sobre los conceptos movilizados. En otras ocasiones no se logra, debido al carácter improvisado de los problemas, planteados en función de las rutas de razonamiento que muestre cada estudiante.

Esta modalidad flexible de la entrevista clínica ha sido inspirada por el trabajo de Claire Blanche-Benveniste y Emilia Ferreiro (1998), quienes, al investigar la expresión de negación de niños hispanohablantes para reflexionar sobre la escritura, propusieron a los sujetos un juego consistente en decir las cosas al revés. Una de las preguntas hechas a los niños fue “¿Cuál es el revés de uva?”, cuya respuesta más frecuente fue “Uvo”.

Lo que podría considerarse una instrucción muy general o incluso interpretarse como absurda, permitió a las autoras indagar sobre los conocimientos que ponen en juego los estudiantes (por ejemplo: decidirse por una respuesta semántica o una formal, o el dominio de la morfología de la lengua) y contribuyó a construir índices sobre la representación de la unidad palabra fuera del ámbito escrito.

Con base en estos antecedentes, se desarrolló una entrevista clínica y un análisis microgenético, con el propósito hacer una indagación del nivel de construcción de los conceptos matemáticos movilizados en la estudiante, en función de las inferencias realizadas durante la exploración de sus procedimientos.

Por razones de economía de espacio, se presenta una síntesis de los procedimientos de la alumna donde se enfatizan los sistemas de representación empleados y se describe cómo fueron cambiando las significaciones durante la entrevista.

DISEÑO METODOLÓGICO

Descripción del caso

Al momento de la entrevista, Andrea (11.3 años) cursaba el último bimestre de sexto grado en una escuela pública de la capital del estado de Veracruz. En el primer estudio, donde se hizo una aplicación grupal del problema, ella fue una de las estudiantes que dio una respuesta considerada correcta. La Imagen 1 muestra el resultado y las operaciones que realizó.

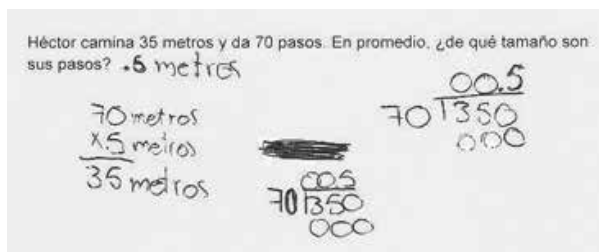


Imagen 1. Producciones de Andrea en la fase experimental (Bustamante y Vaca, 2014).

Como puede observarse en la Imagen 1, la estudiante llega a la respuesta correcta y la escribe de manera convencional. No podemos saber verdaderamente cómo llegó a ese resultado, pero podemos inferirlo a partir de las producciones gráficas en su hoja de respuesta: aparentemente, la obtuvo a través del algoritmo de la división, operación que realizó dos veces con el mismo resultado. Además puede apreciarse que comprobó su resultado por medio de una multiplicación.

Andrea representó de manera canónica el algoritmo escrito de la división y lo resolvió correctamente. Resulta interesante que haya repetido la operación y el resultado, porque los otros estudiantes que realizaron dos divisiones, habían puesto los operadores intercambiados ($70 \div 35$ y $35 \div 70$) y luego elegían el resultado que consideraban más apropiado. Finalmente es de resaltar que, a pesar de tener a su disposición una calculadora —al igual que todos en su grupo—, Andrea realizó operaciones escritas y las desarrolló de esa manera.

Durante la entrevista, Andrea se ubicó en una situación de evaluación en un contexto escolar frente a la figura de un interlocutor al que ella, seguramente, le atribuyó el rol de profesor (y, por lo tanto, el de mediador entre el contenido matemático movilizado y sus conocimientos previos). Entonces, ella asumió el rol de alumna.

ANÁLISIS MICROGENÉTICO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE RESOLUCIÓN DE ANDREA

Durante el análisis microgenético es posible identificar quién asume el control de la situación y sobre qué contenido matemático se está interactuando.

Para fines de exposición y por cuestiones de espacio, mostraremos la parte inicial de la resolución del problema y solo expondremos los puntos en donde Andrea o el entrevistador toman el control de la situación para convencer al otro. De esta manera podremos observar cómo se van modificando los conceptos movilizados.

Primera fase de la entrevista: lectura del problema y resolución inicial

Andrea toma el control inicial de la situación hasta dar con el resultado que considera correcto. Expresa verbalmente lo siguiente (que corresponde al texto del problema):¹

Héctor camina 35 metros y da 70 pasos. En promedio, ¿de qué tamaño son sus pasos? [¿Qué le entendiste?] Yo digo que

¹Código de transcripción: entre corchetes se expresan las intervenciones del entrevistador; fuera de ellos, las expresiones de la estudiante; los paréntesis indican acotaciones tanto del entrevistador como de la estudiante, según estén dentro o fuera de los corchetes; con subrayado se reproduce lo que los participantes escriben en papel.



ICEUABJO 2016

él camina en 70 pasos 35 metros, entonces ¿debo dividir 35 metros entre 70?... para que me dé el resultado de cuánto mide cada paso [Ajá] (divide $70 \div 35$ y obtiene 2) Y da a dos [Y da, dos... y dos, ¿qué será? Escribe tu respuesta] 2 metros [¿2 metros?] Sí [Ok, ¿qué opinas de tu resultado?] Pues ¿que están muy grandes los pasos? [Como de dónde a dónde] (señala una distancia aproximada a 2 metros) [Entonces sí están muy grandes, pero eso dio] Ajá.

En su resultado inicial, Andrea llega al resultado 2, por medio de una división escrita; no expresa las unidades de medida. Es a petición del entrevistador que ella menciona que el 2 se refiere a los metros.

En este punto, ella da por concluido el proceso de resolución, posiblemente debido a la situación de interacción y al nivel de exigencia a la que puede estar acostumbrada en el salón de clases. No contempla la posibilidad de comprobar si el resultado es correcto o no, ni reconoce autónomamente la diferencia entre su expresión verbal y aquella escrita en la división. Tampoco se da cuenta de que el orden de los “datos” en la división es importante para determinar el resultado (aquí, a diferencia de en la multiplicación, el orden de los factores sí altera el cociente). Son estos teoremas-en-acto, y otros que surgen durante la entrevista, los que se van a problematizar para orientarlos hacia formas más convencionales, con la ayuda del mediador.

En la expresión oral “¿debo dividir 35 metros entre 70?... para que me dé el resultado de cuánto mide cada paso”, Andrea expresa adecuadamente la operación para encontrar el resultado por medio del operador escalar sin dimensión (v. esquema 1). Sin embargo, escribió una distinta: $70 \div 35$; es decir, escribe la división con galera en el mismo orden en que la enuncia. En términos de Duval (2006), esto revela una falta de habilidad para cambiar de un registro a otro entre dos sistemas de representación: oralidad y escritura. Sin embargo, ¿en qué

consistiría tal habilidad, específicamente? Consideramos que consiste en el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos sistemas simbólicos, así como en el dominio conceptual tanto del algoritmo escrito de la división como de las relaciones proporcionales en el problema.

Según se observa en los Esquemas 1 y 2, los cálculos relacionales para encontrar el valor de un paso a través de dos operadores, es posible aplicar el operador escalar $\div 70$ a la medida conocida (en este caso, los 35 metros) o aplicar el operador *función proporcional* $\div 2$ al valor unitario de un paso para encontrar su medida correspondiente en metros.

Ahora bien, aunque Andrea expresó correctamente, en lo verbal, la operación que la llevaría al resultado numérico correcto por medio del primer procedimiento (esquema 1), dividió 70 pasos entre 35 metros, lo que en el esquema 1 consiste en encontrar el valor numérico del operador de la función proporcional (2) y no la medida de un paso. ¿Qué pudo haber causado esta falta de correspondencia entre los dos sistemas de representación?

Para Andrea es invisible la relación entre el orden de los datos en la expresión oral y su correspondencia con la expresión escrita. Ella resuelve correctamente el algoritmo representado $70 \div 35 = 2$ cuyo resultado interpreta como “2 metros”. Además, aunque identifica la imposibilidad real de dar pasos de 2 metros, esto no es suficiente para que ella deduzca que el resultado es incorrecto. Quizá esto sucede porque en los problemas escolares los niños comúnmente enfrentan problemas que no corresponden con la realidad cotidiana y que tienen resultados fantasiosos.

Para este trabajo solo reportaremos el proceso de construcción y reconstrucción de algunos teoremas-acto, como los mencionados anteriormente, y otros inferidos desde la entrevista clínica. Estos teoremas tienen que ver con el establecimiento de la relación entre escritura y oralidad, el

orden de los datos en la división escrita y la posibilidad de fragmentar unidades discretas.

SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA: TEOREMAS-EN-ACTO, DEVELACIÓN Y PUESTA A PRUEBA

Dada la disposición de Andrea para comprender la solución del problema, se le plantearon una serie de problemas en función de las ideas que iba formulando, con la intención de que, en interacción con el mediador, construyera nuevas explicaciones respecto al tema del orden de los datos en la división. En este proceso se aprecia que Andrea construye algunos teoremas-en-acto y modifica otros para conceptualizar el problema.

Teorema-en-acto “si se invierten los datos en la división escrita, la unidad del cociente no cambia”: integración de las nociones de proporción y medida

A continuación, el entrevistador usa problemas más simples, de diferentes ámbitos y con distintos tipos de cantidades, con la finalidad de identificar las diferencias de significado de los resultados al invertir los datos en la división. Incluso se proponen divisiones absurdas como dividir niños entre pasteles o entre barras de chocolate.

[Pero ahora... si yo te digo divide 3 barras de chocolate entre 2 niños] 2 entre 3 [¿Cómo lo harías?] Sería... (piensa un momento y hace la galera de la división) las 3... las 3 barras (agrega el dividendo) 3 entre los 2 niños (agrega el divisor) $3 \div 2$ [Emm... las 3 barras, ¿sí la puedes terminar?] Sí, daría a uno punto cinco 1.5 (solo escribe el residuo parcial 10) [¿Qué significa esto?] Una barra y media (Imagen 2).

$$\begin{array}{r} 1.5 \\ 2 \overline{) 3} \\ \underline{2} \\ 10 \end{array}$$

Imagen 2. Tres barras de chocolate entre dos niños es igual a una barra y media.

Primero expresa verbalmente “2 entre 3”, la relación inversa a la indicada. (Posiblemente está traduciendo el enunciado para hacerlo coherente con la división; sin embargo, con los datos obtenidos no es posible comprobarlo.) Luego piensa un momento y traza la galera. Esto puede significar que tanto el entrevistador como Andrea se encuentran en una zona de comprensión. En términos de Saada-Robert y Balslev (2015) ambos interlocutores comparten la misma significación y por lo tanto comparten el mismo objetivo: saber cómo acomodar los datos. El hecho de dibujar la galera en primer lugar nos

indica que ha tomado conciencia del conflicto por resolver: cómo colocar los números en la división escrita. Efectivamente están en la zona de comprensión. Inicialmente, ella se regía con las reglas del sistema de escritura alfabético, pero este dato confirma que ahora ya no. Decide correctamente ubicar como dividendo el número 3, que representa la cantidad de barras de chocolate, y como divisor el número 2, que representa a los niños. Una vez que ha establecido la relación entre los datos —en este caso, adecuada con la expresión del entrevistador pero opuesta a su propia expresión oral inicial— resuelve el algoritmo correctamente: obtiene 1 como cociente parcial y también como residuo; agrega un punto decimal y “baja un cero”. Entonces completa el cociente, que queda en 1.5 y ella interpreta correctamente como “una barra y media”.

El entrevistador le pide que la resuelva porque de esa manera podrán reflexionar sobre el resultado de la próxima división, que será del mismo ámbito, pero ahora se repartirán los niños entre las barras y el dividendo será menor que el divisor. [Ahora, si te digo... divide... 5 niños entre 10 barras] (escribe primero el dividendo, después la galera y al final el divisor; v. Imagen 10) $10/5$ [Y ¿a cuánto te daría?] Me daría a 2 2 [¿2 qué?] Mmm... 2 barras (v. Imagen 3).

$$\begin{array}{r} 2 \text{ barras} \\ 10 \overline{) 5} \end{array}$$

Imagen 3. 5 niños entre 10 barras de chocolate es igual a dos barras

Esta división pone en juego dos dificultades adicionales: el dividendo es menor que el divisor y la idea de dividir niños entre barras es contraintuitiva o absurda. Sin embargo, ante esta situación, Andrea no integra las relaciones entre medida y proporción. Aquí el plano concreto domina completamente y no le permite percatarse de que se trata de dividir los niños entre las barras en un plano aritmético. Ante 10 barras y 5 niños lo más natural y obvio es lo que contestó Andrea, “dos barras a cada niño”, aunque la intención del entrevistador era otra: invertir los elementos en la división para ver si ella también los invertía.

En seguida, se le plantea una división con las mismas características, pero ahora con canicas.

[¿Cómo divides, eh... vamos a poner... 20 canicas entre 40 niños?] 20 canicas adentro y 40 va a fuera $20 \div 40$ (escribe en primer lugar el dividendo, luego la galera y después el divisor; v. Imagen 4) 20 canicas entre 40 [¿Cuántas les tocan?] Les tocan... de punto cinco 5... [¿Se puede?] No, pero tampoco le daría porque así normal son 20 canicas entre 40 niños, no le tocaría una a cada uno, tendrían que ser de 40 para arriba.

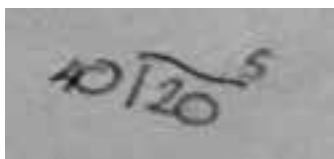


Imagen 4. 20 canicas entre 40 niños es igual a 0.5.

En esta división podemos observar que Andrea empieza a considerar el significado integrado de los conceptos de proporción y medida al dividir. Se da cuenta de que debería haber el mismo número de canicas que de niños para poderlas repartir de tal modo que a cada uno le toque por lo menos una canica completa. Aunque obtiene 0.5 de resultado, menciona que no se puede. Es decir, no contempla la posibilidad de fraccionar las canicas, por ser una cantidad discreta. Además ¿quién aceptaría media canica? Nuevamente nos encontramos con la importante “referencia al plano concreto”, ¿qué es válido con respecto a la experiencia?

Puesto que resulta absurdo repartir “medias canicas”, se propone una división similar pero ahora con paletas, con el dividendo menor al divisor.

[¿Cómo divides... 10 paletas entre 20 niños?] Pues las paletas adentro y los niños afuera (anota el dividendo, luego la galera y después el divisor) $10 \div 20$ Entonces sería a punto cinco [Este... em ... ¿ya te aburriste?] No [¿No?] (risas).

Esta vez representa y resuelve adecuadamente la operación. Un avance importante es que ahora que moviliza los conceptos, ha trascendido el apego a la forma de la escritura alfabética: escribe de derecha a izquierda. Es decir, empieza por el dividendo. También se puede observar que es a través de la discusión como comienza a identificar una invarianza en la correspondencia oral-escrito que se constituirá en un teorema-en-acto: “el primer objeto anunciado por el entrevistador será el dividendo y el segundo, el divisor”.

Ahora se le plantean dos divisiones, una con el divisor mayor que el dividendo y viceversa, pero ambas con la longitud como dividendo. En un primer momento Andrea deduce que “los metros van dentro de la casita”.

[5 metros de listón entre 10 niños] (escribe el dividendo, luego la galera y al final el divisor $5/10$ y esta vez resuelve la operación sin que se le solicite) El resultado es punto cinco .5, medio metro sería.

Con estas divisiones, Andrea empieza a tomar en cuenta el significado de lo que escribe en la división; deja de establecer la correspondencia con la oralidad y además interpreta adecuadamente el resultado numérico con su respectiva unidad de medida.

[Ahora 20 metros de listón entre 2 niños] 20 metros de listón entre 2 niños $20 \div 2$ (escribe primero el dividendo, luego la galera y después añade el divisor y al final el

cociente, sin escribir el residuo) 10 a 10 metros cada uno.

No le representa ninguna dificultad. Hasta ahora ha sido sistemática en escribir como dividendo el primer dato expresado verbalmente por el entrevistador. En la siguiente intervención se cambia el sentido de la relación. Lo que se dividirá son niños entre metros de listón.

[Y ¿si divides 10 niños entre 2 metros de listón?] $2 \div 2$ [10 niños entre 2 metros] (corrige y escribe sobre la operación anterior y la resuelve) $10 \div 2$ Serían 5 5 [¿5 qué?] m 5 metros cada quien.

Andrea escribe la división convencionalmente. Ha identificado, como expresa más adelante, la regularidad de que el primer dato enunciado es el dividendo. Obtiene como cociente 5, pero lo interpreta como metros. Esta respuesta puede deberse principalmente a dos razones no excluyentes. La primera es que no hay homomorfismo entre el plano aritmético y el plano concreto; en una situación “cotidiana” generalmente son los metros de listón los que se reparten entre los niños y no los niños entre los listones, y por lo tanto es muy poco probable que a alguien se le ocurra plantear esa división. La segunda razón es la posibilidad de que haya disociado las unidades (por un lado la cantidad y por otro la unidad), escribiendo según el teorema-en-acto “el primer dato enunciado es el dividendo”, en este caso 10 y luego aplicando el teorema-en-acto “los metros van dentro de la casita”, lo que entonces convierte la división en “10 metros entre 2 niños”, que da como resultado “5 metros a cada quien”, según expresa verbalmente.

A partir de lo anterior, el entrevistador centra la atención de Andrea sobre la operación de dividir niños entre metros. Andrea repite oralmente la división propuesta, expresa correctamente cómo colocar los datos en el algoritmo escrito y señala una operación con los mismos datos, pero no se percata de que opera con otra relación: reparte los metros de listón entre los niños.

[Este ¿se puede esta división?] Sí [¿10 niños entre 2 metros (de listón)?] Sí (toca su cabello) [Dime ¿qué vas a dividir?] Se divide... eh... los 2 niños (señala el divisor) entre... (señala la galera) [Ajá] Los 10 metros de listón que estarían adentro (señala el dividendo) y los 2 niños afuera (señala el divisor y agrega junto al dividendo la letra m).

Para enfatizar que ahora lo que se le solicita es que divida los niños y no los listones, se le propone otra división. Andrea asimila la relación y por lo tanto, en esta ocasión, no toma como criterio el primer dato enunciado para usarlo como dividendo, se basa en la relación considerando la cotidianidad.

[Muy bien, a ver si podemos hacer otra más difícil, 1 niño entre 10 metros de listón] $10 \div 1$ (escribe primero el divisor y después el dividendo) Toca a diez 10 porque 10 entre 1 da a 10.

Nuevamente, prima el teorema de la longitud en metros como divisor sobre el teorema del primer dato enunciado. Además, el primero se coordina con el criterio de cotidianidad. Ante esta respuesta, se le plantea una división similar, pero ahora con un divisor menor al dividendo; y luego otra con los mismos datos, pero invertidos.

[Ok ¿y 1 niño entre 2 metros de listón?] (en esta ocasión no escribe, piensa un momento) Le tocan 2 [¿y 1 metro entre 2 niños?] (mueve el bolígrafo y tampoco escribe la operación) Pues a medio metro [Muy bien, pues la verdad mira yo te estoy haciendo preguntas capciosas para ver cómo respondes, pero lo cierto es que trabajas muy bien].

Las respuestas de Andrea parten de un razonamiento basado en el plano de su experiencia: ella no atiende a las relaciones “formales” entre cantidades y medidas, se guía más por una relación intuitiva de la medida que considera correcta. Es hasta la siguiente división cuando cuestiona la posibilidad de dividir los niños.

[Este... a ver ¿cómo divides... 5 niños entre...] ¿Cómo puedo dividir los niños? [¿Ves?, es lo que he estado diciendo desde hace rato, (risas)] (risas).

Se trata de un detalle que le lleva tiempo procesar y que muestra la existencia real de los esquemas filtradores de la información. Es una construcción de significaciones entre el entrevistador y Andrea en esta zona de comprensión que poco a poco fueron construyendo. Este rodeo era necesario para poder problematizar la distinción entre el orden de los datos y el resultado obtenido.

AL ACEPTAR LA POSIBILIDAD DE DIVIDIR LOS NIÑOS ENTRE LOS LISTONES, LO RESUELVE CORRECTAMENTE

Una vez que ambos comparten la idea de poder dividir imaginariamente niños entre listones, se plantean nuevamente las divisiones para confirmar que se ha comprendido.

[Si te dije 1 niño entre 2 metros de listón] Serían 2 metros entre 1 niño [Entonces vamos a suponer que se pueda dividir 1 niño entre 2 metros de listón] $1/2$ [¿Cuánto te da ahí?] (Resuelve la operación) .5 me daría a punto cinco (risas) sería... es que no sé cómo se puede decir... bueno podría ser... niño que sea punto cinco de niño.

Andrea expresa que debería ser 2 metros entre 1 niño, pero en la hipotética posibilidad de dividir 1 niño (de papel, por ejemplo) entre 2 listones, escribe correctamente la división, a pesar de que el divisor representa una longitud en metros. Es la primera ocasión en la que ese criterio ya no es prioridad y en la que además expresa verbalmente el resultado de manera creativa y correcta. Lo que observamos es que el significado de las cantidades está asociado a una magnitud.

RESUMEN DE LOS LOGROS ALCANZADOS DURANTE LA ENTREVISTA

Andrea logra reconstruir, junto con el entrevistador, el proceso que le permitió ir expresando y modificando sus hipótesis sobre la división. Reconoce que algunas de ellas fueron correctas, como por ejemplo “lo primero que se enuncia es el divisor”, pero también reconoce que es equivocada la idea de que al cambiar los datos en la división escrita, las unidades se mantienen fijas.

[Bueno, entonces vamos a hacer un recorrido, ¿primero pensabas que los metros iban adentro y lo demás afuera?] Sí, después dije que lo primero que decías es lo que iba adentro y lo demás iba afuera (señala la operación de la Figura 11) Ahí sí ya está bien [Sí, ahí está bien] Pero lo que está mal es que dije que si cambian las cosas sigue siendo lo mismo, pero no, cambian las cosas [Cambia todo, entonces siempre debes pensar bien qué vas dividir entre qué... puedes dividir metros entre pasos, pasos entre metros y dependiendo de cómo quieras dividir es como lo vas a acomodar ¿se te va a olvidar?] No [Bueno...] Ya para la otra [Trabajaste muy padre, muchas gracias, este... nos tardamos mucho pero valió la pena] Sí [Gracias].²

Con base en los datos anteriores podemos tener una idea más clara de los razonamientos que los estudiantes realizaron al momento de enfrentar el problema en el primer estudio (Bustamante y Vaca, 2014); eso es lo que dio lugar a la entrevista con Andrea. Primero, la mayoría de los estudiantes logró identificar una relación proporcional y determinó que hay que dividir 35 entre 70 para llegar al resultado. Después requirieron representar gráficamente esa operación. Si de la fase experimental de este estudio descartamos las respuestas correctas (N=113, 34.4%) y las que consideramos que reflejan una incompreensión del problema (N=82, 25%), y nos quedamos con quienes optaron por una división $35 \div 70$ o $70 \div 35$ con o sin unidades (N=134, 40%), el 65% de estos eligió $70 \div 35$, que, según el análisis realizado con Andrea, puede deberse a dos teoremas-en-acto:

- “el dividendo es el número mayor”;
- “en la escritura de la notación matemática se emplean las reglas del sistema alfabético de escritura”.

En relación con las unidades, las dificultades encontradas podrían estar vinculadas con los siguientes teoremas-en-acto que Andrea mostró durante la entrevista.

- “el resultado numérico no requiere una unidad de referencia; no se pueden dividir cantidades discretas”;
- “solo las magnitudes pueden dividirse (la distancia es lo que va adentro de la ‘casita’)”;
- “es posible disociar el número de su unidad de referencia (si se cambian de orden los datos numéricos en una división, las unidades permanecen fijas)”.

²La entrevista duró 59 minutos con 13 segundos.

Otras dificultades están relacionadas con la falta de correspondencia entre los diferentes planos de representación: por ejemplo, entre el significante numérico de la medida y su ubicación en el instrumento de medida (la cinta métrica); algunas más se relacionan con la indiferenciación de lo que representan los números: las magnitudes continuas (los metros), las discretas (los pasos) y los operadores escalares y operadores de función.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis microgenético realizado al proceso de resolución de Andrea, ahora podemos inferir nuevas explicaciones para la decisión de los estudiantes de dividir $70 \div 35$ en lugar de $35 \div 70$ (no solo la eligen porque es más fácil). También podemos hacer suposiciones sobre la razón de las dificultades para asignar unidades de medida a los resultados numéricos obtenidos.

Ante situaciones que involucran conceptos, nociones y procedimientos aún no consolidados, los estudiantes emplean teoremas-en-acto de otros ámbitos que ya dominan, como los del sistema de escritura alfabética, para escribir la notación matemática. Esto los lleva a relacionar biunívocamente cada elemento de la expresión verbal con un significante gráfico de manera lineal y de izquierda a derecha, lo que provoca que, ante una expresión verbal correcta de una división, se represente gráficamente la relación invertida. Al respecto Roy Harris (1999) propone una teoría semiológica integracional y plantea que “la estructura escrituraria de la matemática está diseñada con el objetivo de integrar diversos tipos de cálculos” (p. 187) y no obedece a un intento de hacer corresponder esta notación con el habla, por lo que la llama escritura no glótica. Menciona que el invento más decisivo de la antigüedad fue la notación sumeria basada en la posición y que marca una diferencia con los sistemas de escritura glóticos.

Desde una perspectiva semiológica, esta invención representa no una evolución, sino una ruptura total con la noción de que los signos escritos deben acordar con o reflejar las estructuras de la lengua oral. En otras palabras, esa notación no podría haberse inventado en absoluto si la integración con el habla hubiera sido la preocupación principal del inventor (op cit., p. 190).

En el caso de la escritura de la división —lo que nos ocupa en el problema a investigar—, su disposición está relacionada con la sintagmática de la escritura matemática que Harris de nomina tabular, refiriéndose a las tablas de cuadrados y raíces cuadradas de origen babilónico, “donde dos conjuntos de factores determinan conjuntamente la significación de un serie interrelacionada de formas discretas” (op cit., p. 195). Se trata entonces de un sistema de escritura

con características y lógica propias que favorecen los cálculos y apoyan a la memoria. Aparentemente su dominio requiere que los estudiantes lo comprendan para diferenciarlo del sistema de escritura alfabética.

Si consideramos que el pensamiento, en términos de Vergnaud (2004), consiste en operaciones tanto conceptuales como preconceptuales sobre los significados y, a la vez, en operaciones simbólicas sobre los significantes, los cuales forman varios sistemas simbólicos distintos que tienen vínculos entre ellos y con el significado, entonces la labor del mediador, en este caso, fue la de centrar la reflexión de Andrea sobre las operaciones simbólicas sobre los significantes para ir modificando los significados construidos previamente.

Este proceso de interacción es posible gracias a que el entrevistador tiene un referente de cómo evolucionan las relaciones entre conceptos y teoremas-en-acto que llevan a la comprensión del problema, así como de la influencia de los aspectos conceptuales que provocan un diferente nivel de complejidad en los problemas (Flores, 2005). ❀

FUENTES DE CONSULTA

- Blanche-Benveniste, C. y Ferreiro, E. (1988). Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie* (56), 155-184.
- Bond, T. y Bunting, E. (1995). Piaget and measurement III: Resassessing the méthode clinique. *Archives de Psychologie* (63), 231-255.
- Bustamante, A. y Vaca, J. (2014). El papel de los sistemas de representación en las dificultades experimentadas por los estudiantes al resolver un problema del campo conceptual de las estructuras multiplicativas. *CPUE, Revista de Investigación Educativa* (18), 25-57.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: la habilidad para cambiar el registro de representación. *La gaceta de la RSME*, 9 (1), 143-168.
- Flores-Macías, R.C. (2005). El significado del algoritmo de la sustracción en la solución de problemas. *Educación Matemática*, 17 (2), 7-34.
- Harris, R. (1999). *Los signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1978). El método clínico. En Delval, J. (comp.), *Lecturas de Psicología del niño* (pp. 265-287). Madrid: Alianza editorial.
- Saada-Robert, M. y Balslev, K. (2015). Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos. En Vaca, J., Aguilar, V., Cano, A. y Bustamante, J., *¿Qué demonios son las competencias?* (pp. 397-434). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vergnaud, G. (1974-1975). Cálculo relacional y representación calculable. En Vaca, J., Aguilar, V., Cano, A. y Bustamante, J., *¿Qué demonios son las competencias?* (pp. 225-244). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en didactique des Mathématiques*, 10 (2), 133-170.
- Vergnaud, G. (1991). Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation. En Vergnaud (ed.), *Les sciences cognitives en débat* (pp. 15-23). París: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Vergnaud, G. (2004). *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México: Trillas.
- Vergnaud, G. (2006). *Representación y actividad: dos conceptos estrechamente relacionados*. Primer Congreso Internacional Lógico-Matemática en educación infantil. Abril de 2006, Madrid. Recuperado el 14 de agosto de 2010 de: http://www.waece.org/cdlogicomatematicas/ponencias/geradvernaurd_pon_es.htm.
- Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human Development*, 52 (2), 83-94.
- Vigotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.



Criterios editoriales para publicar en la 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 título 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 ordenado alfabéticamente por su primer apellido, 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

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 la 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:

Harris, Roy (1990) *Signos de escritura*. Barcelona: Cedis.

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 Estadística y Geografía (2013). México : INEGI, disponible en: [http:// www.inegi.org.mx/inegi/acerca/organigrama.htm](http://www.inegi.org.mx/inegi/acerca/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 trabajos 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. ✎



ICEUABJO

www.ice.uabjo.mx
E-mail: ice_educacion@hotmail.com
Tel. 01(951) 51 637 10/11
Avenida Universidad s/n, Colonia cinco Señores
C.P. 68120
Oaxaca, Oax. México

