REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

Vol. 1 Número 14, enero-junio 2019 ISSN 2017-5170





REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN **ACADEMICUS**



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO Eduardo Carlos Bautista Martínez

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO • Mayte Jiménez Rivero

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

SECRETARIA GENERAL Leticia Eugenia Mendoza Toro

• Johannes Kniffiki Universidad Alice Salomón de Berlín

SECRETARIO ACADÉMICO Iavier Martínez Marín

• Luz Dávalos Murillo

DIRECTOR DEL ICEUABJO

• Nancy Picazo Villaseñor Universidad Anáhuac, México Norte

Luís Enrique Ramírez López

• Salvador Ponce Ceballos

EDITOR RESPONSABLE Carlos Alberto Martínez Ramírez • Joaquín Vásquez García Universidad Autónoma de Baja California

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

• Rogelio Martínez Flores

Héctor Aguilar Aguilar • Jorge Alberto Ruiz • Universidad Autónoma Metropolitana

Ana Karent Alemán Torres •

• Felipe Abundis de León

María Leticia Briseño Maas •

Universidad Autónoma de Nuevo León

Alba Cerna López •

• Humberto Rodríguez Hernández

Carlos Eliseo Díaz Córdova •

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Yaroslay Milady Delgado Juárez •

• Margarita Galicia Gálvez

Lilly Patricia Ducoing Watty • María de Jesús Espinosa Benítez •

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Miriam Rosario García Flores •

• María Elena Barrera Bustillos

Leonor García Quezada •

• Nora Verónica Druet Domínguez

Olga Grijalva Martínez •

• Gladys Julieta Guerrero Walker

Camilo Gabriel Hernández Hernández •

Universidad Autónoma de Yucatán

Tomás Jorge Camilo •

Erika López Alonso •

• José María Ruiz Ruiz

Guadalupe Aurora Maldonado Berea • Imelda Erendida Méndez Canseco •

Universidad Complutense

Vilma Méndez Barriga •

• Alfonso Ortíz Quezada

Martha Elba Paz López •

Universidad Cristóbal Colón

David Pérez Arenas •

Mónica Sussette Pérez Coronel •

• Pablo Gómez Jiménez

María Anaid Rangel Condado •

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Laura Lucero Tejada Leyva •

• Benito Gerardo Guillén Niemeyer

Alejandro Velasco Sosa • Citlalli Zenteno Castillo •

• Héctor Magaña Vargas

• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll Universidad Nacional Autónoma de México

Profesores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

> Diseño editorial y diseño de cubierta Alma Vargas García

La revista de ciencias de la educación academicus, año 19, No. 14, enero-junio 2019, 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, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, 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 No. 1-"C", Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oaxaca, México, C.P. 68130, Tel./Fax. 01 (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 13 de noviembre de 2019, 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 de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación o de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (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.

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2019.



Créditos de Portada: Título de la obra: *Lake George*. Técnica: acuarela. Autor: John Frederick Kensentt. Año:1872.

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

ÍNDICE

4	Editorial
6	Bildung y Enseñanza de la Investigación en la Licenciatura de Pedagogía. Farfán Mejía Enrique y Perdomo Zambrano Luis Alfonso.
18	Funciones Ejecutivas: desarrollo neuroevolutivo y su relación con pro- cesos emocionales y cognitivos. Cabrera Guillén Verónica.
25	Identidad universitaria y sentido de pertenencia de los asesores educativos de la universidad pedagógica nacional unidad 201 Oaxaca. Pérez Santos Estephanie Nallely.
35	La otra cara de la evaluación, las experiencias y emociones entorno a la evaluación institucional vista desde la mirada de los Directivos de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Gerónimo López Guadalupe .
43	Una aproximación a las representaciones sociales de estudiantes de Pedagogía sobre las redes sociales Meza Romero Juan Carlos, Barón Ramírez Norma Angélica y Larios Deniz Jonás.
56	La comprensión lectora en estudiantes con hipoacusia mediante la implementación de los organizadores gráficos como estrategia visual. Fragozo Gijón Flor Guadalupe, Hernández Díaz Reynaldo y Moreno Luna Flor de María.
63	Criterios editoriales para publicar en асадемісиs

EDITORIAL





Con la publicación oficial del decreto correspondiente, el 15 de mayo pasado el Presidente Andrés Manuel López Obrador comenzaba a hacer realidad uno de los compromisos más importantes de su campaña, compromiso que generó singular expectación toda vez que prometía resarcir los efectos poco favorables de las anteriores reformas educativas para las y los sujetos implicados en este ámbito.

Una reforma más, que avivó consigo las discusiones en los espacios académicos, sindicales y civiles, y trajo mucha incertidumbre; presumiblemente, nos enfrentamos a la reforma más incierta de las diez que había tenido el artículo tercero constitucional. Una reforma planteada en dos sentidos: cambios sustanciales al marco legal del sistema educativo nacional y una recomposición del modelo educativo mexicano.

Es así que, con el derecto de mayo, se estipulaba el deber del Congreso de la Unión de promulgar una ley general para la educación superior y otra para ciencia, tecnología y la innovación. Así mismo, la Secretaría de Educación Pública hizo públicas las orientaciones generales del que será el nuevo modelo, la Nueva Escuela Mexicana. Finalmente, el 27 de septiembre de 2019 se expidió la Ley General de Educación y se abrogó de la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Los efectos de estas acciones han puesto en tensión a las y los profesores en nuestro país, en todos los tipos y niveles, pues la proyección de estos cambios permite vislumbrar novedades significativas para el ser y hacer de lo escolar, en su organización como servicio público y en los ideales que subyacen en los procesos e implicaciones de los que sus actores son sujetos. En tal entendido, este momento histórico para la educación mexicana trae consigo tres aspectos para celebrar.

El primero, el hecho en sí de una reforma que se plantea superando en gran medida las limitaciones de reformas anteriores, que se construye desde una consulta nacional y que recupera la visión de actores sumamente comprometidos con la formación de las y los ciudadanos que México requiere. Una reforma con ideales claros y con intenciones positivas para atender las problemáticas de un país diverso, extenso y complejo.

En segundo lugar, la revaloración de nuestros maestros y maestras, quienes, en educación inicial, primaria, secundaria, media superior o superior, y desde la época de Vasconcelos, han dado de sí para formar un México mejor. Una reforma en estos términos reconoce el papel de las y los profesores como agentes activos para la construcción de un mundo mejor y reivindica la noble tarea de educar frente a otras profesiones y ante las tendencias del campo y los escenarios políticos y laborales.

En tercer lugar, el ideario de la reforma se traduce también en el apoyo concreto a las Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional, instituciones emblemáticas y protagónicas en la educación básica que habían sido olvidadas sistemáticamente desde hace más de veinte años.

Sin embargo, existen puntos poco claros en este proyecto educativo nacional. Muchos y muchas académicos e investigadores coinciden en no percibir cambios de fondo en las propuestas legales y pedagógicas de la reforma, pues al irse concretando los pasos de esta transformación, los giros conceptuales y las modificaciones a los procesos académicos y administrativos implícitos ofrecen un horizonte de innovación reducido en contraste con los grandes ambiciones de sus propios planteamientos, como el caso de la obligatoriedad de la educación en un contexto donde el servicio educativo posee grandes limitaciones presupuestarias.

Finalmente, debe decirse que la nueva escuela mexicana hace de lado a quienes egresan de instituciones universitarias al momento de considerarles para el ingreso al servicio docente; toda vez que no se contemplan para ellos y ellas condiciones de equidad para obtener una plaza, aunque se demuestren las aptitudes necesarias para ser profesor o profesora.

Este panorama es apenas un detalle de las múltiples aristas que se descubren en la reforma educativa de 2019. Somos conscientes de los esfuerzos que representan cambiar un sistema de casi cien años de existencia, complejo por su historia y conformación, plural por sus actores y noble por sus sentidos e ideales; pero es necesario insistir en el establecimiento de rutas claras para su reconfiguración. Después de todo, son personas quienes quedan sujetas a las encrucijadas que se detonan: estudiantes, profesores, investigadores, adminsitrativos, entre otras tantas más.

Hacemos votos para que los pasos que siguen puedan transformar la realidad escolar de México y no se conviertan en una reforma de tránsito, desgastante, momentanea e inmediata, que nos lleve en un futuro no muylejano a la necesidad de cambiar nuevamente el ser y hacer de la educación, y podamos, juntos y juntas encaminarnos en la consecución de los propósitos que se plantean.

Atentamente "CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"

L.C.E. Héctor Aguilar Aguilar Profesor de Asignatura

Bildung y Enseñanza de la Investigación en la Licenciatura de Pedagogía¹

Farfán Mejía Enrique[†] Perdomo Zambran Luis Alfonso^{o‡†}

RESUMEN

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se orienta curricularmente por el discurso de la bildung. En ese contexto, se presenta una investigación de corte curricular que tuvo el objetivo de realizar un análisis crítico de la propuesta para la enseñanza de la investigación en el marco de este Plan de Estudios, en términos de consistencia interna y externa, conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016) y, así, comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa con la teoría de la bildung. Se encontraron algunos problemas de consistencia interna y externa entre las Unidades de conocimiento que integran la línea formativa en investigación. Al final, se hace una propuesta formativa para la investigación pedagógica coincidente con los principios educativos del discurso de la formación.

PALABRAS CLAVE

Currículo. Investigación Pedagógica. Formación de Pedagogos.

ABSTRACT

The Curriculum of the Bachelor of Pedagogy of the FES Aragón is curricularly oriented by the discourse of the bildung. In this context, we present a curricular research that had the objective of carrying out a critical analysis of the proposal for the teaching of research within the framework of this Study Plan, in terms of internal and external consistency, according to the Model of Alternative Curriculum Evaluation of Ruiz (2016) and, thus, understand the meaning and relevance of this training line with the theory of bildung. Some problems of internal and external consistency were found among the Knowledge Units that make up the research training line. In the end, a formative proposal is made for pedagogical research coinciding with the educational principles of the discourse of formation.

KEYWORDS

Curriculum. Pedagogical Research. Education of Pedagogues.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón (FES Aragón, 2002a) tiene, como una de sus particularidades, la declaración expresa de orientar la formación del pedagogo por el discurso de la bildung. Esta orientación curricular, por tanto, genera que el plan de estudios se convierta en es objeto de interés para la

1 Es una investigación de corte curricular que tuvo el objetivo de realizar un análisis crítico de la propuesta para la enseñanza de la investigación en el marco de este Plan de Estudios, en términos de consistencia interna y externa, conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016) y, así, comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa con la teoría de la *bildung*.

* Licenciado y Maestro en Psicología por la UNAM, Diplomado en Política y Retórica por la UNAM, Especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CDMX. Norte. Profesor investigador en la UPN y asesor en el Tribunal Superior de Justicia de la CDMX. Profesor investigador en la UPN, de donde además es Director de la Unidad 096, y asesor psicopedagógico en el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, para la implementación de los juicios orales en materia familiar, civil y penal. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores como Investigador Nivel I.

** Licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Maestro en construcción de habilidades del pensamiento por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte. Catedrático de nivel secundaria y educación media superior en las especialidades de matemáticas y componentes cognitivos.

investigación curricular. Al respecto, encontramos diversas investigaciones curriculares sobre este Plan de Estudios. Los enfoques teórico-metodológicos empleados en las indagaciones consultadas abarcan las representaciones sociales (Barrón y López 2008), el género (Tapia y Zambrano, 2015), los estudios con enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo (Bravo, 2010) y la teoría de la reproducción social. Los sujetos de estudio considerados son los alumnos (Jiménez, 2009; Bravo, 2011) y los docentes (Ramírez, 2017). En general. se trata de estudios que conjugan el análisis del currículo formal con el currículo vivido. Si bien son diversos los resultados reportados en estas investigaciones, resalta la coincidencia en señalar que el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón expresa un conflicto interno entre grupos académicos (Jaramillo, 20112; Jaramillo y Serrano, 2011; Ramírez, 2017). Este conflicto tiene en el centro la polémica acerca de la bildung como aproximación a la pedagógico. Hay quienes consideran un error este enfoque y quien lo defiende. Considerar el currículum como campo de tensiones conceptuales y de grupos académicos es un abordaje de gran impacto en estos estudios (Díaz, 2013).

Sin embargo, en medio de este conflicto académico que enmarca el diseño curricular de Pedagogía en la FES Aragón, un aspecto que los estudios curriculares sobre este plan de estudios dejan pendiente es el análisis de la consistencia entre la propuesta formativa pedagógica desde la bildung respecto a la formación en investigación. La pregunta clave en ese sentido es ¿el plan de estudios de la FES para formar a través de la investigación peda-gógica es consistente con la bildung? El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (FESAragón, 2012a) propone una formación articulada a través de líneas eje de formación. La Línea de Investigación Pedagógica se conforma de 11 Unidades de Conocimiento (UC). Así define el Plan de Estudios a la Línea Eje de Investigación Pedagógica:

Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica. La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional (FES Aragón, 2002a: 64).

Recuperar la importancia de la generación del conocimiento en las universidades, tal y como se dio en Alemania en el Siglo XIX con el impulso de Humboldt al discurso de la Bildung (Horlacher, 2014), va de la mano con reconocer el papel creativo de la tarea uni-versitaria así como las

particularidades de la enseñanza de la investigación en el nivel de licenciatura. No puede soslayarse la expectativa de encontrar un poderoso componente formativo en la práctica de la investigación. Entre sus diversos beneficios se citan los siguientes: puede mejorar el aprendizaje en general en las diversas materias del currículo y promover habilidades profesionales que serán de gran utilidad en el desempeño laboral, como la claridad en el pensamiento y la definición de problemas. Tiene, también, una función propedéutica que ayuda a resaltar la importancia de la investigación, del conocimiento científico y orienta hacia la posibilidad de emprender la vida laboral como investigador (Rojas, y Méndez, 2013). Otros de los beneficios que se advierten está que genera habilidades necesarias para el desempeño profesional, una de ellas es la de resolver problemas (Rojas y Méndez, 2013). En estudios con alumnos egresados de cursos de investigación, se encontró que son más autónomos, autodirigidos, comprometidos, confiados, exigentes y responsables (Ekmekci, Hancock y Swayze, 2012).

En la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón la enseñanza aprendizaje de la investigación pedagógica muestra una situación desfavorable: 4 de las 11 uc de la línea de formación en investigación (enfoques cuantitativos, taller de investigación pedagógica e investigación educativa, enfoques cualitativos y epistemología y pedagogía) están entre las de mayor índice de reprobación y del año 2014 al 2018, el 32.5% de los alumnos que las cursaron las reprobaron (FES Aragón, 2018a).

La formación en investigación pedagógica tiene repercusiones importantes en el desempeño del alumno y, sobre todo, se advierte esta circunstancia en la elaboración de la tesis. Jaramillo (2012), identificó una debilidad importante al analizar las tesis de licenciatura en pedagogía de la FES Aragón: no siguen un modelo metodológico. El análisis de los trabajos de titulación, por tanto, es un referente complementario para conocer la calidad de un programa de licenciatura (Comisión de Investigaciones Pedagógicas, 2011). Desde esa perspectiva del análisis de los trabajos de tesis de licenciatura de pedagogía, se advierte bajo índice de titulación: en un estudio de seguimiento realizado tres años después del egreso de la generación del 2010, el 51% de estos alumnos no estaba titulado (FES Aragón, 2013). También se da un número importante de tesis de licenciatura que no incluyen metodología. Se encuentran imprecisiones conceptuales o la propuesta metodológica no corresponde con el objeto de estudio (Jaramillo, 2012).

Dada la importancia de la enseñanza de la investigación pedagógica que se realiza en la FES Aragón, se justifica plantear estudios para conocer el marco curricular en que se plantea el desarrollo de la enseñanza de la investigación en pedagogía.

Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo fue realizar un análisis crítico de la Línea Eje de Investigación Pedagógica en términos de consistencia interna y externa conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016), y así comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa en el contexto de la bildung, como orientación curricular general para la preparación del pedagogo formado en la FES Aragón.

MÉTODO: EL MODELO EMPLEADO PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR

Los tres referentes paradigmáticos del currículum desde el punto de vista de su intencionalidad y presentación ante los usuarios, currículum formal, vivido y oculto, Ruiz (2016) los aborda como lógicas curriculares. Señala tres lógicas que son la lógica de construcción, de traducción y de consumo. El análisis que propone se interesa por advertir la coherencia entre tres momentos que se interceptan y que están plenos de significados e intenciones por parte de los autores de la construcción curricular y que entran en juego con los encargados de usarlo o consumirlo, como son docentes, administrativos y alumnos. La crítica curricular, entonces, consiste en enfrentar al autor con su propia obra: ¿qué tanto el diseño curricular cumplió con los propósitos e intenciones que el creador explicitó? este ejercicio se desarrolla empíricamente a través de la valoración de la coherencia entre los diferentes elementos de los programas y de la línea de formación. También, obliga a valorar esta coherencia en términos externos con el desarrollo de la disciplina y de la tarea profesional pedagógica. Las tareas aquí señaladas entran en lo que Ruiz describe como lógica de traducción.

El análisis de la lógica de traducción (Ruiz, 2016) considera dos dimensiones: la dimensión formal y la dimensión real. Para esta investigación nos centramos en la dimensión formal, lo que en otros modelos se denomina el análisis del currículo formal, y que nos llevará a estudiar "el plan de estudios y sus correspondientes programas de estudios, los cuales constituyen productos ya acabados, resultantes de un proceso de planeación" (Ruiz, 2016, p. 74). Esta dimensión formal se analizó en términos de su consistencia interna, entendida esto como la valoración de los programas en cuanto a la correspondencia con la filosofía, epistemología, fundamentación de la disciplina y la visión de la profesión que generó esa propuesta curricular. Esta propuesta de análisis curricular fue considerada como un método pertinente de investigación para adentrarnos

en un campo de tensión entre diversas posturas:

La lógica de traducción se oriente al examen de la estructura y componentes que presentan tanto el plan de estudios como los programas que lo integran. La importancia de analizar el plan de estudios, en tanto proyecto institucional (ver cuadro 2) se debe a que constituye la 'traducción' académica de una visión de la profesión, del conocimiento científico y de educación que logró imponerse después de un proceso de planeación conflictivo en donde se confrontaron intereses y principalmente concepciones diversas acerca de lo que debe ser la formación de profesionistas (Ruiz, 2016: 74).

Por lo tanto, en el desarrollo de este trabajo, se buscó advertir ese conflicto soterrado entre visiones de lo pedagógico que chocan alrededor de la lógica de la bildung, y que plasman este conflicto en los programas de la línea de investigación pedagógica.

También se buscó la valoración de la consistencia externa de esta propuesta formativa en investigación buscando ubicar los programas de las asignaturas en el horizonte del desarrollo del conocimiento disciplinar, los desafíos de la profesión y los cambios sociales: "El grado de pertinencia y actualización que al momento guarda el plan con respecto a los fines educativos de la institución, las políticas académicas y principalmente los cambios experimentados en la profesión y en la investigación científica y tecnológica (Ruiz, 2016: 76). El Modelo Cualitativo de Análisis Curricular se instala en la perspectiva metodológica amplia de la teoría fundamentada (Flick, 2009), con lo que el análisis de datos generó una espiral metodológica que a su vez propició una mayor reflexión sobre el dato encontrado y exigió, a su vez, incorporar análisis de discurso complementarios a los que Ruiz ya señala. Particularmente se usó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) para dar mayor validez a las interpretaciones que se hicieron.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Como trabajo interpretativo que se realizó en esta investigación, partimos de la definición de las categorías analíticas iniciales, las cuales, conforme se fueron obteniendo datos empíricos, se replantearon, a manera de ajustarse a las particularidades del objeto de estudio. Como ya dijimos, el centro de la propuesta de Ruiz es valorar la lógica curricular y fue lo que se siguió metodológicamente. El análisis de la lógica que se siguió consideró al currículo como un discurso y, por tanto, las categorías de análisis se obligaron a dar cuenta de la consistencia de este discurso en su dimensión interna y externa. Con este fin se consideraron las siguientes categorías para revisar cada

Unidad de Conocimiento de la Línea de Investigación Pedagógica:

CONSISTENCIA INTERNA

Integración lógica de los componentes de cada Unidad de Conocimiento (propósito, contenidos mínimos, metodología de enseñanza sugerida y bibliografía general). Se identificó si había entre estos componentes la relación necesaria o si había desajustes entre ellos.

CONSISTENCIA EXTERNA

Lógica de construcción de la línea de investigación pedagógica identificando la organización entre las diferentes unidades de conocimiento señalando si fueron ubicados claramente o si repetían u omitían contenidos mínimos o algún otro elemento curricular necesario para presentar un discurso formativo coherente.

En el análisis posterior de los primeros resultados, surgió la categoría analítica de currículum nulo (Eisner, 1987), la cual fue provechosa para explicar, en parte, el "grado de distanciamiento" curricular entre la lógica de construcción y la lógica de traducción.

Dicho lo anterior, se criticó el programa de estudio de cada una de las 11 Unidades de Conocimiento que conforman la Línea de Investigación Pedagógica, de las cuales 5 UC son obligatorias y 6 UC optativas, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Listado de Unidades de Conocimiento de la Línea de Investigación Pedagógica		
investigación redagogica		
uc obligatorias	uc optativas	
Enfoques metodológicos cualitativos	Hermenéutica pedagógica	
Enfoques metodológicos cuantitativos	Taller de análisis del discurso educativo	
Epistemología y pedagogía	Taller de estudios estadísticos en educación	
Taller de investigación pedagógica y educativa obligatoria	Taller de investigación en el aula	
	Taller de investigación etnográfica en educación	

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

La presentación de los resultados inicia con los obtenidos de la revisión del programa de estudio de cada UC. Posteriormente, en el segundo apartado, se presenta un análisis de resultados en el cual se hacen críticas generales que

aplican a todas las UC, es decir, en este segundo apartado de presentación los resultados se centraron en una valoración general de las UC de la línea de investigación pedagógica. Al respecto, se encontraron 7 problemas comunes. Los resultados del análisis de documentos centrado en los programas de estudio no sólo se validaron mediante el procedimiento de comparación constante. También se procuró validar el dato recurriendo a la literatura existente sobre el objeto de crítica.

CRÍTICA A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS 1 I UNIDADES DE CONOCIMIENTO

Se encontró que 3 uc tienen consistencia interna en todos sus aspectos mientras que las otras 8 presentaron algún problema de consistencia interna, como pude ser falta de relación entre los contenidos y propósitos o problemas de relación entre método didáctico y la bibliografía.

Con relación a la consistencia externa se encontró que 5 UC tienen consistencia con otras UC de la línea de investigación, mientras que 6 UC presentaron algún problema de consistencia externa como traslape de contenidos con otras UC, o por desubicación curricular ya sea porque carece de antecedentes o consecuentes o por lejanía curricular con los contenidos antecedentes. Estos resultados se presentan en la tabla siguiente (ver tabla 2).

Análisis de la Consistencia Interna y Externa de las Unidades de Conocimiento				
Unidad de Conocimiento	consistencia interna	consistencia externa-traslape		
Enfoques metodológicos cualitativos	si	si		
Enfoques metodológicos cuantitativos	no, entre los contenidos y los propósitos presenta problemas	no		
Epistemología y pedagogía	no, entre los contenidos los propósitos presentan problemas	no		
Hermenéutica pedagógica	sí	no, desubicación curricular		
Investigación pedagógica	no, entre los contenidos y los propósitos	no, problemas de lejanía curricular y posible trasla- pe.		

T 11 1 /1· ·	1.1	. 1
Taller de análisis del discurso educativo	no, problemas en método y bibliografía	no, traslape
Taller de estudios estadísticos en educación	no, desorden en los contenidos	no, sin antecedente curricular y hay traslape
Taller de informática pedagógica	no, no se corresponden sus contenidos a la línea	sí
Taller de investigación en el aula	no, entre contenidos y actividades	si
Taller de investigación etnográfica en educación	sí	sí
Taller de investigación pedagógica y educativa	no, no se corresponden objetivos y contenidos	sí
TOTAL	3 SI- 8-NO	5-SI 6-NO

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERAL A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LÍNEA EJE DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Encontramos problemas comunes a todas las uc de la Línea. Para evaluar el grado de consistencia que hay entre las UC que las conforman la crítica, aquí presentada, se alimentó de los resultados de la aplicación del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), el cual permitió ir inductivamente apreciando condiciones que creaban un modelamiento o teoría de las características de los programas de las ucde investigación pedagógica como una totalidad. El punto de partida para esta comparación constante fue el concepto de "distancia curricular", que propone Ruiz (2016) para contrastar la lógica de construcción con la lógica de traducción. Advertimos la existencia de una ancha brecha entre estas dos lógicas pero que, sin embargo, tiene puntos en los cuales la brecha se cierra, lamentablemente no en los aspectos más favorables. En el primer caso hay una estrecha cercanía entre ambas: el conflicto pedagogía vs educación se enuncia en la lógica curricular y se mantiene hasta llegar a los programas de la línea de investigación pedagógica. En el segundo de los casos, estamos ante una enorme brecha entre la lógica de construcción y la lógica de traducción: la manera de formarse en la investigación que proponen los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica no va de la mano con la Bildung.

Estos hallazgos se contextualizaron gracias a los insumos documentales señalados al inicio de este documento. De esta interacción entre la teoría y la revisión de datos documentales surgieron 11 categorías con las cuales se profundizó el análisis curricular. Tomando en cuenta el compromiso de la aproximación cualitativa con el cumplimiento de criterios de validez, se nutrieron los resultados generados en este apartado con la revisión de tesis de licenciatura y de otros referentes de la literatura que permitieron ir poniendo el discurso o modelamiento de las uc en una perspectiva con mayor fundamento en tanto que se encontraron coincidencias con otras investigaciones realizadas. Los problemas comunes a las uc son los siguientes:

REPETICIÓN DE CONTENIDOS

Hay 9 unidades de conocimiento que repiten contenidos, de las cuales 4 son obligatorias. Las UC optativas que tienen problemas de traslape son 5. A continuación se incluye una tabla (ver tabla 3) que indica las UC que tienen este problema. Este dato se confirma por los resultados de diversas investigaciones sobre la lógica de consumo del Plan de Estudios, en los que los alumnos señalan esa problemática (Jiménez, 2009).



Tabla 3 Unidades de Conocimiento con contenidos traslapados				
	UC que se traslapan			
20 Semestre	Episte- mología y peda- gogía (obli- gatoria)	se tras- lapan con	taller de inves- tiga-ción pedagó- gica y educativa (obligato-ria)	70 Semestre
60 Semestre	enfoques metodoló- gicos cualita- tivos (obliga- toria)		-Hermenéutica pedagógica -Taller de investi-gación etnográfica en educación, -Taller de investi- gación en el aula, -Taller de análisis del discurso educativo" (optativas)	3er Semestre 6o Semestre 7o Semestre 8avo Semestre
4o Semestre	taller de estudios estadís- ticos en educación (optativa)		Enfoques metodoló-gicos cuantitativos (obligatoria)	50 Semestre
8avo Semestre	taller de análisis del discurso educativo (optativa)		-Hermenéutica pedagógica -Taller de investi- gación en el aula (optativas)	3er Semestre 70 Semestre

Fuente: Elaboración propia.

FALLAS EN LA RELACIÓN ENTRE LAS UC OBLIGATORIAS Y

Otro problema grave, en términos de coherencia interna de la propuesta curricular de la línea de investigación pedagógica, se da con respecto a la relación entre unidades de conocimiento obligatorias y las unidades de conocimiento optativas. Específicamente, esto se advierte entre las Unidades de Conocimiento de "Enfoques metodológicos cualitativos" que es obligatoria y está en sexto semestre con las unidades "Hermenéutica pedagógica", optativa de tercer semestre y "Taller de investigación etnográfica en educación", de sexto semestre. Es claro que las dos Unidades de conocimiento optativas están desfasadas pues apenas los alumnos estarían revisando qué son los enfoques metodológicos cualitativos". El mismo problema se da

entre las UC que abordan la temática de la investigación cuantitativa: primero aparece la UC optativa, "Taller de estudios estadísticos en educación" del cuarto semestre, y un semestre después, en el quinto la UC obligatoria, "Enfoques metodológicos cuantitativos". Tendrían que modificarse la ubicación en el plan de estudios de estas optativas, de manera que aparecieran después de las UC obligatorias. Lo lógico es que el alumno conozca primero el planteamiento general y después, si es de su interés, se inscriba en UC optativas que profundizan lo aprendido.

ZONAS CURRICULARES NULAS

Al contrastar la propuesta de la línea de investigación pedagógica con la literatura del campo de la investigación cualitativa, advertimos la débil presencia curricular del contenido "proceso de investigación cualitativa". Sólo se menciona como contenido en una UC. Podría bastar este señalamiento si el proceso de investigación no fuera una característica fundamental de la investigación cualitativa (Flick, 2012).

Otro problema parecido se da respecto al "diseño de investigación". En la investigación cuantitativa-experimental se refiere a los arreglos experimentales que hace el investigador respecto a la variable independiente. Es decir, sus arreglos experimentales no en términos de un tipo de investigación como aquí se presentan en el programa. Cuando el alumno se adentre a la literatura correspondiente se podrá confundir por esta falta de coherencia entre el programa de la Carrera y los reportes de investigación con este enfoque.

Para abonar en la comprensión de este problema recurrimos al concepto de currículum nulo. En la evaluación curricular Eisner (1987), señala como "currículum nulo" temas que, aunque están en el programa no son abordados o que siendo parte del plan de estudios se revisan, pero no tienen aplicabilidad, llegando a considerarse como materias o contenidos sin sentido o como una pérdida de tiempo. El currículum nulo se puede dar por varias razones que abarcan momentos y lógicas distintas del currículum. El currículum nulo se puede dar por superficialidad, profundidad, por supresión o por determinación del docente. El problema con el diseño de investigación y el proceso de investigación puede caracterizarse como un problema de "superficialidad", es decir, los contenidos son tratados superficialmente a pesar de la importancia que tendrán en el desempeño laboral y en el ejercicio en general del contenido del que se trate.

CARENCIA DE UNA VISIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO PROCESO

El modelo artesanal que se sigue en la generación de conocimiento gradúa el aprendizaje del novel investigador (Aguirre, 2007). En el caso de esta línea formativa de la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón no es fácilmente distinguible esta graduación. Siendo la investigación pedagógica y los métodos cualitativos el paradigma, se tendría que poder establecer la diferencia entre lo que un alumno de primero a séptimo semestre debe aprender. En cambio, lo que la línea parece propiciar es repetir contenidos a lo largo de los diferentes semestres y pedir siempre el mismo producto de aprendizaje: un proyecto o reporte de investigación. Pero, aún en esto, no hay matices. La espiral que propone Bruner (1984) para describir el aprendizaje cada vez más especializado no se da: los programas insisten simplemente en solicitar un proyecto. La graduación del proyecto de investigación como contenido escolar es una herramienta fundamental en la formación de futuros investigadores (Padilla y Fuentes, 2017) y eso es algo ante lo cual la línea de investigación pedagógica no es sensible.

La Bildung supone un proceso creativo del sí (Vilanau, 2001). Este principio, en su consideración dentro del PELP, supone una natural articulación con la producción de conocimiento pedagógico. Esa sería la importancia de esta línea de investigación pedagógica incrustada en un plan de estudios con tal orientación a la bildung. También, como advertimos, desde el discurso de la ciencia o las ciencias de la educación la investigación se reconoce como una estrategia fundamental para la preparación profesional, en esta decisión no hay discusión. Los programas pedagógicos de las Universidades se decantan por priorizar enfoques de intervención o de investigación aplicada en tanto que cobran sentido para el alumno al orientarlo a la atención de problemas de la práctica profesional (Pérez, 2006). Esto también aparece esbozado en el plan de estudios pero que, sin embargo, en la concreción curricular de las uc no se da. Por el contrario, el rumbo metodológico se orienta hacia la investigación básica o de corte filosófico. Sería recomendable recuperar ese compromiso del PELP y darle mayor peso a métodos como el de la investigación acción u otros orientados a la intervención. Cabe resaltar que lo anterior de ninguna manera supone relegar la preocupación ético epistémica de la Bildung sino que comprometería esta base con la atención de los problemas educativos y daría mayor sentido a la formación pedagógica en la FES Aragón.

EL CONFLICTO PEDAGOGÍA VS EDUCACIÓN

Quizás la cualidad más llamativa del Plan de Estudios, por paradójica, es que se enfrente y denigre la investigación educativa frente a la pedagógica, este enfrentamiento actualiza la declaración de guerra entre estos dos enfoques curriculares que se anuncia desde el Plan de Estudios:

Pero, se pone especial atención en que, como réplica, reconstrucción o búsqueda de complementación al cuerpo discursivo de la Pedagogía, han irrumpido nuevas configuraciones de conocimiento educativo, tales como las de la ciencia de la educación o las llamadas ciencias de la educación. Esta situación es muy importante, al menos en tres sentidos:

Porque la emergencia de estas configuraciones conlleva a la consideración de ámbitos de conocimiento con los que la pedagogía intercambia miradas, es decir, interpelan a lo pedagógico. La emergencia de estas perspectivas debilita el papel asignado a la pedagogía, con fuerza tal que pueden llegar a desplazarla o restarle importancia (FES Aragón, 2002a: 28).

El encono se mantiene y tiene en la Línea de investigación pedagógica su mayor expresión en el "Taller de investigación pedagógica y educativa" donde, sin embargo, se promueve la investigación educativa, tal y como lo confirma el hecho de que hay dos unidades de conocimiento dedicadas a los métodos cuantitativos los cuales se presentan como característica de "ciertas perspectivas en investigación educativa". En esta "tensión curricular" se aprecian los enfrentamientos mencionados por Ruiz (2016). La orientación humanista del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía se constituye en un enfrentamiento más o menos abierto, más o menos directo con la ciencia. Es un enfrentamiento que se da claramente en el terreno teórico epistemológico, pero, cabe señalar, a nivel metodológico y, sobre todo, en las intenciones curriculares, se diluye. Esto se advierte, sobre todo al revisar los señalamientos curriculares respecto a las actividades laborales, los perfiles de egreso y de desempeño práctico que tendrá el egresado de esta Licenciatura y que, cabe decir, no se distingue mucho del que hacen otras licenciaturas en pedagogía de otras Universidades desde otros fundamentos epistémicos (Bravo, 2010). Puede verse claramente en la declaración de "las características de la formación profesional", que citamos a continuación y que corresponde a datos obtenidos del Plan de Estudios de la FES Aragón, al de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y al de la Universidad Autónoma del Estado de México, todos sobre formación educativa (Bravo, 2010: 84):

FES ARAGÓN

Diseñar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas", "realizar y evaluar proyectos de capacitación", "participar en equipo de investigación disciplinarios e interdisciplinarios",

"proporcionar asesorías pedagógicas.

UAEH

"Modelos de capacitación empresarial", "Modelos de formación educativos para estudiantes, profesores y directivos", "modalidades de educación", "modelos de evalución" y "técnicas de investigación"

"Participar en equipos pluridisciplinarios", "fortalecer la investigación interdisciplinaria", "diseñar programas y módulos de estudio de las diferentes áreas de conocimiento", "conocer el proceso enseñanza aprendizaje", "conocer las distintas y nuevas modalidades de educación" y "promover nuevas propuestas educativas".

Cuando uno aprecia estas coincidencias, el enfrentamiento radical entre ciencia de la educación y pedagogía a partir del señalamiento de la ausencia de sentido crítico, estético y ético en la primera, como señala el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, se debilita.

UNA VISIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ALEJADA DE LA BILDUNG

Si bien, desde el punto de vista del conocimiento de los métodos la UC Hermenéutica pedagógica incluye la información necesaria para entrelazar la metodología de investigación con el enfoque central del Plan de Estudios y que es la *Bildung*, esto no es suficiente. Por el contrario, en lo general nos parece que las UC de esta línea de investigación pedagógica no conviven con la *Bildung* por que se hace a un lado el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias, esto genera un distanciamiento entre la lógica curricular de construcción y la de traducción que abarca a todas las UC. El principal alejamiento se da en el aspecto didáctico con el que se presenta la metodología de investigación.

Una constante del trabajo didáctico que se sugiere en la línea de investigación pedagógica es la siguiente: el alumno realiza algún trabajo de investigación en cualesquiera de las unidades de conocimiento que cursó y, posteriormente, lo desarrolla, presentando avances ante el grupo. Termina exponiendo ante un foro. Conforme a lo reportado por la literatura el proceso que se sigue para la formación en investigación es distinto. Es decir, la línea de investigación pedagógica no sigue la metodología de enseñanza empleada para formar en la investigación, en contraste, recurre a una propuesta didáctica artificial y formalista que confunde el contexto de justificación de la investigación con el contexto de descubrimiento, por ser formalista y poco práctica.

El proceso que mayormente reportan las investigaciones

realizadas acerca de la formación en investigación es un modelo de formación artesanal, en el que primero el aprendiz es recibido por la comunidad de expertos quienes realizan dos tareas fundamentales: la primera y más importante, es servir de modelo a imitar. Se espera que el aprendiz haga las cosas como se le muestran (Padilla y Fuentes, 2017). En segundo lugar, las actividades del aprendiz siguen una gradiente de complejidad paulatina que va desde algunas actividades manuales y de responsabilidad mínima hasta que se llega, después de los años, a la dirección de proyectos de investigación con todas las responsabilidades del caso. En ese trayecto se busca, sobre todo, la práctica de la investigación, no sólo su lectura (Medawar, 2013). La importancia de estos ejercicios de investigación es vivir el proceso de creación de conocimiento a pesar de que no sean originales; repetir la labor de otros enseña no sólo habilidades, también desarrolla actitudes y valores necesarios para la investigación, como es la confianza en

Este modelo artesanal de formación, el cual es un dispositivo pedagógico de gran aprecio en la *Bildung*, se puede identificar también en la investigación científica y en la formación artística (Aguirre, 2009). También se ha retomado para su aplicación en la formación profesional del docente (Stenhouse, 2007), con ajustes y acentos dependiendo del contexto histórico en que se ha venido dando esta recuperación de lo gremial como espacio para la formación profesional y específicamente investigativa.

Conforme al modelo psicopedagógico de Vigotski (1978), el desarrollo social se reproduce en el desarrollo individual, con evidentes particularidades como lo es el tiempo. Además de los dispositivos que hemos reseñado, (el experto en investigación y su rol de modelo así como la graduación de tareas) se usan otras estrategias que tampoco se advierten en la línea de investigación pedagógica y que giran alrededor de la importancia de tomar las producciones y desempeño de otros investigadores como modelo y que son, a saber, los "ejemplares compartidos" (Kuhn, 2013). En las uc no se le presentan al aprendiz ejemplos de lo que la comunidad considera modelos de investigación. La tarea del experto es presentar esos ejemplos y explicar por qué son tan admirables. Pero, sobre todo, el experto crea lo que Bruner (1997) denomina "andamios cognitivos" para propiciar que el alumno pueda reproducir esos ejemplos de creación. Se advierte la ausencia de una tradición metodológica de investigación en la comunidad pedagógica de la FES Aragón, "Al parecer en la FES-A no hay una tradición dominante en metodología" (Jaramillo, 2012: 246).

Se requiere, además, promover en la formación investigativa el ejercicio práctico. La idea que promueve el currículum fractura el aprendizaje teórico y el práctico. Algunas investigaciones advierten que ese es un problema del Plan de Estudios de Pedagogía en la FES Aragón (Barrón y López, 2008; Jiménez, 2009).

La variedad y profundidad de los discursos que tienen que aprender los alumnos es compleja. La enorme variedad de temas y de lecturas supone una dedicación extrema a estos contenidos. Su profusión puede ser parte de la explicación de por qué hay un pobre dominio epistemológico, teórico y metodológico. Sin embargo, esta intuición debe demostrarse. Vale señalar que ninguna de las UC con más alto índice de reprobación correspondientes a los semestres 2017-1 y 2017-2 pertenece a la línea de investigación pedagógica (FES Aragón, 2018). Quizás estamos ante una situación de simulación de los aprendizajes que compromete éticamente a la comunidad. Las presiones de la búsqueda de resultados positivos en la rendición de cuentas se pueden convertir en un factor que lleva al otorgamiento de calificaciones aprobatorias, aunque no se logren los aprendizajes (López, 2013).

AUSENCIA DE CONTENIDOS QUE SON RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA Dada la definición de la línea de formación en investigación pedagógica que señala el PELP: conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica (FES Áragón, 2002a: 64).

Se advirtió la ausencia de contenidos que son imprescindibles. Es cierto que algunos de ellos pueden estarse cubriendo como parte del currículum real que sucede en las aulas, pero no es recomendable esta discreción que pone en las manos de cada docente impartirlos o no. A continuación se enlistará algunas de las ausencias más sensibles y que sería recomendable su incorporación: a) relación entre texto y realidad; b)

métodos de investigación específicos a ciertos campos del conocimiento; c) entrada al campo; d) el muestreo; e) los grupos de discusión (*focus group*); f) la construcción de categorías; g) Las nuevas tecnologías y los programas informáticos; h) métodos mixtos; i) comunicación de los resultados de la investigación y j) los estudios culturales (*cultural studies*).

REFLEXIÓN Y ALTERNATIVA

La crítica curricular realizada lleva al reconocimiento de una distancia entre las lógicas de construcción y de traducción, conforme al marco teórico de Ruiz (2016). La línea de investigación pedagógica pareciera estar atrapada en el debate que el mismo plan de estudios plantea entre pedagogía y educación. Pero no es suficiente establecer el problema, señala Wittgenstein que en términos de conocimiento "no basta con señalar el error, hay que conducirlo a la verdad". El primer paso que queremos dar se aventura en una explicación sobre el contexto curricular tan complejo en el que se sitúa la línea de investigación pedagógica. Desde Kuhn (2013), el PELP es una declaración abierta de una "crisis paradigmática" al interior de la carrera de pedagogía. La recurrencia en el PELP de preguntar "qué es la pe-dagogía", la insistencia de "volver al origen de la disciplina", se encuadran en esa "vuelta a la filosofía" que, señala Kuhn (2013) caracteriza este periodo. En su lugar uno propondría la pregunta de qué es ser un profesionista de la pedagogía, considerando que la definición de profesión incluiría en un panorama más amplio la interrogante epistemológica acerca de qué es la pedagogía (Hortal, 2002). Por tal razón, y tal y como lo muestra el Plan de Estudios los problemas que ocupan la agenda son filosóficos. Esa puede ser una razón por la que la metodología de investigación aparece descuidada en el PELP. Dada esta crisis, los problemas empíricos que tienen que ver con la pedagogía no son "vistos" ni son abordados hasta que los de carácter filosófico sean resueltos. En esta situación, se confirma que en los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica no se advierte una preferencia en la preparación teórico metodológica que defina a la comunidad de pedagogía (Jaramillo, 2012).

¿Cómo se puede solucionar esta situación? si la



Bildung es el discurso del PELP, entonces la metodología de investigación hermenéutica debería ser el eje de la investigación pedagógica. Y eso es posible, existe está simiente en los programas, en la crítica por uc se resaltó aquellas que cuentan con una consistencia interna sólida y una de ellas es la "Hermenéutica pedagógica". Por lo tanto, hay un fundamento para avanzar.

Por otra parte, cabría revisar, desde esta preocupación por la consistencia, hasta dónde los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica se han permitido ser consistentes con el discurso de la Bildung. Una forma podría ser la de situar la bibliografía de los programas de estudio y actualizarlos con reportes de investigación que se realizan desde esa perspectiva teórica. ¿Por qué no revisar lo que otros académicos realizan en el mundo? ¿qué métodos de investigación usan los investigadores que trabajan este enfoque? La Bildung es una propuesta académica universitaria que desde su origen tuvo, como una de sus características, promover una docencia de alta calidad sustentada en la investigación (Olesen, 2009), por lo tanto, se comprende el peso que tiene la línea de investigación pedagógica en el PELP pero requiere fortalecerse considerando otras experiencias universitarias. Quiero ilustrar, a partir de algunos referentes:

- a) Olesen (2009) analiza la enseñanza universitaria bajo el enfoque de la *Bildung* y destaca dos condiciones prácticas que deben cumplir para propiciar esta formación: la contemplación y la reflexión intelectual. Critica que la educación contemporánea deja pocos espacios para estas prácticas y defiende la actualización de la educación universitaria conforme a la *Bildung*. Con un enfoque de investigación mixto, presentó los resultados de la aplicación de una prueba estandarizada para demostrar los efectos benéficos de la *Bildung*.
- b) Tyson (2016) llevó a cabo un estudio de caso, usando el método biográfico además de video grabaciones y observación participante y entrevistas. Estudio la biografía educativa de un artesano. Se grabaron 20 horas de entrevista. Con este referente empírico se discutió el concepto de *bildung* y vocación: los estudios empíricos impulsan el desarrollo de conceptos al interior de la *bildung*. El trayecto metodológico citado en este estudio es muy parecido al método de teoría fundamentada (Flick, 2012).
- c) Olesen (2011) abordó en su comunicación como mejoraron la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la facultad de una Universidad en Dinamarca, mediante la didáctica de la *bildung* (SIC) propuesta por Humboldt y Kant.

- d) Solberg (2011) usó el discurso teórico de la *Bildung* para explicar y abordar el problema de la formación ciudadana en la educación en línea o mixta, presencialvirtual. Destacó el problema de formar personas que tomen la palabra y se expresen con independencia ante el cual el discurso de la *Bildung*, centrado en la autonomía y la participación del alumno se convirtió en una herramienta teóricopráctico que implementaron en Noruega.
- e) Deimann y Farrow (2013) identificaron en la *Bildung* la posibilidad de atender los desafíos que enfrenta actualmente la educación a distancia. Subrayan la posibilidad de incluir aspectos sobre los cuales se presentan problemas como son la ética y la estética en el aprendizaje de los alumnos de programas de educación a distancia. Subrayan la dimensión valoral de la *Bildung* y la interceptan con estos programas educativos, destacando su aportación. Recurren al método histórico para fundamentar esta propuesta.
- f) Rucker (2014) recupera el concepto herbertiano de la *Bildung* para revisar el concepto de Formación Política y actualizarlo a los desafíos contemporáneos. Su método de aproximación es la revisión histórica.
- g) Bellmann, J.; Su, H. (2017) desarrollan un trabajo desde la filosofía educativa para conectar la teoría de Dewey y la *Bildung*.

Estos siete casos, nos parece, pueden servir de referente para una revisión y actualización de la línea de investigación pedagógica a la luz de la Bildung. Salta de inmediato que en estas investigaciones aplican diversos métodos de investigación, no sólo el hermenéutico. También resalta que muestran las ventajas concretas, los resultados concretos que obtienen con esta elección. Estos reportes destacan la cercanía necesaria entre la investigación y la atención a problemas escolares específicos, sin duda para la línea de investigación pedagógica repercutiría en darle mayor peso a los métodos de investigación acción y a los de intervención. Evidentemente, después de la reseña de artículos de investigación, sustentados en la Bildung se advierte que el compromiso ético y epistémico no exime ni del rigor metodológico ni de un sentido práctico de su utilización. Pero esta posibilidad requiere, consideramos, poner el acento en la profesión del pedagogo, y, desde ahí, revisar los debates conceptuales. El discurso de la formación es objeto de críticas, una de ellas su falta de aplicabilidad (Horlacher, 2014). Quizás valdría la pena decir que, en el caso de la formación en investigación de los futuro pedagogos de la FES Aragón, esta debilidad se puede estar gestando desde la propia propuesta curricular.

FUENTES DE CONSULTA

Aguirre, M. (2007). "Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde" en Revista Educación y Pedagogía, Vol. 21. No.. 55. Disponible en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8110

Bellmann, J. y Su, H. (2017). "Democracy and Bildung/ Erziehung--Towards a Universal Theory of Education" en Education Sciences, Vol. 7. No. 5, p.p. 2-11. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135067.pdf

Barrón, M., y López, M. (2008). "Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el currículum de licenciatura en pedagogía de la FES Aragón". V Encuentro Multidisciplinario de Investigación, UNAM: México. Disponible en: http://informatica.aragon.unam.mx/investigacion/SAPI/base/Eventos/Memoria7/Teresa%20 Barr%EF%BF%BDn%20Tirado.pdf

Bravo, G. (2010). La formación del profesionista de la educación en tres universidades públicas, UNAM-FES Aragón. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/BravoV2010_Tesis.pdf Bruner, S. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, S. (1997). La educación, puerta de la cultura, Madrid: Visor.

Comisión de Investigaciones Pedagógicas. (2011). "La investigación pedagógica en la Escuela de Pedagogía de la UPS Sede Quito", en Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Vol. 5, p.p. 129-148. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150824006

Deimann, M. y Farrow, R. (2013). "Rethinking OER and Their Use: Open Education as Bildung", en International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 14. No.3, p.p. 344-360. Disponible en https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ1017477

Díaz Barriga, Á. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5. No. 2, Disponible en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga. html

Eisner, W. (1987). Procesos cognitivos y currículum, Barcelona: Martínez Roca.

Ekmekci, O., Hancock, A., y Swayze, S. (2012). "Teaching Statistical Research Methods to Graduate Students: Lessons Learned from Three Different Degree Programs", en International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 24. No. 2, p.p. 272-279. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996273.pdf

FES Aragón (2002a). Plan de Estudios de la Licenciatura en

Pedagogía, Tomo I. México: UNAM.

FES Aragón (2002b). Programa de las Unidades de Conocimiento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Tomo II. México: UNAM.

FES Aragón (2013). Programa de vinculación exalumnos. Seguimiento 2012-2013. Egre-sados de nivel licenciatura 2010, México: FES Aragón.

FES Aragón (2018). Materias con alto índice de reprobación (MAIR). Diagnóstico. Periodo 2014-2017, México: FES Aragón.

FES Aragón (2018a). MAIR (Materias con Alto Índice de Reprobación periodo 2014-I a 2018-1). Alumnos reprobados en examen ordinario, México: FES Aragón.

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa, Madrid: Morata.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación, Barcelona: Paidos.

Horlacher, R. (2014). "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. Pensamiento "Educativo", en Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Vol. 51, No.1, p.p. 35-45. Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones, Madrid: Desclee de Brouwer.

Jaramillo, S. y Serrano, J. (2011). "Practicar la pedagogía: La Institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón". Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Jaramillo, S. (2012). La Institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón. Tesis de Doctorado en Pedagogía. (no publicada), México: unam FES Aragón. Disponible en https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/083143184.pdf. Consultada el 15 de marzo de 2018.

Jiménez, M. (2009). "Representaciones sociales del currículum: una perspectiva de los es-tudiantes de pedagogía". Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1471-F.pdf. Consultada el 1 de marzo de 2018.

Kuhn, T. (2013). La estructura de las revoluciones científicas, México: Fondo de Cultura Económica.

López, R. (2013). La docencia como proyecto ético, México: UAS-Juan Pablos Editor.

Medawar, P. (2013). Consejos a un joven científico, México: Fondo de Cultura Económica.

Olesen, N. (2009). "Bildung as a Powerful Tool in Modern University Teaching", en Forum on Public Policy Online, Vol. 2009 No. 1. Disponible en https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ864813. Consultado el 30 de

enero de 2018.

Olesen, M. (2011). "Bildung in a New Context in Danish University Teaching with Some Remarkable Results", en Forum on Public Policy Online, Vol. 2. No. 3, p.p. 1-15. Padilla, A. y Fuentes, N. (2017). El primer paso en la formación de nuevos científicos: la elaboración de preguntas de investigación novedosas, México: Universidad de Guadalajara.

Pérez, E. (2006). "Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la peda-gogía por-venir", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 11, p.p. 95-112.

Ramírez, M. (2017). "Los docentes y su participación en la evaluación del currículum", en Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luís Potosí: co-MIE.

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido, Madrid: Siglo xxI.

Rojas, M. y Méndez, R. (2013). "Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria", en Educación, Vol. 16. No. 1, p.p. 95-108.

Rucker (2014). "Political Bildung", en the Context of Discipline, Instruction, and Moral Guidance. Journal of Social Science Education, Vol. 13, No. 1, p.p. 11-21 Spr. Disponible en https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ1101971. Consultado el 13 de marzo de 2018. Ruiz, E. (2016). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa, México: UNAM.

Stenhouse, L. (2007). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Morata.

Solberg, M. (2011). "International Review of Research in Open and Distance Learning", en *Educating the Citizen of Academia Online*, Vol. 12. Núm. 4, p.p. 77-88. Disponible en:https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ927012. Consultado el 13 de marzo de 2018

Tapia, A. y Zambrano, M. (2015). "Seminario de género y educación, una experiencia de la incorporación de la categoría género en la formación de pedagogas y pedagogos en la unam fes Aragón" en *Memoria del Coloquio de Investigación en Género desde el IPN*, Vol. 1, p.p. 170-184. Tyson, R. (2016). "What Would Humboldt Say: *A Case of General Bildung in Vocational Education?", en International Journal for Research in Vocational Education and Training,* No. 2016, p.p. 230-249. Disponible en https://eric. ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on.Con-sultado el 2 de marzo de 2018.

Vigotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores, Madrid: Crítica Grijalbo.

Fotografía: ICEUABJO 2019.

Funciones Ejecutivas: desarrollo neuroevolutivo y su relación con procesos emocionales y cognitivos

Cabrera Guillén Verónica\$

RESUMEN

Por mucho tiempo, se estudió la emoción y la cognición como procesos independientes uno de otro. No obstante, actualmente se sabe que sería un error tratar de comprender ambos procesos como elementos ajenos entre sí, y que el comportamiento humano es resultado de la interacción constante entre ambos. En ese sentido, las Funciones Ejecutivas vienen a proporcionar de alguna forma un "punto de encuentro", en tanto que los subprocesos del funcionamiento ejecutivo no sólo regulan la expresión emocional a través de mecanismos cognitivos, sino que, a su vez, son regulados e influidos por la emoción. Las Funciones Ejecutivas evolucionan a lo largo del desarrollo conforme el organismo atraviesa por procesos de maduración importantes a nivel de sistema nervioso, lo cual le permite al individuo desempeñarse adecuadamente en tareas progresivamente más complejas, tanto a nivel cognitivo como en lo concerniente a la gestión de las emociones y al ajuste en la interacción entre ambas (cognición y emoción) según un contexto específico. Por lo cual, conocer y comprender cómo se da esa evolución del funcionamiento ejecutivo permitirá, a su vez, comprender en qué medida una persona puede regular sus procesos cognitivos y emocionales según la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

PALABRAS CLAVE:

Funciones Ejecutivas. Emoción. Cognición. Neurodesarrollo.

ABSTRACT

For a long time, emotion and cognition were studied as independent processes of one another. However, it is currently known that it would be a mistake to try to understand both processes as separated elements and

that human behavior is the result of constant interaction between them. From this point of view, the Executive Functions come to provide a "meeting point", since the components of executive functioning not only regulate emotional expression through cognitive mechanisms, but, also, they are regulated and influenced by emotion. Executive Functions evolve as the body goes through important maturation processes at the nervous system level, which allows the individual to perform properly in progressively more complex tasks, both cognitively and in terms of emotion management and the adjustment in the interaction between the two of them (cognition and emotion) according to a specific context. Therefore, knowing and understanding how this evolution of executive functioning occurs will allow, in turn, to understand to what extent a person can regulate their cognitive and emotional processes according to the stage of development in which they are.

KEYWORDS: Executive Functions. Emotion. Cognition. Neurodevelopment.

INTRODUCCIÓN

El término Funciones Ejecutivas hace referencia a un constructo teórico que describe la actividad cerebral, principalmente de la corteza prefrontal, asociada a un

^{\$}Licenciada en Educación Especial con énfasis en Trastornos Emocionales y de Conducta en la Universidad de Costa Rica. Directora de Inclusivamente; Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica; profesora del Programa de Capacitación y Desarrollo Profesional de la Universidad Estatal a Distancia; directora del Buró Internacional de Neurociencia Cognitiva Aplicada en Costa Rica.

grupo de procesos que le permiten al individuo ejecutar acciones orientadas al logro de un objetivo.

Para efectos de comprender la importancia de las Funciones Ejecutivas, Sastre-Riba (2006), ofrece una definición en la que vale la pena rescatar tres elementos: "Las Funciones Ejecutivas...cambian con la edad, son decisivas en el rendimiento social y académico y tienen expresiones diferenciales según los cursos de desarrollo típico o atípico". Estos tres elementos tienen, a su vez, al menos tres implicaciones primordiales que deben ser tomadas en cuenta por cualquier persona relacionada con la mediación en procesos de aprendizaje:

- 1. Si las Funciones Ejecutivas cambian con la edad, es imperativo conocer cómo se da el desarrollo neuroevolutivo de los subprocesos que las conforman y cómo éstos se manifiestan conductualmente a lo largo del desarrollo; de manera que, a través de ese conocimiento, las tareas y retos de aprendizaje sean coherentes con la etapa madurativa en que se encuentra un individuo. Así mismo, se convierte en una herramienta más para establecer diagnósticos tempranos de condiciones asociadas a la alteración de la Funciones Ejecutivas, permitiendo aprovechar periodos sensibles importantes para la promoción de éstas.
- 2. Las Funciones Ejecutivas son decisivas en el rendimiento social y académico. Y sin duda alguna, podría agregarse la palabra laboral. Es decir, las Funciones Ejecutivas están presentes y son requeridas para el óptimo desempeño en los principales ámbitos en los que se desempeña un individuo, desde la primera infancia hasta la adultez. Existe evidencia sólida del papel de las Funciones Ejecutivas en la regulación emocional y cognitiva. Las habilidades metacognitivas y de automonitoreo pueden marcar diferencia en la capacidad de interacción social de una persona con Trastorno de Espectro Autista; la anticipación y el autocontrol están asociados a la capacidad de regular la emoción y la conducta según el contexto; numerosos estudios han establecido una relación entre las Funciones Ejecutivas, el rendimiento académico y el fracaso escolar (según sea el desempeño en el funcionamiento ejecutivo); por citar algunos ejemplos.
- 3. Finalmente, las Funciones Ejecutivas tienen expresiones diferenciales según los cursos de desarrollo típico o atípico. Esto quiere decir que, si se logra comprender el desarrollo y funcionamiento típico del infante en términos de los subprocesos del funcionamiento ejecutivo, será más sencillo comprender aquellos patrones de funcionamiento atípico. Por ejemplo, se han relacionado las variaciones en las Funciones Ejecutivas con condiciones como el Trastorno por Déficit Atencional, Trastorno de Espectro Autista,

problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y con la alta capacidad intelectual. De esa forma, la interpretación en términos de funcionamiento ejecutivo que se haga de esas condiciones brindará una guía importante en la atención de la diversidad.

Es a partir de esos tres pilares o principios anteriormente postulados, que se hace hincapié en la necesidad de que los actores implicados en los procesos de aprendizaje reconozcan el rol de las Funciones Ejecutivas en los procesos emocionales y cognitivos, así como las características de su proceso evolutivo y la importancia de promoverlas en las diferentes etapas del desarrollo.

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Según Tirapú, García, Luna, Roig y Pelegrín (2008), existen diversos modelos teóricos que buscan explicar el funcionamiento ejecutivo en diferentes términos según la perspectiva de cada autor: como representaciones mentales del contexto (según Cohen et al), como acontecimientos complejos estructurados (según Grafman) o como la interacción de un conjunto de factores (como en la propuesta de Miyake). En lo que sí hay cierto consenso (exceptuando los modelos de constructo único) es en que las Funciones Ejecutivas no son un concepto unitario, sino que abarca una serie de procesos que a partir de su ejecución coordinada y conjunta le permiten al individuo brindar respuestas adaptativas, contextualizadas y funcionales gracias a la regulación de la conducta (tanto a nivel cognitivo como emocional) orientada a la resolución de un problema o el logro de un objetivo.

Dada la variedad de modelos teóricos y perspectivas que adoptan los autores en torno a la conceptualización de las Funciones Ejecutivas, Cabrera, Carazo, Corrales, Calderón, Gutiérrez, Loaiza y Romero (2017) realizaron una revisión sistemática y análisis bibliográfico de los modelos y propuestas existentes hasta el momento, encontrando que existen procesos (o factores, según la perspectiva) en los que gran parte de los autores coinciden en que están implicados en el funcionamiento ejecutivo. Estos procesos son: anticipación, previsión de consecuencias, planificación, organización, toma de decisiones, flexibilidad mental (o flexibilidad cognitiva), perseverancia, autorregulaciónautocontrol (también llamados control inhibitorio o inhibición según el autor) y automonitoreo-autoevaluación (o metacognición según la bibliografía que se consulte). Además, algunos modelos incluyen otros factores como la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y la fluidez verbal.

Al igual que los procesos neurales más básicos como la atención, los sistemas de memorias, procesos cognitivos

más complejos como el lenguaje y las otras funciones neuropsicológicas superiores (coherencia central y funciones mentalistas), las Funciones Ejecutivas evolucionan a lo largo del desarrollo conforme el organismo atraviesa por procesos de maduración importantes a nivel de sistema nervioso, lo cual le permite al individuo desempeñarse adecuadamente en tareas progresivamente más complejas, tanto a nivel cognitivo como en lo concerniente a la gestión de las emociones y al ajuste en la interacción entre ambas (cognición y emoción) según un contexto específico. Por lo cual, conocer y comprender cómo se da esa evolución del funcionamiento ejecutivo permitirá, a su vez, comprender en qué medida una persona puede regular sus procesos cognitivos y emocionales según la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

Por mucho tiempo, se habló y se estudió la emoción y la cognición como procesos independientes uno de otro tomando en cuenta que su sustrato neuroanatómico base se encuentra en áreas especializadas distintas. No obstante, actualmente se sabe que sería un error tratar de comprender ambos procesos como elementos ajenos entre sí, y que el comportamiento humano es resultado de la interacción constante entre ambos. En ese sentido, las Funciones Ejecutivas vienen a proporcionar de alguna forma un "punto de encuentro", en tanto que los subprocesos del funcionamiento ejecutivo no sólo regulan la expresión emocional a través de mecanismos cognitivos, sino que, a su vez, son regulados e influidos por la emoción; es decir, el funcionamiento adaptativo y contextualizado de una persona depende de la coarticulación de los procesos emocionales y cognitivos "orquestada" por las Funciones Eiecutivas.

En el desarrollo humano se presentan hitos que marcan pautas importantes y que son evidencia de los procesos de maduración que lleva a cabo del sistema nervioso. Las Funciones Ejecutivas también experimentan un proceso evolutivo gracias a la interacción entre el organismo y el entorno, que le provee los estímulos y las experiencias necesarias. El funcionamiento ejecutivo se manifiesta desde etapas muy tempranas en el desarrollo humano y conforme se consolida y alcanza mayores niveles de complejidad, sus efectos se evidenciarán también en la capacidad cognitiva y de regulación emocional de un individuo.

Desde los tres meses de edad pueden observarse conductas anticipatorias en los infantes, quienes logran asociar estados emocionales a estímulos como el olor o la voz de su madre (Lang, Simons y Balaban en Cabrera *et al.*, 2017). Ese reconocimiento de estados emocionales en sí mismo es vital para la interacción social, pues es la base para una posterior lectura del estado emocional en los otros,

en la cual, la capacidad de anticipación juega un rol de suma importancia al inferir qué estado emocional podría generar en otra persona una acción "mía" o la omisión de una acción; de esa forma, la anticipación permite regular la conducta al interactuar con otras personas. Más allá del ámbito social la capacidad anticipatoria le permite al individuo hacer una lectura de las claves ambientales para hacer una conjetura de lo que está por venir y así ajustar su comportamiento también en tareas de la vida cotidiana y en el ámbito académico; por ejemplo: si el cielo se ve nublado ¿qué tipo de ropa debería elegir hoy? O, si después del timbre del recreo sigue Matemáticas, ¿qué debería colocar en mi pupitre?, si la próxima semana inicia el periodo de exámenes ¿qué debería hacer esta semana?, etc. La esencia de la capacidad de anticipación es la siguiente: "si sé lo que va a pasar, sabré cómo debo comportarme".

Las Funciones Ejecutivas también mantienen una estrecha relación con el desarrollo psicomotor, que se refleja en una habilidad de planificación motriz cada vez mayor. Ya para los siete u ocho meses de edad, los infantes demuestran la capacidad de ordenar una secuencia de pasos para lograr un objetivo, inhibiendo estímulos irrelevantes para la tarea (Sung en Cabrera *et al.*, 2017); piense por ejemplo en un infante que traslada un banco de lugar, lo coloca en la posición correcta y sube a él para alcanzar una galleta que desea.

La evolución conjunta entre psicomotricidad funcionamiento ejecutivo es vital en el desarrollo cognitivo y emocional. Los infantes adquieren el conocimiento tomando como primer punto de referencia su propio cuerpo, que es el instrumento que le permite la exploración sensorial, el desplazamiento por el entorno físico, la adquisición de nociones espaciales y con ello, la creación de representaciones mentales y la adjudicación de significados. Así mismo, la planificación motriz está implicada en procesos lingüísticos, especialmente aquellos asociados a la articulación del lenguaje, que es una herramienta esencial para la cognición (pensamos porque tenemos lenguaje y tenemos lenguaje porque pensamos) y para la regulación emocional (¿Alguna vez se ha dicho así mismo palabras como: "tranquilo, todo va a estar bien" en un momento de tensión?).

Uno de los procesos del funcionamiento ejecutivo más relevantes para el aprendizaje es el de organización, que le permite al individuo asimilar nuevos conceptos y acomodarlos en su bagaje de conocimientos a partir de las experiencias previas. Se refiere a la forma en la que el cerebro organiza la información que recibe y almacena, por lo que habilidades como la clasificación de objetos según características y el establecimiento de categorías son puntos de partida básicos en el desarrollo de este proceso;

habilidades que pueden observarse en el infante en el transcurso del primer año de vida por ejemplo al agrupar juguetes según sus características u ordenarlos según su tamaño. La organización está implicada en la estructuración del tiempo, iniciando con marcadores temporales como el día y la noche (y los esquemas de acción propios de cada momento) que gradualmente se van complejizando hasta estructurar el tiempo incluso en lecciones tal como se maneja en el sistema educativo a partir del I ciclo de la Educación General Básica; por lo cual es un proceso de suma importancia en la interiorización de rutinas y tareas académicas más complejas como la elaboración de horarios de estudio.

Al igual que la planificación, la organización está estrechamente relacionada con el lenguaje y especialmente con elementos como la sintaxis en tanto que las palabras deben organizarse en una forma tal, que transmitan el mensaje deseado. Además, dado que a través de la organización es posible generar representaciones mentales de los objetos y conceptos, el individuo será capaz de nominar y hacer referencia a elementos, aunque éstos no estén presentes. Y más allá de nominar o pensar en elementos ausentes, la creación de representaciones mentales permite la abstracción de conceptos, por ejemplo, el concepto de número.

En etapas iniciales del aprendizaje de la matemática, el concepto de número se enseña siempre mediante la asociación numeral — cantidad utilizando elementos concretos y manipulables (por ejemplo, 1 botón, 2 balones, 3 muñecas...). Sin embargo, conforme se avanza en el proceso, se espera que el infante logre crear una representación mental del número y la cantidad de representa para ir descartando progresivamente el apoyo "tangible" que se utilizó para crear la representación. De otra manera, sería imposible avanzar en el aprendizaje de números y cantidades mayores como las centenas, los millares y los millones para los que sería insostenible presentar un material concreto que represente tales cantidades. Otro contenido en el cual es vital la capacidad

de organización es en la comprensión y representación de la recta numérica que inicialmente se presenta como una recta que inicia en 0 y avanza de unidad en unidad hasta el infinito; años más tarde, el estudiante debe comprender que entre un número y otro (por ejemplo entre 1 y 2) también existen infinita cantidad de números que se representan de formas distintas como la expresión decimal y la fraccionaria; y más tarde, "descubre" que el 0 no es el inicio de la recta numérica, sino que existen números negativos que también son infinitos y que tienen otro tipo de connotación. Es decir, el estudiante se ve obligado a hacer un constante reacomodo de la información previamente almacenada para integrar y organizar la información nueva.

La capacidad de organización se evidencia también en tareas narrativas como la redacción de historias con un orden lógico, en materias como ciencias en las que se debe clasificar seres vivos según diferentes criterios, e incluso en Estudios Sociales, cuando el estudiante debe organizar temporalmente una serie de eventos históricos. A partir de estos ejemplos puede inferirse que, sin duda, una dificultad en este proceso del funcionamiento ejecutivo podría derivar en importantes dificultades de aprendizaje y desfases en el proceso educativo.

La capacidad resolutiva en tareas de cualquier tipo (cotidianas, sociales, académicas...) implica, necesariamente la toma de decisiones. Este proceso es, probablemente, en el que se evidencia más la interacción entre los elementos cognitivos y emocionales. En las etapas más tempranas del desarrollo, la toma de decisiones estará basada en la búsqueda de placer y satisfacción y orientada a la autopreservación (Bechara, Damasio y Damasio, en Cabrera et al., 2017), es decir, los factores emocionales tienen un mayor peso que los racionales. Progresivamente, el infante demuestra una mayor capacidad de deponer sus propias necesidades para cumplir con las demandas de un adulto. Una mayor capacidad de previsión de consecuencias le permite al infante, alrededor de los tres años, empezar a hacer una valoración de las situaciones en términos de



costo – beneficio para la toma de decisiones (Cabrera *et al*, 2017), lo cual evidencia una mayor intervención de procesos racionales pero que no dejan de ser motivados por la emoción y la búsqueda de reproducir aquello que le brinda placer y evitar lo que no.

El ingreso a la educación formal, alrededor de los cuatro años, marca una pauta de suma importancia en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas, especialmente de procesos como el de toma de decisiones, que ya no sólo se verá influenciado por procesos emocionales y motivacionales intrínsecos, sino también por el rol relevante que asumen los pares al incrementar el círculo social con el que interactúa el infante. La necesidad de encajar y de establecer vínculos son factores con una carga de responsabilidad importante en la toma de decisiones, no solo en la infancia sino también en otro periodo sensible como lo es la adolescencia. Y es que conforme el individuo crece, las decisiones a las que se enfrenta no se vuelven más simples, sino por el contrario.

El infante pasa de decidir cuál juguete quiere usar o con quién jugar en el recreo, a otras elecciones más complejas como "¿estudio para el examen o me voy a jugar fútbol?", "¿me escapo de clase con mi mejor amigo, o cumplo con la asistencia, aunque mi único amigo se enoje?", "¿rechazo la droga que me ofrecen o la consumo para que el grupo me acepte?", "¿me mantengo en un trabajo que no me gusta, pero me da estabilidad, o renuncio para hacer lo que me gusta?" ... definitivamente, en la toma de decisiones importantes es imposible aislar los elementos racionales de los emocionales; es por ello que el docente o el adulto, antes de emitir un juicio de valor sobre la decisión del otro, debe tratar de comprender cómo están interactuando ambos factores en ese proceso de toma decisión.

En el proceso resolutivo de un problema o la ejecución de una tarea es usual que se presenten obstáculos, se detecten errores o alternativas más eficientes que obliguen a cambiar el curso de acción. A esa capacidad de realizar cambios en el pensamiento y la conducta se le llama flexibilidad mental y es requerida para un desempeño funcional en un entorno que cambia constantemente. En etapas tempranas del desarrollo, el infante muestra una tendencia a la perseveración (aspecto contrario a la flexibilidad), que en cierta medida es funcional, pues le permite practicar movimientos, palabras o conductas a través de la repetición. Conforme avanza en el desarrollo, el infante demuestra mayor flexibilidad mental, evidenciándola en aspectos como la capacidad de alternar el foco atencional en tareas de atención conjunta al jugar con el adulto u otro infante (Cabrera et al, 2017). Esa capacidad de alternar el foco atencional será requerida en etapas posteriores dentro del contexto académico, en el que el estudiante deberá

focalizar su atención en diversos estímulos (la pizarra, el docente, el libro...) para poder llevar a cabo una tarea. Deberá ser flexible para asimilar los constantes cambios en la rutina, para realizar transiciones adecuadas entre una asignatura y otra, para cambiar de un método de estudio a otro según los resultados obtenidos, etc.

Aunque inicialmente exista esa tendencia a la perseveración en el comportamiento, ya hacia los cinco años el infante demuestra mayor flexibilidad en su ejecución al interiorizar reglas arbitrarias o pares incompatibles de reglas en un mismo sistema de reglas (Tirapu et al en Cabrera et al, 2017). Esa mayor flexibilidad no sólo le beneficia en tareas académicas sino también en situaciones sociales, en las que deberá hacer reajustes de la conducta no sólo a partir de sus propios intereses, sino también en función de los intereses de su grupo social para integrarse a él adecuadamente. En etapas posteriores como la adolescencia, en las que se da una importante construcción de la identidad, es importante mantener un equilibrio entre la flexibilidad mental y la perseverancia, que le permita a la persona generar sus propios criterios y creencias, abandonarlos, reajustarlos o sostenerlos según sea más o menos funcional en cada circunstancia.

Las Funciones Ejecutivas implican, necesariamente, un procesamiento consciente de la información. Ese procesamiento consciente, a su vez, requiere que el individuo inhiba respuestas automáticas y las sustituya por otras más volitivas y más eficientes para la consecución de un objetivo; es ahí donde entran en juego procesos como la autorregulación o el control inhibitorio.

Los infantes manifiestan conductas autorregulatorias desde los primeros años de vida. Cabrera *et al* (2017) exponen entre algunas de esas manifestaciones las siguientes: al responder ante señales de advertencia, al controlar la angustia de separación, al empezar a controlar su atención



y actuar sobre un objeto o meta deseado (pues esto implica inhibir otros estímulos irrelevantes o distractores que le puedan impedir satisfacer una necesidad) y al aumentar el uso y la complejidad de los símbolos en el juego simbólico que, aunada al habla privada, son la herramienta con la que el infante regula su propio comportamiento, ya sea al hablarse a sí mismo guiando su conducta a través de autoinstrucciones, o trasladando y ejerciendo esa conducta en objetos de manera simbólica. En ese sentido, destaca nuevamente el papel del lenguaje en la regulación cognitiva y emocional.

Las Funciones Ejecutivas han sido llamadas "el cerebro del cerebro", debido a que todo ese procesamiento que se ha venido describiendo (desde anticipar un evento, plantear un objetivo, planificar una estrategia, organizarla, tomar las decisiones necesarias para su ejecución y ser flexible para realizar ajustes) para que sea efectivo, requiere ser monitoreado y evaluado constantemente, para constatar que la tarea se realiza con eficiencia o que por el contrario es necesario realizar modificaciones para alcanzar la meta previamente establecida. De esa forma, el individuo debe poner en marcha mecanismos metacognitivos que le permitan el automonitoreo y la autoevaluación de su accionar.

Al igual que en el caso de otros procesos ejecutivos, la autoevaluación y el automonitoreo guardan un estrecho vínculo con el desarrollo lingüístico, que permite que el infante detecte errores inicialmente en el discurso oral y posteriormente (cuando se dé el aprendizaje de la lectoescritura) en el discurso escrito. La capacidad de detectar errores es esencial en el proceso de aprendizaje, pues el estudiante tiene una "doble" oportunidad de aprender al identificar lo que es correcto y lo que no. Sin la capacidad de monitorear, un estudiante podría asumir como correcto algo que no lo es y no percatarse de ello, por lo que su rendimiento no será el esperado.

Los procesos de automonitoreo y autoevaluación tienen relevancia en tareas académicas como las de comprensión lectora. Especialmente en etapas iniciales de la adquisición de la lectoescritura, este proceso suele hacer énfasis en la decodificación de los grafemas y la fluidez lectora, dejando la comprensión en un segundo plano. Un estudiante que no se automonitorea en una tarea de lectura, puede incluso leer de forma muy fluida, pero al consultarle sobre lo que ha leído, probablemente no responderá de forma acertada y deberá releer el párrafo o el texto completo, convirtiendo la lectura en una tarea que requiere más tiempo, más esfuerzo e incluso llegar a parecer tediosa para el estudiante. Por el contrario, cuando la tarea es monitoreada constantemente, el estudiante logrará constatar si comprende o no el texto, señalar las palabras que desconoce para consultar su significado, extraer ideas centrales, etc. Esto cobra relevancia tomando en cuenta que la enseñanza en el sistema educativo costarricense se basa principalmente en el uso de libros de texto.

El automonitoreo y la autoevaluación también poseen un componente motivacional muy importante y que influirá en la respuesta del individuo al ejecutar estos procesos. En otras palabras, el individuo puede ser capaz de detectar que debe modificar un comportamiento o una estrategia de acción, pero no contar con la motivación necesaria para hacerlo, y eso, puede tener repercusiones importantes en el rendimiento social y académico. Por ejemplo, un estudiante puede tener claro que debe entregar tareas y asistir a clases, sin embargo, usualmente no cumple con las entregas y se ausenta del colegio porque no es de su interés.

El componente motivacional de estos procesos ejecutivos también cobra relevancia en la interacción social, especialmente en la lectura de claves sociales complejas como el lenguaje no verbal. En la interacción con el otro, es necesario hacer un constante monitoreo de su respuesta emocional, de sus gestos, de su lenguaje corporal, de sus miradas... para realizar interpretaciones como: "¿le estoy aburriendo con mi conversación?, ¿debería cambiar de tema?, ¿tendrá prisa por irse y debería despedirme?, ¿mi reacción emocional es apropiada para el estado mental de la otra persona?"... que para la mayoría de las personas puede parecer natural, sin embargo, para algunos grupos poblacionales (como las personas con Trastorno de Espectro Autista), requerirá de una enseñanza explícita y práctica para su fortalecimiento.

Es de suma importancia que el docente tenga claridad de la interacción entre la cognición y la emoción en los diferentes procesos que conforman las Funciones Ejecutivas pues, aunque son procesos co-articulados, según el caso el abordaje deberá enfatizar en uno u otro. Suele darse el caso de que los planes de mediación o intervención no muestran los resultados deseados porque se aborda una condición como una dificultad en lo cognitivo, cuando en realidad está en lo emocional o viceversa (piense en el caso de estudiantes que muestran conductas retadoras y se les etiqueta como agresivos, cuando en el fondo lo hacen para evadir una tarea cognitiva que perciben que no pueden resolver o no desean enfrentarse a ella).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de lo antes expuesto, se evidencia el estrecho vínculo entre las Funciones Ejecutivas y procesos cognitivos como el lenguaje y el control atencional, y con procesos emocionales y funciones asociadas a éstos como las Funciones Mentalistas en las que se incluye la expresión emocional, la empatía, la teoría de la mente, entre otras; que incluso comparten sustrato neurobiológico, tal es el caso de la corteza prefrontal dorsolateral, implicada en procesos de monitoreo de tareas y control inhibitorio en la selección de respuestas basadas en reglas y en el

control cognitivo para anular respuestas socioemocionales dominantes producidas por dilemas morales, además participa en tareas de razonamiento abstracto y el análisis de costo beneficio (Acuña, Camacho, Hernández, Sibaja y Sánchez et al, 2015).

Tan estrecha es la relación entre las Funciones Ejecutivas, que la disfunción de éstas puede repercutir en la cognición y la emoción, incluso caracterizando algunas condiciones neurológicas basadas en la alteración de procesos cognitivos y emocionales específicos; tal es el caso de estudiantes con Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno de Espectro Autista (TEA). En un estudio de Roselló, Berenguer y Miranda (2018) las autoras concluyen que procesos del funcionamiento ejecutivo como la iniciación, la memoria de trabajo, la planificación, la organización y la monitorización logran explicar la varianza en las habilidades de socialización de individuos con TEA. Mientras que en el caso de los niños con TDAH las autoras afirman que muestran un nivel bajo de motivación y escasa persistencia, lo cual explicaría características de esta condición como la dificultad de sostener el foco atencional el tiempo necesario y la dificultad de concluir tareas.

Los sistemas atencionales, el lenguaje, las emociones, las Funciones Mentalistas... cada uno sigue un proceso evolutivo particular como parte del desarrollo del individuo, pero, al mismo tiempo, ninguno de estos procesos actúa de forma aislada. En el día a día, el individuo requiere un funcionamiento conjunto y coordinado de todos ellos para llevar a cabo las tareas que le demanda un entorno cambiante. Definitivamente, las Funciones Ejecutivas son un constructo que puede fungir como elemento integrador de la emoción y la cognición, y cuyo abordaje y fortalecimiento repercutirán de forma positiva en el desarrollo integral del individuo.

FUENTES DE CONSULTA

Acuña, S., Camacho, K., Hernández, E., Hernández, S., Sibaja, C., y Sánchez, W. (2015). Fundamentos para la mediación pedagógica del desarrollo de las funciones mentalistas en la primera infancia. Trabajo final de graduación de licenciatura, Universidad de Costa Rica.

Cabrera, V., Carazo, V., Corrales, J., Fernández, A., Gutiérrez, E., Loaiza, M. y Romero, S. (2017). "Funciones Ejecutivas Centrales: fundamentos para el desarrollo en la Primera Infancia", en Instituto Nacional de Investigación en Educación, Costa Rica. ISSN: 978-9968-527-44-6.

Roselló, B., Berenguer, C. y Miranda, A. (2018). "Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo (trastornos del espectro autista y trastorno por déficit de atención/hiperactividad). Efectos del funcionamiento ejecutivo", en Revista de Neurología, Vol. 1, No. 66, p.p. 127-132.

Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008). "Modelos de funciones y control ejecutivo (I)", en Revista de Neurología, Vol. 46, No. 11, p.p. 684-692.

Fotografía: ICEUABJO 2019.

Identidad Universitaria y sentido de pertenencia de los asesores educativos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca¹.

Reporte Final de investigación. Pérez Santos Estephanie Nallely *

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar y categorizar los elementos que configuran la identidad universitaria y el sentido de pertenencia de los asesores educativos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 del Estado de Oaxaca. A partir de las narrativas y utilizando la historia oral como herramienta metodológica, se rescatan los significantes de identidad, tangibles e intangibles, relacionados con la memoria colectiva, los valores que se fomentan dentro de la institución, los espacios y motivos que posibilitan la interacción entre la comunidad universitaria.

Se toman referentes conceptuales de autores que desde la sociología, la antropología, la historia y la psicología social, han trabajado las identidades de los colectivos, enriqueciendo con ello la visión del psicólogo educativo, quien puede ampliar su perspectiva considerando el enfoque cultural para analizar los procesos psicosociales involucrados en la interiorización de repertorios culturales y las interacciones que se desarrollan en la construcción de identidades sociales y colectivas. La contribución de las diferentes disciplinas para estudiar fenómenos sociales, como el caso de la identidad universitaria, ayuda al psicólogo educativo a extender sus horizontes profesionales.

PALABRAS CLAVE

Identidad. Docentes. Narrativas. Historia Oral. Universidad Pedagógica Nacional.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify and categorize the elements that shape the university identity and the sense of belonging of the educational advisors of the National Pedagogical University Unit 201 of the State of Oaxaca. From the narratives and using oral history as a methodological tool, the identity signifiers, tangible and intangible, related to the collective memory, the values that are promoted within the institution, the spaces and motives that enable interaction between the university community.

Conceptual references are taken from authors who, from sociology, anthropology, history and social psychology, have worked on the identities of the groups, thereby enriching the vision of the educational psychologist, who can broaden his perspective considering the cultural approach to analyze the psychosocial processes involved in the internalization of cultural repertoires and the interactions that develop in the construction of social and collective identities. The contribution of different disciplines to study social phenomena, such as the case of university identity, helps the educational psychologist to extend their professional horizons.

KEYWORDS

Identity. Teachers. Narratives. Oral History. National Pedagogical University.

INTRODUCCIÓN

La Identidad Universitaria es el concepto principal que guía la presente investigación, este se define como el proceso de interacción que involucra a los diferentes colectivos que conforman la comunidad universitaria, por medio del cual conocen, interiorizan y comparten un

^{**}Este texto deriva de la tesis de licenciatura en Psicología Educativa de la UPN Ajusco, el cual tiene como título: Elementos de Identidad Universitaria presentes en las narrativas de los docentes de la UPN Unidad 201 Oaxaca.

¹Licenciada en Psicología Educativa por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. Participó como becaria en el Proyecto de Investigación "La construcción de la identidad universitaria, el museo de UPN como espacio de significación", registrado ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Coordinadores del proyecto: Acevedo Arcos María del Carmen, Carpio Pérez Amílcar, Quintino Salazar María Lorena Yoloxochitl Karla, Salazar Sotelo Julia, profesores del Cuerpo Académico 39 "Enseñanza de la Historia y uso de Tecnología Educativa" perteneciente a la UPN Ajusco. Correo electrónico: nalle.ps1@gmail.com

conjunto de repertorios culturales. Este concepto ha sido analizado en diversos trabajos, destacando las aportaciones de autores como Cortés (2011) quien explica cómo el fenómeno de la globalización ha impactado a las universi-

dades en la conformación de su identidad institucional universitaria, utilizando como referencia importante la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Además ofrece una

... el sentido de pertenencia es uno de los elementos más importantes para la conformación de identidad social, pues permite la inclusión del individuo a una colectividad...

serie de ejes metodológicos a partir de los cuales se puede estudiar la identidad universitaria, como su responsabilidad social, su historia, símbolos, entre otros.

Capello (2015) retoma aspectos psicosociales como la percepción, comparación social, la formación de estereotipos, entre otros para poder distinguir los elementos que se relacionan con la configuración de la identidad universitaria, estos se clasifican en simbólicos e intangibles. Los elementos simbólicos dentro de una universidad se refieren al escudo, el himno, la mascota y espacios recreativos (bibliotecas, auditorios). Mientras que los elementos intangibles se definen como aquellos significados de los elementos simbólicos que son internalizados por los miembros de la comunidad universitaria.

Este mismo autor menciona también que la identidad individual, social y colectiva son las bases para la conformación de la identidad universitaria, por lo tanto en el presente trabajo se retoman diversas contribuciones de autores como el sociólogo Gilberto Giménez, el antropólogo social Chihú Amparan Aquiles y del psicólogo social Henry Tajfel quienes proponen definiciones de identidad social y colectiva que enriquecen la visión del psicólogo educativo con un enfoque cultural para la construcción de una definición de identidad universitaria y de sus principales elementos.

En tanto que el sentido de pertenencia es uno de los elementos más importantes para la conformación de identidad social, pues permite la inclusión del individuo a una colectividad, por la asignación de un rol y por la apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural que caracteriza a dicho colectivo; a su vez se fundamenta por el sentimiento de lealtad. Es así como el ser humano va definiendo su identidad a partir de los grupos a los que pertenece a lo largo de su vida, buscando la integración a un colectivo por medio de la socialización y la interacción, además tiene la posibilidad de describirse de diversas formas, pero siempre resaltará una identificación de acuerdo a sus propósitos sin excluir a las demás (Hobsbawm citado en Chihú, 2002).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una

institución de educación superior joven, ha pasado por diversas situaciones que han afectado directamente el desarrollo de la vida universitaria, no sólo de la unidad central el Ajusco sino también de sus distintas unidades y sub-

> sedes distribuidas en todo el territorio Nacional. Uno de los aspectos que se ha olvidado fortalecer corresponde a la conformación dela Identidad Universitaria, elemento que a través del sentido

de pertenencia que sea promovido por la institución, impactará en la labor que realizan los asesores educativos y en el desempeño académico de los estudiantes.

En el caso específico del presente trabajo, la problemática central que se encontró dentro de la UPN Unidad 201 Oaxaca fue que los elementos de identidad universitaria, que se dividen en simbólicos e intangibles y que son característicos de la comunidad universitaria, no se encuentran sistematizados para que puedan ser interiorizados, fomentados y compartidos por los asesores educativos de base y de contrato. Se considera como un obstáculo central para fomentar la identidad universitaria las condiciones laborales que imperan en este espacio educativo.

Así pues, el objetivo de esta investigación es categorizar los elementos de identidad universitaria de los asesores educativos de base y de contrato de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca, a partir de las narrativas generadas utilizando como método la Historia Oral, herramienta metodológica utilizada por la psicología cuando se trata de profundizar en aspectos como las experiencias significativas de un grupo de sujetos, las cuales están directamente relacionadas con la formación de la identidad de los mismos. Se destacan las experiencias significativas de los asesores de base, docentes que tienen alrededor de 37 años trabajando en la Unidad 201 y que pueden dar cuenta de los aspectos que forman parte importante en la historia de la unidad, así como también los testimonios que aportaron los asesores de contrato.

El presente texto se divide en cuatro apartados: En el primero se presentan las definiciones de identidad social e identidad colectiva, para entender los aspectos que los componen y la influencia de la cultura en este proceso, pues es la encargada de aportar el repertorio cultural que será interiorizado por una comunidad; con estos aspectos se puede construir una definición de identidad universitaria. En el segundo apartado se explica que la psicología educativa, al pertenecer a las denominadas Ciencias de la Educación, puede retomar elementos de las ciencias sociales que enriquecen sus investigaciones en torno al

proceso educativo; en este caso utiliza como herramienta metodológica la historia oral para obtener narrativas, las cuales resultan relevantes para estudiar, comprender y analizar los diferentes procesos que llevan a la construcción de la identidad, pues destaca las distintas subjetividades que aportan sus protagonistas para otorgar significados a sus experiencias.

En el tercer apartado, se describen los acontecimientos históricos locales inmersos en la creación de la Unidad de la UPN Unidad 201 Oaxaca, los cuales permitirán entender los elementos de identidad relacionados con la memoria colectiva de los asesores educativos. Finalmente, tomando en cuenta los testimonios de los participantes se construyeron las categorías de análisis, para posteriormente desarrollar la interpretación de cada una de ellas.

UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE IDENTIDAD

El interés por desarrollar un análisis empírico de la identidad se debe al auge de diversos fenómenos sociales como la globalización, el neoliberalismo y los flujos migratorios, los cuales se encuentran relacionados entre sí generando cambios en las percepciones culturales y a su vez, afectando de manera positiva o negativa los distintos ámbitos en la vida de los individuos que integran la sociedad actual. De esta manera diversas ciencias sociales se interesan por conocer las nuevas formas en que un individuo se percibe a sí mismo y las dinámicas de interacción con los grupos de referencia, es decir, los procesos para la conformación de la identidad social e identidad colectiva (Giménez, 2000).

Un elemento importante para el desarrollo de la identidad es la cultura, pues es la encargada de proporcionar los materiales culturales, aquellas herramientas simbólicas que poseen los sujetos para la construcción de significados sobre el mundo. El psicólogo cognitivo Jerome Bruner en 1997 definió el concepto de cultura como la encargada de moldear la mente, trazando un estilo de vida y de pensamiento que permite la construcción de la realidad del individuo, facilitándole la resolución de problemas diversos. Esta gran influencia de los elementos culturales en la mente, de acuerdo con Bruner no se basa en ninguna escuela de la psicología, sino en trabajos de la antropología, lingüística y sociología, teniendo como principales autores a Emilio Durkheim e historiadores pertenecientes a la

escuela de los Annales como Marc Bloch y Lucien Febvre, ellos se interesaron en cómo los colectivos, grupos o pueblos, forman las mentalidades que los distinguen. En este sentido no debe dejarse de lado la gran influencia de la antropología, con aportaciones de autores como Edward Taylor quien menciona que la cultura es el conjunto de elementos que guían la vida de un hombre dentro de la sociedad y es a partir de ella que adquieren los conocimientos, normas, hábitos, costumbres y valores (citado en Mercado, 2010).

Para el antropólogo Clifford Geertz (Citado en Giménez, 2005) la cultura es una red de significados que sirven para que el sujeto guíe sus actos, haga interpretaciones de la realidad, y pueda interactuar con los demás miembros de su grupo que comparten dicha cultura. En este sentido, para Giménez (2005) los significados culturales son todas aquellas formas culturales que se representan en artefactos o comportamientos observables y que son interiorizados en forma de hábitos, esquemas cognitivos, y representaciones sociales por los actores sociales. Para Bourdieu (citado por Giménez), los significados culturales son considerados como simbolismos objetivados y la cultura pública que son mediados por las experiencias comunes o compartidas.

En resumen, la cultura es el resultado de un proceso de interacción que conforma un repertorio de ideas, mismo que los sujetos internalizan y se ve reflejado en la forma que se comportan en la vida social, es decir en sus prácticas colectivas.

Es así como, retomando las aportaciones de autores como el antropólogo social Chihú Amparan, el sociólogo Gilberto Giménez y el psicólogo social Henry Tajfel, es posible entender el proceso de construcción de la identidad social y colectiva, que inicia con la interiorización de elementos culturales como valores, normas, hábitos y costumbres que a su vez le ayudará al sujeto a identificar y definir las características que lo harán diferente a los otros. El reconocer estas diferencias le permitirá el desarrollo de la vida en sociedad al favorecer los procesos de interacción con otros sujetos (Giménez, 2000).

Gracias al proceso de interacción, se desarrollaran las categorías o grupos sociales en los que podrán incluir o excluir a otros, generar significados afectivos y/o emocionales que influirán en su conducta. Con estas acciones





estarán desarrollando el sentido de pertenencia por ese grupo de referencia, dando lugar a la identidad social, antecedente directo de la identidad colectiva (Chihú, 2002).

La identidad colectiva se define como la elección que hace el individuo por el grupo que cubra sus necesidades, aspiraciones y metas con base a experiencias significativas vividas dentro de dicho colectivo. Esta elección es posible, pues es el punto en que los grupos sociales pueden seleccionar e interiorizar los elementos culturales que les permitan marcar una diferencia con otros grupos; todo ello a partir de la interacción entre los sujetos que integren estos grupos (Mercado, 2010).

En tanto que la identidad universitaria se define como la interacción que involucra a los diferentes individuos y colectivos que conforman la comunidad universitaria, generando a su vez distintos procesos psicosociales como la comparación, percepción, internalización, creación de estereotipos a partir del conocimiento de un conjunto de repertorios culturales constituidos por elementos simbólicos e intangibles que se construyen dentro del espacio institucional y que a su vez guiarán las prácticas cotidianas de los universitarios al ser compartidos de manera constante.

Los elementos simbólicos dentro de una universidad se refieren al escudo, el himno, la mascota, el equipo deportivo, talleres culturales y espacios recreativos (edificio, bibliotecas, auditorios). Mientras que los elementos intangibles se definen como aquellos significados de los elementos simbólicos que son internalizados por los sujetos como la misión, visión, objetivos, valores, historia, tradiciones y acciones cotidianas, es decir aquellos aspectos en los que se refleja el compromiso institucional; es por medio de la interacción simbólica que se puede definir al colectivo que los comparte.

Otros elementos que permiten construir una definición de identidad universitaria son las representaciones sociales, es decir las opiniones externas e internas (de los propios miembros y colectivos de la universidad) que se basan en los diferentes aspectos que la componen.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS.

Los estudios o investigaciones interdisciplinarias o trasdisciplinarias que se desarrollan sobre el proceso educativo, considerado como un fenómeno sociocultural en que intervienen una serie de factores y se desarrolla en contextos diversos, requiere el apoyo de distintas disciplinas para entender este proceso en su totalidad. Dichas disciplinas, entre ellas la psicología educativa se agrupan en lo que Hernández (1998) ha denominado como Ciencias de la Educación, mismas que se organizan en tres grupos tomando como referencia el aspecto educativo en que centran su atención:

- Condiciones locales: Sociología educacional, antropología educativa, economía educativa, historia de la educación.
- Procesos educativos (hechos o situaciones educativas):
 Psicología educativa, comunicación educativa y didáctica.
- 3. Estudios de la evolución o reflexión educativa: Filosofía educativa, planeación educativa.

Las ciencias de la educación pueden recurrir a otras ciencias humanas enfocadas en la educación o no para complementarse y realizar una mejor descripción, explicación e interpretación del problema a investigar dentro del contexto educativo. Los componentes de las ciencias de la educación se dividen en básicos: aportaciones de otras ciencias como conceptos, teorías, modelos, técnicas que permiten entender la realidad educativa, y en específicos los cuales consisten en la Integración en las dimensiones teórica conceptual, proyectiva-instrumental y técnico-práctico de las contribuciones de las ciencias humanas, mismas que apoyarán en el análisis e intervención de los procesos psicológicos presentes en la situación escolar.

Específicamente, la relación entre psicología y educación se puede entender gracias a la propuesta de Frida Díaz Barriga y colaboradores (2006:15) que definen a la psicología educativa como:

"una disciplina que estudia los procesos psicológicos, ya sea cognoscitivos, sociales y afectivos que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a los que pertenecen en contextos y prácticas educativas de diversa índole".

En este sentido, la psicología educativa se apoya de la perspectiva denominada por Bruner (1997) como psicología cultural, que es la encargada de lo subjetivo, de la construcción de la realidad tomando en cuenta las propiedades de la mente y los sistemas simbólicos proporcionados por la cultura. Busca integrar consideraciones de la psicología, antropología, lingüística y demás ciencias humanas para reformular el modelo de la mente, con el objetivo de conocer cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados, que se representan por medio de narrativas.

Las narrativas se consideran como el modo de pensar que permite crear mundos personales a través de historias en los que psicológicamente los individuos tienen un espacio, permitiendo la organización y gestión del conocimiento. La narración como un instrumento de la mente estará al servicio de la creación de significados, y a su vez requiere ser analizada, entender su arte, percibir sus usos y discutirla (Bruner, 1997).

Desde la psicología social las narrativas tienen un papel central, pues es a partir de ellas que el mundo y los sujetos existen; algunas de las características de esta postura es la atención al papel del sujeto ya no como un ser pasivo sino como un actor que aporta elementos, como la creación de significados que toma en cuenta la vida cotidiana, la forma en que el sujeto se desenvuelve en diferentes espacios, las acciones o prácticas que realiza en función de otras personas, contextos o para el cumplimiento de normas y los marcos sociales que permiten comprender la producción de dichos significados para su posterior análisis.

Retomando las aportaciones de Martínez, Montenegro (2014), las narraciones se definen como textos ya sean escritos o hablados que permiten conocer y entender cómo se organiza la realidad social, interconectando de manera coherente una serie de acontecimientos, personas y objetos para formar una trama que permite conocer la forma en que se desarrollan las relaciones sociales. Algunos elementos importantes de las narraciones es que permiten atribuir sentido a las experiencias, situaciones sociales y a la historia de un individuo o grupo con base en la subjetividad; también se consideran como relatos situados pues dentro

de las narraciones se hace mención de contextos históricos y culturales específicos. Estos aspectos llevan a considerarla como discursos narrativos, pues comparte raíces con los estudios del discurso que se interesan por el cambio en el uso del lenguaje dentro de la vida social, ya que es una práctica cotidiana que no sólo ayuda a describir sino también a construir la realidad.

A lo largo de los años, un enfoque de la psicología ha utilizado la metodología cualitativa dentro de sus investigaciones, pues considera importante tomar en cuenta los puntos de vista de los actores involucrados en las problemáticas bajo estudio, la sociedad en la que está inmerso el sujeto, la influencia de la cultura en su vida cotidiana, entre otros elementos que se dejan de lado cuando se utiliza la metodología cuantitativa. Esto ha propiciado que se busquen herramientas metodológicas como la Historia Oral, la cual se volvió relevante para la psicología pues le permitió descubrir la estrecha relación entre mente y lenguaje, lo cual influye directamente en el proceso social pues organiza la información dentro de la mente en forma de narración, para dar lugar a las conversaciones como una actividad generadora de sentido, es decir, el pensamiento tiene como base fundamental la conversación. Y es ahí donde radica una parte de los objetivos de la psicología, ya que analiza las conversaciones en función de los elementos socioculturales y simbólicos que pueda contener.

Para Hinojosa (2013) la construcción del sujeto, la identidad y la memoria son conceptos y a su vez elementos de análisis que se pueden desarrollar a partir de la historia oral. La memoria es aquella parte del individuo o de un grupo que permite recordar elementos del pasado que se ven reflejados en el presente. Muy ligada a la memoria se encuentra la identidad individual o colectiva, que en medio de la búsqueda de diferenciación entre una persona y otra, o entre un colectivo y otro, se remite al pasado.

Además la Historial Oral se convierte en un instrumento fundamental dentro de la psicología al contar con características que se relacionan con las tres dimensiones en las que se desarrolló el cambió de método en dicha disciplina:

- · Origen: La información se obtiene de grupos sociales que se encuentran imposibilitados de crear su propia historia, convirtiéndose así en fuentes orales. También se puede considerar a grupos que aporten información que permita completar fuentes existentes.
- Contenido: Expresa la vida cotidiana, las experiencias, el pasado y los materiales culturales de las personas. Los testimonios al ser grabados demuestran además, la forma en la que el entrevistador quiere ser visto y

- de alguna forma recordado, la confianza que generó el entrevistador con el entrevistado, pues muchas veces puede contar detalles de su vida muy íntimos y la construcción de la narración.
- · Forma: Dentro del lenguaje oral se pueden encontrar elementos como el tono y volúmenes de voz, el ritmo, las acciones que se desarrollan durante la entrevista, mismos que al interpretarse proporcionan significados implícitos en el relato o narrativas, con connotaciones sociales importantes. Gracias a estos elementos se revelan detalles importantes del narrador como sus emociones al vivir la experiencia y de qué manera impactó en su vida.
- Estos elementos permiten conocer las interacciones entre individuos y la sociedad en la que están inmersos; además son características a partir de las cuales se puede denominar a este tipo de investigación como situada, complementando la historia oral con la observación para enriquecer las narrativas que surjan.

PROCESO DE CREACIÓN DE LA UPN UNIDAD 201 OAXACA. Conocer el proceso de creación de la UPN Unidad 201 Oaxaca a partir de textos de Flores (1992), Martínez (2012) y Maldonado (2016) permitió entender los acontecimientos históricos locales inmersos en la creación de la Unidad, y abrió el panorama para visualizar cómo se podría obtener los primeros elementos de identidad universitaria relacionados con la memoria colectiva de los docentes de base entrevistados. Los sucesos a destacar, se presentan a continuación:

- 1. El Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), era la institución encargada de impartir la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 75 por un grupo de docentes encabezados por el Mtro. Ángel Avendaño Yescas, designado como el primer director de dicha unidad. Posteriormente, tanto la licenciatura como los docentes formarían parte de la Unidad 201.
- La planta docente se complementó con el ingreso de maestros a través del concurso de oposición, un proceso administrativo significativo para muchos de los académicos de la Unidad 201.
- Creación del Plan 85 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria con el sistema semiescolarizado.
- En 1979, con la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y con diversas movilizaciones del magisterio, se vio

- afectada la inauguración de las primeras oficinas de la Unidad 201 y con ello la creación de las primeras fechas conmemorativas para la comunidad de la UPN Oaxaca
- 5. Para 1990 se empieza a detectar una serie de problemáticas en el ámbito educativo dentro de las comunidades indígenas del estado, lo que generó la creación de otro referente de la Unidad 201: la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI) en el sistema semiescolarizado.
- 6. En 1992 como consecuencia de la descentralización de la educación nació el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) como la encargada de distribuir los recursos económicos proporcionados por la federación a las distintas escuelas del estado.
- 7. Creación de la Maestría en Sociolingüistica de la Educación Básica y Bilingüe con el apoyo de académicos de la UAM, la universidad Veracruzana y con la aprobación de la Unidad Ajusco.
- 8. En el 2002 al tener nuevamente una baja en la matrícula, se empezó a ofertar la Licenciatura en Intervención Educativa, el primer programa educativo de la UPN para egresados del bachillerato con el sistema escolarizado.

MÉTODO

El criterio que se tomó en cuenta para elegir la UPN Unidad 201 Oaxaca fue la fecha de su fundación: el 2 de octubre de 1979, pues es una de las 68 unidades que se crearon junto con el Ajusco entre 1978 y 1979 (Flores, 1992). Esta investigación de corte cualitativo, se centra en rescatar los elementos de identidad universitaria a través de entrevistas con los asesores educativos, que por cuestiones administrativas se dividen en docentes de base y de contrato.

El diagnóstico que se desarrolló en febrero de 2018 permitió conocer las instalaciones y la forma en que se generan las plazas de contrato. De acuerdo a los testimonios de los encargados del área administrativa, ante las vacantes de los docentes de base por jubilaciones, renuncias o en el peor de los casos defunciones, el área administrativa las oferta como plazas temporales para evitar que el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca las "congele", es decir que desaparezca la oportunidad de contratar a nuevos docentes. Es así que durante dos períodos en el año escolar (de marzo a agosto y de septiembre a febrero) se publica la convocatoria para contratar a los docentes que reúnan los requisitos, por un período de 5 meses y medio, evitando

con esto que genere antigüedad y pueda así concursar por una plaza de base.

Es así que dentro de la institución laboran 67 asesores educativos divididos en 33 de base, aquellos que consiguieron su plaza por medio del examen de oposición compartiendo como característica principal los 30 años de servicio dentro de la unidad. Mientras que los 34 asesores educativos de contrato comparten como característica principal tener un nivel académico de maestría o doctorado para poder acceder a una plaza como profesor titular "C" o como profesor asociado.

Al tomar en cuenta lo anterior, se diseñó un instrumento para desarrollar las entrevistas semiestructuradas retomando los planteamientos de la historia oral a los asesores educativos de contrato en abril de 2018. Dichas entrevistas tuvieron como finalidad conocer cómo se desarrollan las actividades académicas, cuáles son características de la Unidad 201, y cómo podrían definir al grupo de académicos. Ante este panorama, se podría brindar una descripción de los elementos de identidad de la Unidad 201 en la actualidad.

La visita a los asesores educativos de base que se desarrolló en julio de 2018 tuvo como finalidad conocer los acontecimientos significativos del pasado, por medio de entrevistas semiestructuradas retomando los planteamientos de la historia oral. Para complementar las narrativas proporcionadas por los asesores se buscaron fuentes primarias de información, encontrando artículos de los periódicos "El informador", "Carteles del Sur" y "Panorama Oaxaqueño" todos del año 1979, haciendo referencia a la designación del primer Director de la Unidad 201. Además se hizo una búsqueda en el archivo documental de la institución.

Se obtuvieron las narrativas de ocho asesores de base, cinco hombres y tres mujeres. El tiempo que tienen laborando dentro de la Unidad 201 oscila entre los 18 y los 37 años. Cinco asesores tienen el grado de maestría, mientras que tres tienen el grado de Doctorado.

De los asesores de contrato se pudieron obtener ocho entrevistas, de cinco mujeres y tres hombres de entre 30 y 60 años de edad. El tiempo que llevan laborando dentro de la Unidad 201 oscila entre un mes a un año, además la mayoría de los asesores cuentan con otro empleo dentro de universidades o bachilleratos públicos o privadas del estado. Cinco docentes cuentan con plaza de medio tiempo, mientras que tres asesores tienen plaza de tiempo completo; finalmente cuatro asesores tienen la maestría y cuatro docentes el doctorado.

Todos los participantes se seleccionaron con base en la técnica "bola de nieve" tomando como referencia las

recomendaciones de las secretarias de la dirección y que tuvieran la disponibilidad de participar, proporcionando sus narrativas. Por cuestiones de respeto y anonimato de los docentes, no se colocaron sus nombres.

Al obtener los audios de las 16 entrevistas (8 docentes de base y 8 docentes de contrato) el siguiente paso fue realizar la transcripción en forma de narrativas, considerando los elementos presentes durante las entrevistas para utilizarlos y así obtener un análisis más completo; posteriormente se leyeron las 16 narrativas y se localizaron los elementos que estaban presentes de manera constante, esto con el objetivo de obtener las categorías y subcategorías, tal como se especifica en la Tabla 1. Elementos de Identidad Universitaria. Las categorías de análisis con las que se trabajará la interpretación de resultados serán los mismos elementos que integran la identidad universitaria y que se encuentran divididos en simbólicos e intangibles. Es así que se cuenta con un total de nueve categorías a considerar,con sus respectivas subcategorías (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Elementos de Identidad Universitaria.

Categorías	Subcategorías	
Intangibles		
Categoría 1. Pasado Común	 Oaxaca en 1979 Maestros fundadores Primeros programas de estudio Descentralización del Ajusco Reforma Educativa 	
Categoría 2. Valores	· Equidad, respeto, compromiso, responsabilidad, solidaridad y colaboración.	
Categoría 3. Prácticas sociales	 Reuniones de Academia Aniversarios de la Unidad Sistema semiescolarizado Samaritana/Día de muertos 	
Categoría 4. Sentido de pertenencia	 Formación con el Plan 85 Concurso de Oposición Convocatorias para ingresar Relación con la sede central 	
Categoría 5. Objetivos Insti- tucionales	· Formación de Profesionales de la Edu- cación	
Simbólicos		
Categoría 6. Símbolos	 Figura del maestro Isaías Aldaz Logotipo de upn Logotipo de la Licenciatura en Intervención Educativa 	
Categoría 7. Espacios	· Diferentes Instalaciones de la Unidad · Espacios de interacción	

Categoría 8. Grupo de académicos Grupo "Tlacuache"

· Maestría en Sociolingüistica

· Cuerpo Académico

· Características del grupo de docentes

Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES

Entre los hallazgos más relevantes relacionados con la identidad universitaria se encuentran los siguientes, divididos entre los educativos de base y de contrato:

Asesores de base. Pasado común: En esta categoría se mencionaron los hechos significativos del pasado que construyen la memoria colectiva del grupo como el origen, los profesores fundadores, los primeros programas educativos y las políticas educativas que han afectado la vida de la UPN Unidad 201 Oaxaca, los cuales han sido interiorizados o son experiencias vividas por los asesores; el conocer su pasado les permite generar sentido de pertenencia por el grupo de referencia, pues es un aspecto que se ha ido construyendo al pasar los años, que se comparte con los nuevos miembros por medio de la interacción, además que permite entender la imagen que ha tenido la UPN en Oaxaca a lo largo de 40 años.

Sentido de pertenencia: En esta categoría se muestran tres miradas de la Unidad 201 ligadas al sentido de pertenencia, elemento importante para generar identidad universitaria: la primera se centra en sus inicios con la creación del Plan 85, el cual permitió alcanzar estabilidad, cierta importancia dentro del ámbito educativo de la entidad y con ello reafirmar la imagen que se tenía de la Unidad como la institución encargada de profesionalizar al magisterio oaxaqueño. La segunda mirada se centra en la forma en que los asesores de contrato entraron a laborar a la Unidad 201, empleo que para muchos de ellos significa una experiencias que a lo largo del tiempo ha enriquecido de manera importante su vida profesional y en algunos casos su vida personal pues el trabajar con alumnos de condiciones socioeconómicas bajas les ha permitido volverse más empáticos.

La tercer mirada se refiere a la imagen de la UPN como una universidad nacional. Para la mayoría de los asesores entrevistados esta característica se ha perdido, pues se sienten abandonados por la unidad Ajusco, es decir, ante alguna problemática de tipo académica no cuentan con un verdadero apoyo de parte de las autoridades de la sede central.

Objetivos institucionales: Los objetivos institucionales de la UPN Oaxaca representan las características diferenciadoras que marca la pauta para la creación de una imagen importante: una institución encargada de la formación

de profesionales de la educación, con la cual se podrá conformar la identidad social. A partir de este punto se podría desprender la responsabilidad social, otro elemento generador de identidad colectiva.

Grupo de académicos: la mayoría de los entrevistados menciona que el grupo de asesores educativos de la Unidad 201 podría considerarse como un colectivo heterogéneo, por los distintos perfiles profesionales que poseen. Sin embargo en la mayoría de los maestros existe el compromiso por lograr un buen desempeño para el beneficio de los alumnos. Por último, la Unidad 201 se distingue por tener docentes con el grado académico de maestría y doctorado. La identificación de las características positivas o negativas que se comparten dentro del grupo de referencia, permite desarrollar una evaluación del mismo grupo; estas acciones son las bases para generar el sentido de pertenencia con el grupo de referencia.

Espacios: Esta categoría reúne experiencias significativas vinculadas con los espacios. Se menciona el proceso para lograr los primeros lugares que vieron nacer a la UPN en Oaxaca, como las oficinas del centro histórico y las que fueron las primeras que se construyeron especialmente para la Unidad 201 en San Felipe del Agua, terreno que lograron obtener con base a una práctica común en Oaxaca: las manifestaciones (en este caso pacíficas) y los "plantones". Estas prácticas aunque podrían considerarse negativas, para el colectivo resulta una forma de afianzar el compromiso que tienen con la UPN Unidad 201, y en ese sentido permite la unión entre asesores para alcanzar un fin común, aspecto ligado la conformación de la identidad universitaria.

Docentes de Contrato, Valores: Dentro de la Unidad 201 los valores más relevantes y que han interiorizado los asesores de contrato son: Equidad, respeto, compromiso, responsabilidad, solidaridad y colaboración, los cuales representen un elemento importante para la construcción de la identidad colectiva, pues marcan la diferencia entre un grupo y otro para lograr un constructo sociocultural. Con estas acciones también se forma la imagen que proyecta ante las demás universidades y con la sociedad en general. Prácticas sociales: La vida universitaria de la Unidad 201 tiene una fuerte influencia de la cultura oaxaqueña, al adoptar costumbres como el día de la Samaritana, las calendas para despedir a los egresados de alguna licenciatura, la colocación de los altares de día de muertos o incluso la planeación de la Guelaguetza dentro de las instalaciones de la Unidad 201, celebraciones que permiten generar un espacio de socialización y convivencia entre asesores educativos y los alumnos.

Símbolos: Los símbolos iconográficos es parte de la

imagen pública que los hace distinguirse de cualquier otra universidad. Pero en el caso de la Unidad 201, aunque existe cierta relevancia para el logo de la UPN, toman en cuenta tanto los asesores de contrato como los alumnos el logo de la Licenciatura en Intervención Educativa. En el caso de los docentes de base, a falta de un símbolo iconográfico que sea representativo de la UPN Unidad 201, que muestre parte de su historia o de su filosofía, toman como símbolo representativo la figura del maestro Isaías Aldaz, maestro que con el apoyo de su grupo de investigación obtuvo muchos beneficios para la Unidad 201.

En resumen los elementos más significativos dentro del proceso de creación de la Unidad 201 Oaxaca para los asesores educativos de base y de contrato son: Los motivos de su fundación, que básicamente fue profesionalizar a los maestros en servicio; los profesores fundadores; los primeros programas educativos; el concurso de oposición que fue la forma en que ingresaron a laborar; las políticas educativas que han afectado la operación de las actividades de la institución, como descentralización de la educación de 1992 y la reforma educativa de 2013.

En tanto que para los asesores educativos de contrato, la forma en que han ido construyendo su identidad manifestada en el sentido de pertenencia por la institución ha sido por: las convocatorias para ingresar a laborar; el compromiso de cumplir los objetivos de los programas educativos; los valores que se fomentan y que a su vez guían el cumplimiento de dichos objetivos institucionales; al involucrarse en la organización de las prácticas académicas, sociales y culturales que permiten una mayor interacción con los profesores de base y con los alumnos.

La realidad dentro de la Unidad 201 es que existen estos elementos, pero no se conciben como aspectos que configuran la identidad universitaria. Por ello resulta necesario concientizar a la comunidad universitaria,

integrada por los propios asesores, los alumnos y personal administrativo de la existencia de estas características propias del colectivo, no como elementos dispersos, sino como elementos de Identidad universitaria que podrían complementarse con investigaciones más profundas sobre este tema.

Es así que al ser conscientes de los elementos que integran la identidad universitaria, les permite el cumplimiento de la responsabilidad social; es decir los hace conscientes de quiénes son como universidad y hacia dónde van para aportar elementos que incidan en el desarrollo económico, educativo y social de los distintos sectores de la población oaxaqueña. En el caso de la sede de la UPN los elementos de identidad universitaria se encuentran presentes entre algunos docentes; lo que se necesita es organizarlos, fomentarlos y que sea algo constante entre toda la comunidad universitaria; quizá ante esta nueva necesidad se pueda vislumbrar una nueva oportunidad para aplicar los conocimientos de los profesionales de la educación, entre ellos el psicólogo educativo.



FUENTES DE CONSULTA

Bruner, J. (1997). Educación, puerta de la cultura, Madrid: Antonio Machado Libros.

Cappello, H., (2015). "La identidad Universitaria. La construcción del concepto", en revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Vol. XXV, No. 2, p.p. 33-53.

Cortés, D. (2011). "Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM", en Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, p.p. 78-90.

Chihú, A. (2002). Sociología de la Identidad, México: Miguel Ángel Porrúa.

Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad y E., Delgado, G. (2006). "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", en Revista de la Educación Superior, Vol. xxxv. No 1, p.p. 137.

Flores, M. (1992). "Antecedentes históricos de la Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional". Antología Plan 94, México: UPN.

Giménez, G. (2000). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en Valenzuela J., (Coord.). Decadencia y Auge de las Identidades, México: Plaza y Valdés Editores, p.p. 45-78.

Giménez, G. (2005). "La cultura como identidad y la identidad como cultura". Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación, México: Paidós Educador.

Hinojosa, R. (2013). "La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa", en Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech), No. 5, octubre 2012-marzo 2013. Disponible en: http://www.redalyc.org/html/5216/521652343007/Maldonado, B. (2016). Reforma y resistencia en el primer año del nuevo IEEPO. Disponible en: https://oaxacalibre.info/wp-content/uploads/2016/07/Reforma-y-resistencia-primer-aniv-del-IIEEPO.pdf

Martínez, V. (2012). La Educación en Oaxaca 1825-2010, México: Programa Editorial de la Unidad de proyectos estratégicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Martínez, A. y Montenegro, M. (2014). "La producción de narrativas como herramienta de investigación acción sobre el dispositivo de sexo/genero: Construyendo nuevos relatos", en Revista Quaderns de Psicologia, Vol. 16. No. 1. Disponible en: https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1206/0

Mercado, A. y Hernández, A. (2010). "El proceso de construcción de la identidad Colectiva", en Revista scielo, Vol. 17, No. 53. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=\$140514352010000200010

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

La otra cara de la evaluación, las experiencias y emociones entorno a la evaluación institucional vista desde la mirada de los Directivos de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Gerónimo López Guadalupe *

RESUMEN

En este trabajo se sustenta la tesis que señala que los procesos de evaluación institucional, no son procesos neutrales, asépticos y sistemáticos; sino que, al estar ejecutados por sujetos sociales, se convierte en un proceso complejo, entendida la complejidad desde la perspectiva de Jacques Ardoino (1991). Este supuesto parte de los resultados obtenidos en el 1er Conversatorio el denominado "Experiencias formativas en los procesos de evaluación ante CIEES o COPAES" llevado a cabo el día 19 de abril de 2018 en las instalaciones del Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE), en el marco del décimo aniversario de su fundación, en donde se seleccionaron doce actores claves, los cuales se eligieron con base en las características determinadas por el comité de logística de este acto académico. El objetivo de éste trabajo es presentar la otra cara de la evaluación, es decir, revalorar las emociones, sentimientos, sueños, anhelos, aspiraciones, representaciones sociales y símbolos; que se manifiestan de manera oculta en los procesos de evaluación.

El trabajo se compone de seis apartados, a saber: antecedentes, en el que se enuncian los orígenes sobre la fundación del CEVIE-UABJO, en el segundo apartado se señalan las nociones que giran en torno a la evaluación, el tercer apartado se problematiza sobre el objeto de investi-gación, en el cuarto apartado se describe la metodología de investigación, en el quinto apartado se indican los resultados y las conclusiones de la investigación.

PALABRAS CLAVE

Evaluación Institucional. Complejidad. La otra cara de la Evaluación.

ABSTRACT

This work supports the thesis that states that the processes of institutional evaluation are not neutral, aseptic and systematic processes; but, being executed by social subjects, it becomes a complex process, understanding the complexity from the perspective of Jacques Ardoino (1991). This supposed part of the results obtained in the 1st Conversation, the so-called "Training experiences in the evaluation processes before CIEES or COPAES" carried out on April 19, 2018 at the facilities of the Center for Educational Evaluation and Innovation (CEVIE), with in the framework of the tenth anniversary of it is foundation, where twelve key actors were selected, which were chosen based on the characteristics determined by the logistics committee of this academic act. The objective of this work is to present the other side of the evaluation, that is, to reassess emotions, feelings, dreams, desires, aspirations, social representations and symbols; which manifest themselves in a hidden way in the evaluation processes. The work consists of six sections, namely: background, in which the origins on the foundation of CEVIE-UABJO are stated, in the second section the notions that revolve around the evaluation are indicated, the third section is problematized about the object of investigation, in the fourth section the research methodology is described, in the fifth section the results and the conclusions of the investigation are indicated.

^{\$} Licenciada en Ciencias de la Educación, Coordinadora de Evaluación de Programas Educativos del Centro de Evaluación e Innovación Educativa de la UABJO, líneas de investigación: Evaluación Institucional, Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes y Estrategias Didácticas.

KEYWORDS

Institutional Evaluation. Complexity. The other side of the Evaluation.

ANTECEDENTES

El objeto de reflexión se ubica en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, específicamente en el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE), donde, derivado del festejo del décimo aniversario de la fundación del mismo, se llevó a cabo el 1er Conversatorio. En éste acto académico participaron doce directivos, incluidos entre ellos Directivos o Coordinadores Académicos, quienes son los encargados de conducir los Programas Educativos de nuestra Universidad.

La idea de realizar el Conversatorio surgió de las experiencias y aprendizajes vividos por la Comisión de Evaluación del CEVIE, en el acompañamiento brindado a los docentes y personal administrativo que integran los Comités de evaluación o acreditación.

El Centro fue inaugurado el 24 de marzo de 2008 en el periodo 2004-2008 del Rector de la UABJO, C.P. Francisco Martínez Neri, designó a la Doctora Alba Cerna López como Directora del entonces Centro de Innovación Educativa y Desarrollo Humano (IDEHUM), éste Centro tuvo como misión "gestionar, orientar y promover la innovación educativa y el desarrollo humano a favor de la misión de la Universidad y su modelo educativo; contribuyendo así con su compromiso social con el Estado de Oaxaca y la Sociedad del Conocimiento" (CEVIE, 2012: s/p).

Por lo tanto, uno de los principales propósitos fue la capacitación y actualización de la planta docente, personal directivo y administrativo; para dar cumplimiento al Modelo Educativo 2005. Y es así como el Centro continúa con sus funciones, avanzando y posicionándose por su innovación arquitectónica y por oferta de actos de educación continua. Posteriormente, en la administración rectoral siguiente comprendida del año 2008-2012, se cambia el personal directivo y las finalidades del este.

Posteriormente, en el periodo rectoral 2012-2016, se nombra nuevamente como Directora del Centro a la Doctora Alba Cerna López, a quien se le solicitó retomar el propósito por el cual se creó el IDEHUM, ahora bajo la denominación de CEVIE, asimismo, se sumaría a ésta encomienda la asesoraría a los Programas Educativos que no habían sido evaluados por Comités Evaluadores u Organismos Acreditadores externos, así como la asesoría para la reforma y actualización de los Planes y Programas de Estudios que oferta la UABJO.

Es así, como a partir del año 2012, se comenzó asesorar a los Programas Educativos en proceso de evaluación ante CIEES O COPAES, logrando en el año 2014 la evaluación de tres de los Programas Educativos con mayor matricula en la Universidad, que son: la Licenciatura en Derecho, la cual obtuvo el nivel 1 de 5 años de los CIEES, el 03 de mayo de 2015, la Licenciatura en Contaduría Pública y Licenciatura en Administración, evaluadas el 04 de diciembre de 2014, obteniendo nivel 1 de CIEES de 5 años, con ello, la UABJO logró que el 80% de su matrícula estuviera inscrita en el padrón de calidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Ahora bien, antes de dar inicio, con el tema central de la investigación es necesario, establecer las principales nociones en torno a la evaluación. Para María Antonia Cassanova (1998: 70)

[...] consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Entendida así, la evaluación como un proceso que permite contar con información datos confiable y precisa, para la toma de decisiones, que coadyuve a la mejora continua de un proceso educativo.

Para Cronbach (1963 en Cassanova, 1998: 30) la evaluación es la "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo", es decir, que considera la aplicación de un instrumento o la comparación de un criterio con un estándar, para la toma de decisiones.

Por su parte Scriven, M. (1967 en Cassanova, 1998), "al incluir en su definición la necesidad de *valorar* el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido" (p.31). La evaluación entendida así, es el proceso mediante el cual se determina la valía del Programa Educativo, tomando como referencia un criterio.

La evaluación como un proceso cognitivo "es uno de los procesos psicológicos superiores más importantes, se relaciona con la capacidad de juicio que toda persona desarrolla a lo largo de su vida, y se inicia en las últimas etapas de la infancia extendiéndose hasta la adolescencia casi al mismo al mismo tiempo que el pensamiento lógico (Frola, 2008: 13). En este tenor, la evaluación es uno de los procesos inherentes al ser humano, ya que en nuestra



vida diaria y cotidiana discriminamos cada una de las actividades que realizamos.

A la luz de éstas definiciones, podríamos concluir en que la evaluación es un proceso sistemático, que considera la toma de decisiones a partir de la recogida de información confiable y válida.

Otro término que es necesario definir es el de evaluación institucional, ésta surgió a inicios de los noventa, como parte del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), retomando las políticas educativas dictadas por organismo internacionales. En conjunto con la evaluación aparecen en escena términos como: calidad, pertinencia, eficiencia, cobertura, excelencia, entre otros; la calidad vista como el cumplimiento de indicadores que determinarían el financiamiento que se les otorgaría a las instituciones educativas. Es así como las Universidades adoptan la evaluación como un elemento indispensable y necesario para la sobrevivencia, cómo señala Luis Porter (2013: 82) en su libro La universidad de papel,

la escuela [...] trasladó, deliberada o "naturalmente" (consciente o inconscientemente) al ámbito de las políticas internacionales para la educación, (UNESCO, OECD, Banco Mundial, etc.) y luego a las nacionales, (ANUIES, SEP-SESIC, etc.) buscando por un lado que las IES fueran evaluadas externamente o en combinación con un proceso de auto evaluación (que no se auto-conocimiento) para definir cuáles serán sus líneas y programas principales, sus centros y escuelas más importantes, en las que se apoyarán para consolidar su imagen, elevar su calidad y distribuir con más eficiencia sus recursos.

En este sentido, las escuelas deberían posicionarse dentro del mercado como una oferta educativa de calidad que se demostraba a través de un documento, certificado o dictamen que cobijaba a la institución de un sentido y significado. Asimismo, las Instituciones de Educación Superior (IES) se ven envueltas en procesos de supervisión, control y gestión, dando énfasis a la vida administrativa.

Para Roberto Rodríguez (1997: 90),

La evaluación de rendimientos y productividad se ha implantado en las universidades como componente en el proceso de gestión académica. El ejercicio de evaluación se ha vinculado específicamente a tareas rutinarias de supervisión y control, a procedimientos de estímulo selectivo, y en algunos casos a funciones de rendición de cuentas (accountability) sobre presupuesto y gasto.

De esta manera se van trazando esquemas desde el escritorio, desde el "deber ser", con un entramado de programas, proyectos, manuales y posturas políticas que dibujan una universidad de papel, Porter (2013: 1-2):

nos invita a reconocer una realidad inventada. Imaginemos una universidad construida con papel, de distintas clases y texturas, con densidades variables y contenidos distintos [...] Las trabes y columnas, evocando metafóricamente a un organigrama, han sido coladas con una pulpa distinta, mezcla cuya resistencia y dureza ha quedado a resguardo del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y sus agencias, las Unidades de Planeación (UP), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES).

Sobre esto, Porter (2013) propone construir un modelo educativo para las Universidades, desde una visión estratégico situacional, en el que se considere el medio (contexto) económico, político, social y cultural en el que se desarrolla la escuela, partiendo de un diagnóstico situacional, las configuraciones de ésta y los procesos de transformación. Lograr el cambio de nuestras instituciones por medio de la formulación de políticas de manera comprehensiva, efectuando una lectura crítica de la realidad y buscando una identidad organizativa que proporcione sentido a la vida cotidiana en las aulas.

Otro término importante para desarrollar este trabajo es

la complejidad. La evaluación institucional como parte de las ciencias sociales, humanas y de la educación, es un objeto complejo "reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter "molar", holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples" (Ardoino, 1991: 1) Es decir, para el análisis de la evaluación, no podemos descomponer en partes el objeto de investigación, sino que es necesario efectuar una mirada amplia, tomando en consideración las diferentes aristas y caras del objeto, en este caso, nos centraremos en la parte subjetiva que forma parte de la evaluación y que poco ha sido estudiada.

Desear objetivar aquello que es subjetivo, que por naturaleza pertenece y deriva de lo humano, se vuelve en un proceso polémico:

aquello que es específica-mente humano es siempre, también,naturalmente opaco y que tiene que ver, por consecuencia, tanto o más con una hermenéutica, que,

con el propio proceso explicativo, es insistir sobre el carácter a la vez objetivo y subjetivo, implicado y, sobre todo, polémico, del universo al que pertenece (Ardoino,

... en los procesos de evaluación institucional, convergen diferentes intereses, que van desde lo político hasta lo personal...

Es por esto que la evaluación no puede traducirse en un objeto transparente, develado y visible, sino al contrario, es un objeto opaco, oculto e invisible; que para su estudio no puede reducirse en meras definiciones o teoría, sino que hay que realizar una lectura plural de éste considerando los signos, símbolos, imágenes, cultura, sueños, anhelos, sentimientos, etc., que se transmiten e intercambian entre los sujetos que son partícipes de él.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación institucional es un tema que comenzó a emerger a partir del siglo xxI, poniendo énfasis en la calidad educativa, en correspondencia con estándares de excelencia académica. Lo anterior, en respuesta a las políticas institucionales, de la nueva agenda neoliberal y del nuevo orden político (Torres, 2008).

Es así, como la década de los noventa surgen los comités de evaluación a nivel nacional, de ésta manera, comenzaron los primeros ejercicios de evaluación en las IES, no obstante, los ejercicios de evaluación se llevaban a cabo para cubrir las exigencias del estado, para acceder a fuentes de financiamiento y/o como prestigio social; cayendo en la simulación y en la burocracia institucional (Porter, 2013). Al respecto surgieron críticas a estos modelos de evaluación,

con autores como Armando Alcántara (2008), Pablo Latapí (2004), Carlos Ornelas (1995) Roberto Rodríguez (1997), Manuel Gil Antón (2009), Imanol Ordorika (2010), Boaventura de Sousa (2007), entre otros. Sobre esto ya se ha escrito, discutido y analizado bastante. A raíz de estos pronunciamientos los Comités de Evaluación y Organismos Acreditadores, han modificado sus Marcos de Referencia para evaluar los rasgos cualitativos de los Programas Educativos (PE).

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la evaluación institucional, es un proceso en el que participan diferentes actores: directivos, administrativos, docentes, alumnos y sociedad en general; convirtiéndolo en un proceso complejo. Asimismo, en los procesos de evaluación institucional, convergen diferentes intereses, que van desde lo político hasta lo personal. Políticamente, se busca posicionar a la Escuela, Facultad o Instituto, como una Unidad Académica que oferta un Programa de calidad y que su matrícula está inscrita en el Padrón de calidad.

De manera individual, el anhelo de los Directivos, es el reconocimiento social, dando cumplimiento a uno de los trabajos más significativos que se

realizaron durante su administración. Finalmente, los profesores y estudiantes, desean el prestigio y legitimación social, al cursar o impartir clases en un programa de calidad.

En este sentido, la evaluación va más allá de la obtención de la entrega de un documento que avale el logro de los indicadores, criterios o estándares; que lo posicionan en un estatus de acreditado o no acreditado, con nivel 1 o 2, o bien, como certificado.

La problemática se encuentra en no considerar la otra cara de la evaluación y al estudiarla no integrar un análisis multirreferencial, interpretando la información y las prácticas desde una visión crítica y reflexiva.

Al respecto, tendríamos que hacernos las siguientes preguntas: ¿la evaluación es un proceso absolutamente aséptico, neutral y objetivo? ¿cómo intervienen los sentimientos y emociones en los procesos de evaluación? ¿es necesario considerar las representaciones sociales, arquetipos y símbolos que derivan de la evaluación para modificar sus arcos de referencia?, por mencionar algunas.

METODOLOGÍA

Este estudio se realizó desde una epistemología comprensiva, ésta permite aproximar al investigador a la realidad educativa, dando importancia al conocimiento ingenuo y pre-científico como indica Ardoino (1993:2). La

comprensión "tiene empatía con la psicología con la identificación de la mentalidad, las emociones, sentimientos, valores, pensamientos" (Mardones y Ursúa, 1982: 21) La comprensión, es la captación de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos, y tratando de entender, a través de la interpretación de su lengua y gestos, el sentido que las personas dan a sus propias situaciones. En lugar de parcelar lo real, como hace la explicación, la comprensión respeta su totalidad vivida (Martínez, 2008: 40).

Para el estudio se eligieron doce actores claves, para esto se estableció un perfil que deberían cubrir estos sujetos sociales:

- 1. Ser miembro de la comunidad UABJO
- 2. Estar dispuesto a participar en el Conversatorio
- 3. Haber participado en el proceso de evaluación
- 4. Haber ocupado un puesto directivo en el Programa Educativo

Posteriormente, se agruparon en cuatro áreas de conocimiento, a saber: educación y humanidades, naturales y exactas, ciencias sociales, y ciencias de la salud. Una vez seleccionados los aspirantes se procedió a contactarlos vía telefónica y confirmar la asistencia de los actores claves para asistir al Conversatorio.

Del área de educación y humanidades participaron:

- 1. El Director y la Coordinadora de Planeación de la Facultad de Idiomas
- 2. El Director del Instituto de Investigaciones en Humanidades
- 3. La Coordinadora Académica y el Coordinador de Planeación de la Facultad de Cultura Física y Deporte

Del área de ciencias naturales y exactas participaron:

- 1. El Director de la Escuela de Sistemas Biológicos e Innovación Tecnológica
- 2. La Coordinadora de Planeación de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
- 3. Un profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Biología

Del área de ciencias sociales participaron:

- 1. El Coordinador de Planeación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
- 2. El Coordinador de Acreditación de la Facultad de Contaduría y Administración
- 3. El Director y la Coordinadora de Planeación de la Facultad de Economía

Finalmente, del área de ciencias de la salud participaron:

- 1. La ex directora de la Facultad de Enfermería Huajuapan
- 2. La Coordinadora de Planeación de la Facultad de Enfermería Tehuantepec
- 3. El Director de la Facultad de Ciencias Químicas

Para el conversatorio se plantearon ocho preguntas detonadoras (ver anexo 1). Los datos derivados de éste ejercicio, permitieron adecuar el procedimiento de asesoría de la Norma iso: 9001-2015, así como establecer buenas prácticas de comunicación, asesoría y acompañamiento con los Comités de evaluación.

RESULTADOS

Con base en lo anterior, se entiende a la evaluación, como un proceso teñido de ideología, de sentimientos, emociones y de una cultura simbólica, como indica María Antonia Cassanova (1998), y no podría negarse, porque de ser así, se estaría dejando de lado la carga valorativa de la evaluación. Es así, como en el trascurso de estos seis años de asesorar a los Programas Educativos que se pretenden evaluar o acreditar, hemos identificado que, en la vida cotidiana, se palpan emociones de ansiedad, enojo, alegría, miedo, entre otras. Así como la frustración, los anhelos y los sueños, por mencionar algunos. Por esto, en el Conversatorio "Experiencias formativas en los procesos de evaluación ante CIEES o COPAES", efectuado en el marco del décimo aniversario de la fundación del CEVIE, la Comisión de Evaluación, conformada por Lic. Guadalupe Gerónimo López, Coordinadora de Evaluación de PE, la Lic. Leonor García Quezada, Coordinadora de Educación Continua y la Lic. Cindy Deyanira Martínez Ramírez, Asistente de los procesos de evaluación; se decidió que era importante ver la otra cara de la evaluación, es decir, las experiencias y emociones que detonan los procesos de evaluación. Para llevar a cabo este Acto Académico, se invitaron a doce directivos, los cuáles se clasificaron en cuatro áreas de conocimiento.

A continuación, se presentarán los principales hallazgos y respuestas claves del conversatorio. La primera fue cuál fue el suceso que detono la participación del Programa Educativo en el proceso de evaluación, sobre esta pregunta, el Director del Instituto de Investigaciones en Humanidades contestó que él en un inicio se enfrentó a una fuerte oposición por parte de la planta académica y administrativa, ya que, el Programa Educativo privilegia la razón crítica y emancipatoria, y la evaluación institucional es vista como un proceso punitivo, parte de la agenda neoliberal. Sin embargo, el profesorado, al percatarse que los Programas

Educativos que se evalúan accedían a programas federales para la adquisición de equipo, publicación de libros, asistencia a congresos y demás beneficios que coadyuvan a la formación de los profesores de tiempo completo, decidieron evaluarse, no obstante, el punto clave fue que sus compañeros homólogos del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales se habían acreditado por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) -y ellos no podían quedarse atrás-.

En la segunda pregunta, cuáles fueron sus primeras impresiones acerca de la evaluación de institucional, al respecto, la Directora de la Facultad de Enfermería contestó: -al inicio no comprendía los términos, los conceptos y el marco de referencia en general, pero me sentía muy feliz porque iba aprender algo nuevo-. A la Directora y al Comité en general, le era interesante aprender un nuevo vocabulario, conceptos y definiciones, así como forma de trabajo; cabe señalar, que el proceso de evaluación, con ambas Facultades de Enfermería, fue ágil, debido a la organización, disciplina y compromiso que les son infundidos a las enfermeras desde su formación profesional.

Sobre la tercera pregunta, qué acciones (hábitos, emociones, trabajos, etc.) desencadenaron los procesos de evaluación en la vida institucional y académica del Programa Educativo, referente a ello el Director de la Escuela de Sistema Biológicos e Innovación Tecnológica, contestó: -me causaba gracia venir a las reuniones y ver las caras de las asesoras del CEVIE, ya que nos tenían que explicar una y otra vez lo que teníamos que hacer y mis compañeros no hacían caso (hace pausa y se ríe), ahora me da risa que mis compañeros toman fotografía en cada evento, levantan una minuta o lista de asistencia- Al Director le causaba gracia, porque los miembros del Comité de Evaluación del Programa a Evaluar son, en su mayoría, Doctores en Física, Matemáticas o en Ciencias, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, por lo tanto, se dedican a actividades de investigaciones en su laboratorio y poco se reocupaban por actividades administrativas.

En la cuarta pregunta, cuáles fueron los principales obstáculos que se presentaron en el proceso de autoevaluación, sobre
esto, la respuesta más significativa fue del Coordinador de
Planeación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales,
el comento: -el obstáculo en Derecho fueron los grupos
políticos...Derecho es un mounstro, donde se tuvo que
conciliar con al menos cinco grupos políticos para que nos
permitieran obtener la información y para llevar a cabo la
evaluación y la visita in situ. Para esto, se realizaron una
serie de negociaciones y lo que nos benefició, es que en
aquel entonces el Rector era egresado y docente de tiempo

completo de la Facultad de Derecho. Ciertamente, el Programa Educativo en Derecho, fue uno de los desafíos más grandes para el CEVIE, ya que la planta docente de esta Unidad Académica es de aproximadamente 400 profesores de asignatura y 10 de tiempo completo, con una matrícula de 4,000 estudiantes (aprox.), lo cual, nos invita a pensar en la inmensidad de información que se tenía que procesar, como es el caso de las trayectorias escolares y del seguimiento de egresados.

En la pregunta cinco, recuerda algún momento chusco (chistoso o divertido) durante el proceso de evaluación, sobre esta pregunta el Director de Ciencias Químicas contestó:uno de los momento más tristes de mi vida fue un 10 diciembre de 2016, cuando abrí mi correo, un día que hubo toma en la Universidad...por cierto...y vi un correo de COMAEF, A.C. al abrirlo descargue un documento en pdf donde decía que el Programa no había sido acreditado y que tenían que enviar un Plan de Acción antes de salir de vacaciones, en eso momento llamé a la Directora del CEVIE y nos reunimos un 6 de diciembre para elaborar el Plan y lo enviamos un 16 de diciembre de 2016. Al regresar de vacaciones, abrí mi correo y nuevamente veo un mensaje en mi bandeja de entrada y veo un correo de COMAEF.A.C., mi corazón se precipita y al ver el documento en pdf decía que el Programa había sido acreditado y que contaba con un periodo de 6 meses para atender las recomendaciones y atender el Plan de Acción, ese fue el día más feliz de mi vida y a la primer persona que se lo conté fue a mi esposa- Este, es uno de los relatos más sobresalientes y que conmovió al público, ya que el Director lo comentó con mucho emotividad.

En la pregunta seis, qué tan importante son los procesos de evaluación, al respecto el Director de la Facultad de Economía contestó:-son muy importantes porque nos permite ver nuestras fortalezas y debilidades, nosotros somos una Escuela y que pensábamos que todo lo estábamos haciendo bien, sin embargo, hay áreas que estábamos descuidando y que solo nos enfocábamos en la parte teórica, en transmitir los conocimientos y dejábamos de lado la formación integral, ahora tratamos de fomentar éstas actividades con los alumnos. Asimismo, pudimos actualizar el Plan de estudios que ya estaba desfasado en cuanto atender las necesidades reales del contexto y los avances de la ciencia-. Si bien, la Licenciatura en Economía, fue el tercer programa en ser evaluado el 03 de mayo de 2014, obtuvo el nivel 1 con 5 años, con pocas recomendaciones.

En la pregunta siete, desde su punto de vista, ¿cuáles son los principales beneficios que adquiere un Programa Educativo al ser evaluado, la mayoría coincido en el reconocimiento

social, el acceso a programas de financiamiento federal y la generación de una cultura de la evaluación. También comentaron que al respecto algunas Unidades Académicas habían aprendido a trabajar en equipo, a conocer su organigrama, mapa curricular, Manual de Funciones y su Plan de Estudios; por la parte negativa, algunos Comités habían tenido diferencias entre ellos, existió momento de estrés, angustia y ansiedad, pero al final, el resultado fue satisfactorio.

Por último, se les preguntó qué recomendación harían a los Comités de Evaluación que están por iniciar su proceso de evaluación, sobre esto el Director de la Facultad de Idiomas comentó: -es necesario que los Directivos se involucren, puesto que permite identificar actividades y procesos que realizan sus coordinadores que en algunas ocasiones los Directores desconocen, que socialicen el proceso y que involucren a estudiantes- al respecto, en ésta Unidad Académica participaron estudiantes en la elaboración de material didáctico, es así como un área lúdica donde se cuenta con: flash cards, memorama, ruleta, domino, serpientes y escaleras, etc; en el idioma inglés principalmente y en otras lenguas e idiomas.

CONCLUSIONES

En conclusión, los procesos de evaluación, de acuerdo con lo que coincidieron los directivos de las diferentes Unidades Académicas, es que poseen una fuerte carga emocional, al inicio se vive la emoción de comenzar un nuevo proceso y en otros la indiferencia. Al inicio se vive un proceso de motivación de alegría y añoranza por obtener un nivel de calidad o acreditación. Empero, en el transcurso los miembros del Comité se desaniman y algunos desertan de la misión, al percatarse de las evidencias que hay que generar, aquellas que no existen, otras que hay que rastrearlas y las que se perdieron en el camino. Posteriormente, en el momento de redacción del Informe de evaluación, se percibe un pequeño respiro, porque la meta esta por alcanzarse y se vive un proceso de estrés y angustia por querer terminar prontamente el documento. Una vez que es enviado en Informe se vive un proceso de agonía, al tener que esperar la fecha de visita. Ya que se cuenta con la fecha de la visita, unas semanas o días antes, se percibe el estrés al guerer enmendar las fachadas de los edificios.

En la visita in situ, es un momento de algarabía de fiesta, los Comités preparan el mejor escenario, están presentes las autoridades universitarias, los docentes, estudiantes y administrativos; los tres días de visita son de mucha alegría para toda la comunidad. Cuando se despiden los evaluadores, viene el momento de paz y tranquilidad. Posteriormente, solamente queda esperar el Dictamen, en

caso de ser favorable, la fiesta y las campanas vuelven a repicar y se entrega el Dictamen en un acto protocolario donde asiste el rector de nuestra máxima casa de estudios y el representante de los Comités Evaluadores.

Con esta narrativa, queremos evidenciar que los procesos de evaluación están permeados por un agente emocional, que si bien, la evaluación por sí misma es un proceso sistemático, esquemático, rígido y confiable; pero en el proceso donde intervienen los sujetos de la evaluación, se convierte en un fenómeno complejo, permeado por la complejidad de los actores que intervienen en ella, es así, como no podemos hablar o referirnos de la evaluación institucional que solamente cubre estándares o rankings, sino que obedece a una construcción social y a un deseo personal.

ANEXOS

Anexo 1. Preguntas detonadoras.

- 1. ¿Cuál fue suceso que detono la participación del Programa Educativo en el proceso de evaluación?
- 2. ¿Cúales fuerón sus primeras impresiones acerca de la evaluación intitucional?
- 3. ¿Qué acciones (habitos, emociones, trabajos, etc.) desencadenaron los procesos de evaluación en la vida institucional y académica del Programa Educativo?
- 4. ¿Cuáles fueron los principales obtáculos que se presentarón en el proceso de autoevaluación?
- 5. ¿Recuerda algún momento chusco (chistoso o divertido) durante el proceso de evaliación?
- 6. ¿Qué tan importante son los procesos de evaluación? Y ;Por qué?
- 7. Desde su punto de vista, ¿Cuáles son los principales beneficios qur adquiere un Programa Eduvativo al ser evaluado?
- 8. ¿Qué recomendación haría a los Comités de Evaluación que están por iniciar su proceso de evaliación?

Fuente: Elaboración propia.

FUENTES DE CONSULTA

Alcántara, A. (2008). "Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No.48, p.p.147-165.

Ardoino, J. (1991) "El análisis multirreferencial" tr. Patricia Ducoing Watty, en Revista de la *Educación Superior*, No. 87. P.p. 171-181

Berger, P. y Thomas, L. (Coords.). "I. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana", en Berger P. y Thomas L. (2003). *La construcción social de la realidad*, tr. Silvia Zuleta, Buenos Aires: Amorrortu. p.p. 36-65.

Boaventura, S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI*, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

Cassanova, M. (1998). *La evaluación educativa*, México: Murralla.

Centro de Evaluación e Innovación Educativa. (2012). *Historia del CEVIE*, México: CEVIE. Disponible en: http://www.cevie.uabjo.mx/historia. Consultado el 03 de enero de 2019.

Frola, P. (2008). "El proceso evaluativo", en *Competencias docentes* para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje, México: Trillas, p.p. 13-26.

Latapí, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004), México: Fondo de Cultura Económica.

López, M. (2000). "La evaluación del PEA. Revisión sintética (eficiencia)", en *Planeación y evaluación del proceso*

enseñanza-aprendizaje, México: Trillas, p.p. 106-13.

Mardones, M. y Ursúa, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, Barcelona: Editorial Fontaman.

Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales, México: Trillas.

Martínez, F. (1998). "La planeación y la evaluación de la educación", en Latapí P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo I. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, p.p. 285-320.

Moscovici, S. (Coord.). "Capítulo I. La representación social: un concepto perdido. Miniaturas de comportamiento, copias de la realidad y formas de conocimiento", en Moscivici S (1961), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, tr. Nilda María Fineti, Buenos Aires: Huemul, p.p. 213-220.

Porter, L. (2013). *La universidad de papel*. Ensayo sobre la educación en México, México: Comité Editorial del CEIICH. Disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/2.0/deed.es.

Rodríguez, R. (1997). "La modernización de la educación superior en México: una agenda para la discusión", en *Revista Chilena de Humanidades*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Schutz, Alfred. (2003). El problema de la realidad social, tr. Néstor Míguez, Buenos Aires: Amorrortu, p.p. 36-48. Torres, A. (2008). "Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana Entre la crítica y la utopía", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 48.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

Una aproximación a las representaciones sociales de estudiantes de Pedagogía sobre las redes sociales

Meza Romero Juan Carlos *
Barón Ramírez Norma Angélica *
Larios Deniz Jonás *
**

RESUMEN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han generado cambios trascendentes en la vida de las personas, específicamente en el ámbito educativo han permitido el desarrollo de procesos innovadores. Derivadas de las TIC, existen aplicaciones que son de uso cotidiano y que dada su funcionalidad pueden convertirse en recursos educativos en los diferentes niveles escolares, tal es el caso de las redes sociales.

El presente trabajo de carácter empírico, tuvo como objetivo acercarnos a conocer el contenido de las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima, sobre las redes sociales. Acordes a la teoría de Serge Moscovici, concebimos que toda representación se hace de *alguien* que actúa como sujeto, en este caso los estudiantes universitarios, sobre *algo* o alguien que se convierte en el objeto de la representación, en este caso las redes sociales.

Se utilizó una técnica de carácter asociativo, un cuestionario de redes semánticas que se aplicó a una muestra probabilística integrada por 182 estudiantes del ciclo escolar agosto 2018 – enero 2019, de la Licenciatura en Pedagogía. Los resultados muestran que las redes sociales se han integrado a la vida cotidiana de los jovenes estudiantes, contemplandolas principalmente como una herramienta para la comunicación. Facebook y Whatsapp son las redes más representativas entre ellos. Así mismo, los universitarios asocian a la innovación educativa como producto del uso de las tecnologías. Todo ello recae en una actitud favorable hacia el uso de las redes sociales como recurso educativo.

PALABRAS CLAVE

TIC. Representaciones Sociales. Redes Sociales. Innovación Educativa.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) have generated significant changes in people's lives, specifically in the educational field they have allowed the development of innovative processes. Derived from ICT, there are applications that are for everyday use and that given their functionality can become educational resources at different school levels, such is the case of social networks.

The present work of an empirical nature, aimed to get us to know the content of the social representations of the students of the Degree in Pedagogy of the University of Colima, about social networks. According to the theory of Serge Moscovici,

Maestro en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima. Actualmente es profesor-investigador en la Facultad de Pedagogía de la misma institución. Su área disciplinar es la Educación y las Humanidades, está asociado al Cuerpo Académico Educación, equidad y habilidades digitales (reconocido por PRODEP en nivel de En Consolidación), su línea de investigación actual son las tecnologías de la información y comunicación y su impacto en la educación. Ha generado productos de investigación en el área del currículum, la formación ciudadana y la historia de la pedagogía.

Pedagogía por la Universidad de Colima. Actualmente es profesorainvestigadora en la Facultad de Pedagogía de la misma institución. Su área disciplinar es la Educación y las Humanidades, es integrante titular del Cuerpo Académico Educación, equidad y habilidades digitales (reconocido por prodep en nivel de En Consolidación), su línea de investigación son las tecnologías de la información y comunicación y su impacto en la educación.

Educación y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima, obtuvo el premio "Peña Colorada" en cada uno de estos programas por el más alto promedio de la generación. Es profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la misma institución. Su área disciplinar es la Educación y las Humanidades, es integrante titular del Cuerpo Académico Educación, equidad y habilidades digitales (reconocido por PRODEP en nivel de En Consolidación) y sus intereses de investigación son la educación superior, historia de la educación y educación para el respeto a la diversidad sexual. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores con nivel 1.

we conceive that all representation is made of someone who acts as a subject, in this case university students, about something or someone who becomes the object object of representation, in this case social networks.

An associative technique was used, a semantic network questionnaire that was applied to a probabilistic sample composed of 182 students of the August 2018 - January 2019 school year, of the Bachelor of Pedagogy. The results show that social networks have been integrated into the daily life of young students, primarily considering them as a tool for communication. Facebook and WhatsApp are the most representative networks among them. Likewise, university students associate educational innovation as a product of the use of technologies. All this lies in a favorable attitude towards the use of social networks as an educational resource.

KEYWORDS

ICT. Social Representations. Social Networks. Educational Innovation.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, nace en el año de 1985, con la tarea de formar a los docentes de nivel medio superior, profesionales de diversas áreas que carecían de elementos pedagógicos para impartir

clases. Posteriormente, el enfoque de carrera fue cambiando y además de la docencia se integraron al perfil de egreso las áreas de investigación, currículo, formación de recursos humanos, gestión y tecnologías de la información y comunicación (TIC en adelante). En 2019, la Facultad de Pedagogía cuenta con dos programas educativos: la Licenciatura en Pedagogía, acreditada ante el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE, organismo avalado por COPAES) y la Maestría en Innovación Educativa, en proceso de evaluación ante el Padrón Nacional de Posgrados (PNPC) como programa de nueva creación.

El presente estudio está centrado en una de las áreas del perfil profesional de la Licenciatura en Pedagogía, la correspondiente a las TIC, que de acuerdo con el plan de estudios vigente desde 2010 ha tenido la intencionalidad de hacer de los estudiantes agentes innovadores que a partir de las potencialidades del entorno tecnológico puedan diseñar, planificar y promover cambios al ámbito educativo (Facultad de Pedagogía, 2010). Específicamente derivado de las TIC y de la innovación educativa se desprende el tema de las redes sociales, cuyo uso ha ido en aumento progresivamente y ha despertado en el terreno

de la educación un interés por conocerlas e incorporarlas a los procesos formativos, analizando a través de elementos científicos su uso y consecuencias (Buxarrais, 2016).

El objetivo del estudio fue conocer el contenido de las representaciones sociales que emergen de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía sobre las redes sociales. Se tuvo como referente teórico principal a Serge Moscovici con su teoría de las representaciones sociales, que sustenta que toda representación social es "una representación de alguien, así como de una cosa" (Moscovici, 1979, p. 17), en este caso ese alguien lo integraron los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colma, mientras que ese algo fue el tema de las redes sociales. Metodológicamente, apoyados en Abric (2001) se utilizó una técnica de carácter asociativo a través de la cual pudiéramos reconocer el contenido que los sujetos tienen en torno al objeto de la representación.

El trabajo se organizó en seis apartados: el primero corresponde a una reflexión sobre el desarrollo que han tenido las herramientas emanadas de las TIC, específicamente las redes sociales en el ámbito educativo; el segundo apartado aborda un breve estado de la cuestión sobre experiencias

> innovadoras en torno al uso formativos;

de las redes sociales en los procesos apartado tres desarrolla un acercamiento teórico a la teoría de los representaciones sociales, teniendo como base a su principal referente Serge

Moscovici; el cuarto apartado describe cómo se llevó a cabo metodológicamente el estudio; el apartado cinco muestra los resultados, ese acercamiento que se tuvo a las representaciones de los estudiantes hacia el objeto de la representación, en este caso las redes sociales; y finalmente el apartado seis, expresa algunas reflexiones finales emanadas de lo que fue el estudio.

Consideramos valioso que, en el ámbito de la educación, se reconozca la importancia que actualmente están jugando las tic, de tal manera que este tipo de estudios permiten profundizar sobre las conductas y los usos que los estudiantes están dando a este tipo de herramientas, con ello es posible anticipar y proyectar acciones que fortalezcan los procesos formativos.

CIBERCULTURA Y EDUCACIÓN

... los profesores que se desempeñan en la educación

media superior y superior "se enfrentan a aulas de

nativos digitales que demandan un nuevo tipo de

enseñanza" (Gómez, Roses y Farías, 2012: 132)

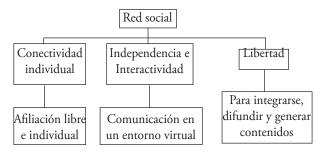
Las TIC han generado un cambio trascendental en la forma de acceder, apropiarse y transmitir información, los estudiantes del nivel medio superior y superior, son parte de esa transformación y son sujetos activos que viven de forma cotidiana la experiencia de las TIC. De acuerdo con Quiñones (2005), existe un cambio cultural, producido por la interacción del ser humano con la cibernética, que transforma las dinámicas de la sociedad, entre ellas el proceso educativo. Para Kerckhove (1999) se vive una cultura del ordenador, mediada por un lenguaje digital, caracterizado por tres condiciones principales de lo que el autor denomina la nueva ecología de las redes: 1) la interactividad, es decir, la relación entre la persona y el entorno digital (maquina), para lo cual se requiere de un hardware que actúe como canal y permita la comunicación (una computadora, una tableta electrónica o un smartphone); 2) la hipertextualidad, relacionada con la condiciones de almacenamiento, difusión y acceso a los contenidos en múltiples formatos; y 3) la conectividad, explicita en el internet, que hace posible la comunicación del individuo con el hipertexto. Esta cibercultura es la que ha generado en los usuarios cambios cognitivos que transforman los entornos y la vida cotidiana donde se desenvuelven.

En la educación la incorporación de las TIC ha sido una expresión de un cambio trascendente en la vida de la humanidad, la palabra escrita se incluye en un nuevo esquema y más que depender de un medio impreso, se convierte en "una palabra líquida, ubicua y democrática" (Ramírez y Casillas, 2014: 20). En educación superior, las TIC han modificado de manera acelerada los espacios educativos, desde los nuevos modos de producir conocimiento, las diversas alternativas para difundir la información, así como de administrar, gestionar y operar las mismas instituciones.

Una de las herramientas más importantes que se desprenden de las TIC ha sido el internet, cuya evolución ha sido notoria, pasando de una versión 1.0 donde las páginas permanecían estáticas y sin posibilidad de interacción, a una Web 2.0, término atribuido a Tim O'Reilly en 2004, donde internet se convierte en un espacio social y cooperativo, siendo ahora los internautas "gestores de los contenidos con los que interactúan" (Albuín, 2009: 200). El internauta 2.0 es un agente activo en la red, genera, difunde y comparte información en múltiples formatos.

Esta cultura 2.0, es la que da sustento a las redes sociales, espacios que promueven la integración de comunidades de usuarios que, mediante la creación de un perfil, interactúan de manera síncrona o asíncrona, teniendo al medio electrónico como espacio de reunión. Una vez que el internauta decide libremente afiliarse a una red social, entra en un entorno virtual en el cual puede difundir información y a su vez conocer la que generan otros usuarios con similares preferencias. La misma red social le va dando sugerencias de personas y empresas acordes a los intereses del nuevo usuario de modo que entre en contacto con ellos. Pérez, Ortiz y Flores (2015) subrayan tres características de las redes sociales que se muestran en la figura 1.

Figura 1. Características de las Redes Sociales



Fuente: Elaboración propia a parir de Pérez, Ortiz y Flores (2015).

La libertad de la que hablan Pérez, Ortiz y Flores (2015) se observa en el hecho de que la red social te permite permanecer en la plataforma virtual, sin obligarte a generar información, tal es el caso de los llamados Lurker (merodeador en inglés), quienes son parte de una red social, pero a nivel perceptivo, apenas emiten reacciones a las publicaciones de otros y sus perfiles cuentan con muy poca información. Así mismo, la libertad también se visualiza en el sentido de que el usuario puede publicar la cantidad de contenidos que desee, ya sea de manera pública o bien de forma privada a través de mensajes dirigidos en especial a otros pares.

Con base en estas características, las redes sociales se han convertido en una herramienta privilegiada para el intercambio rápido, sencillo y cómodo de información (Gómez, Roses y Farías, 2012), situación que bien puede ser utilizada para favorecer los procesos educativos. La enseñanza es un constante proceso comunicativo entre docentes y estudiantes a través del cual se difunde información, con el objeto de generar conocimiento, ante ello las redes sociales tienen mucho que aportar y pueden convertirse en un recurso para dinamizar e innovar en los procesos formativos, aprovechando elementos que comúnmente están empleando los estudiantes en su vida cotidiana.

Como lo refiere Buxarrais (2016) "somos conscientes de su potencial, no solamente porque promueven nuevas formas de aprendizaje, como el aprendizaje colaborativo, sino porque nos ofrecen todo un mundo de información y posibilidades de interconectividad que pueden ser positivas o negativas, según se mire" (p. 16), de ahí la necesidad de que el profesor que decida emplearlas con sus estudiantes, les dedique la debida atención a fin de que no se conviertan en una amenaza sino en una fortaleza.

Específicamente, los profesores que se desempeñan en la educación media superior y superior "se enfrentan a aulas de nativos digitales que demandan un nuevo tipo de enseñanza" (Gómez, Roses y Farías, 2012: 132), se trata de estudiantes pertenecientes a la generación Z o Centennials que de manera

normal hacen uso de las herramientas tecnológicas que están a su alcance, las hacen parte de su vida diaria, comparten, crean, se informan, se divierten, se enamoran a través de ellas. Bien se podría incorporar el verbo "estudiar" en esa misma dinámica.

BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las experiencias sobre el uso de redes sociales en educación han quedado registradas en publicaciones científicas que muestran cómo la reflexión en torno al uso de estas aplicaciones se ha ido incrementando. A continuación, se hace un breve recorrido por ocho sugerentes investigaciones tanto del ámbito internacional como nacional, los estudios versan de 2012 a 2018 y denotan el interés, la relevancia y la presencia del tema en el panorama educativo.

A nivel internacional iniciamos destacando el texto de Gómez, Roses y Farias (2012) titulado *El uso académico de las redes sociales en universitarios*, investigación realizada con jóvenes de la Universidad de Málaga. Con base en una encuesta y dos grupos de discusión, los investigadores llegan a la conclusión de que son muchas las posibilidades comunicativas que tienen estas herramientas para poderle sacar provecho en el ámbito educativo.

Por su parte, Pérez, Ortiz y Flores (2015) en su artículo *Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio*, presentan algunas estrategias metodológicas para el estudio de las redes sociales y las comunidades educativas. Resaltan como postura teórica al interaccionismo simbólico, destacando cómo actualmente la incorporación de las redes sociales en los procesos formativos ha sido más una inquietud particular y no una actividad generalizada en la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Sánchez, Ruíz y Sánchez-Rivas publican en 2015 un artículo titulado *Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios*, cuyo objetivo fue analizar el estado del empleo de las redes sociales por parte del alumnado de Málaga. Utilizaron un cuestionario mediante el cual llegaron a develar cómo el uso de las redes sociales por los jóvenes no constituye una herramienta fundamental para la resolución de cuestiones académicas.

En el artículo *El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor compresión intercultural*, los investigadores Tuzel y Hobbs (2017), muestran un caso práctico entre profesores de Estados Unidos y de Turquía, que promovieron la comprensión cultural entre sus estudiantes pidiéndoles que interactuaran a través de redes sociales. El estudio demostró que los alumnos valoraban la oportunidad de relacionarse entre sí y tendían a compartir su cultura popular e intereses comunes mediante las redes sociales.

Herrada y Baños (2018), publicaron el artículo Aprendi-

zaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión, donde recuperan experiencias didácticas en diferentes materias y niveles educativos de habla hispana, en las que se promueve el aprendizaje cooperativo haciendo uso de las nuevas tecnologías. Con base en dicha revisión los investigadores reconocen que "existe un creciente interés por parte de docentes e investigadores a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo haciendo uso de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, así como de redes sociales o cursos mooc" (Herrada y Baños, 2018: 16), concluyen que el nivel de satisfacción de los docentes por el uso de las TIC es favorable.

Pasando al ámbito nacional, se encuentra una experiencia bastante innovadora que presentan Cortés, Contreras, Pérez y González (2016), en su trabajo titulado Red social para seguimiento de egresados de la FEI basada en software libre, ahí relatan cómo desarrollaron una red social llamada FEIBOOK al interior de la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana. El resultado fue muy favorable, ya que cuentan con un directorio actualizado de los egresados y con una vía muy eficaz para mantenerse en comunicación.

En la publicación de Saldaña y Ramírez (2017), titulada Jóvenes y redes sociales. Una aproximación al uso de las redes sociales en los estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, las investigadoras haciendo uso de encuestas, develan cómo los jóvenes no están utilizando las redes sociales de forma óptima, simplemente son parte de sus actividades de ocio y diversión. En sentido, proponen desarrollar acciones para aprovecharlas desde las aulas, contribuyendo a su educación profesional y a la formación en valores de los estudiantes universitarios.

En el texto *Posibilidades de Facebook en la docencia universitaria desde un caso de estudio, López, Flores,* Espinoza de los Montero y Rojo realizan un estudio descriptivo mediante una encuesta a docentes del nivel superior en la que muestran la alta frecuencia de uso de Facebook; el dominio entre medio y alto que tiene la mayoría de los docentes; la variedad de usos, tanto en el proceso de enseñanza como en las demás actividades de los docentes; elementos que les permiten concluir que "con una dirección y un diseño adecuados, Facebook puede propiciar ambientes de aprendizaje dinámicos y atractivos para los estudiantes de educación superior" (2017: 132).

Las ocho investigaciones referidas dan cuenta de que el tema de las redes sociales y sus usos, ha despertado interés en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional. Los resultados denotan que no todas las experiencias han sido exitosas, sin embargo, emerge la alternativa de seguirlas potencializando como un recurso de apoyo para los procesos educativos.

REFERENTE TEÓRICO

En cualquier ámbito en el que se desenvuelve el ser humano

es portador de vivencias, experiencias, valores, prejuicios, es un ser cultural que va transformando lo que le proporciona la naturaleza de acuerdo con su manera de pensar y de vivir. En medio de su cotidianidad el individuo piensa y actúa para la solución de problemas haciendo uso de su sentido común. De acuerdo con Piña, el conocimiento del sentido común ha sido subestimado por algunos científicos, que lo consideran ingenuo y poco racional, sin embargo, su valía radica en que si bien "el especialista construye conceptos; la persona dentro de los diversos espacios y las distintas actividades de su vida cotidiana no se explica la realidad inmediata con conceptos, ni con teorías científicas o filosóficas, sino mediante nociones de sentido común..." (2004: 23). Por tanto, se tratan de dos formas de conocimiento validas y valiosas, cada una para un ambiente distinto (el del especialista y el de la persona común).

En ese marco del conocimiento del sentido común es donde podemos incluir a las representaciones sociales, concepto creado por Serge Moscovici y expuesto en su libro El psicoanálisis, su imagen y su público, publicado originalmente en francés en 1961 y en español en 1979 por la Editorial Huemul. Para Moscovici, una representación social es una "modalidad particular de conocimiento" (1979: 17), una forma alterna al plano de la ciencia, por la que el ser humano comprende e interpreta su mundo.

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella (Moscovici, 1979: 16).

Las representaciones sociales constituyen "una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados" (Jodelet, 1986: 474). Con base en estas dos definiciones podemos contemplar en relación con nuestro estudio, cómo los agentes que integran una determinada comunidad educa-

tiva (alumnos, profesores, directivos, administrativos, personal de servicios), cultivan formas de pensamiento del sentido común, que se manifiestan en valores, creencias, anhelos e ideas, de tal forma que "no sólo el pensamiento científico es el que domina sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido común" (Piña y Cuevas, 2004: 105).

De acuerdo con Cuevas, para que se dé una representación social se tienen que reunir tres elementos: "un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación" (Cuevas, 2016: 115). Para que algo se considere como un objeto de representación, Moscovici refiere que debe ser "un objeto valorado socialmente" (Moscovici, 1979: 17); Jodelet (1986), agrega que puede ser humano, social, ideal o material. De tal forma, un objeto de representación puede ser una institución educativa, uno de los agentes que participan de ella, un proceso de ésta, o incluso un elemento de su infraestructura. En este caso el objeto de la representación fueron las redes sociales, por demás significativas en nuestros tiempos sobre todo por el grupo de edad en el que se encuentran los estudiantes universitarios. Además, hay que considerar que como parte de su formación profesional los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía llevan un área de TIC. Con base en estos elementos es que, como investigadores, consideramos a las redes sociales como un objeto de representación pertinente para el presente estudio.

Ahora bien, el sujeto de la representación en palabras de Jodelet "remite a un sujeto que no sería tratado como un individuo aislado en su mundo de vida; sino un individuo auténticamente social, un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones sociales interviniendo al mismo tiempo en su construcción" (2008: 37). Para el caso del presente estudio, el sujeto social de la representación fueron los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima.

Por último, el elemento del contexto refiere a que las representaciones sociales emergen de un tiempo y un espacio, teniendo a la historia y la cultura como sus cimientos (Cuevas, 2016). Para Piña (2004), la construcción de las representaciones sociales tiene su génesis en la vida cotidiana, donde las



personas adquieren formas de pensamiento de su sociedad, su comunidad y particularmente del grupo al que pertenece. No existe sociedad sin vida cotidiana, la historia y la cultura de un pueblo se ve reflejada en ella. De tal forma, las representaciones sociales son elaboraciones que un individuo social, que se desenvuelve en un determinado contexto y en ciertas condiciones sociohistóricas, tiene sobre un objeto valorado socialmente.

Toda representación social, de acuerdo con Moscovici (1979), incorpora tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

- La información constituye "los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici, 1976: 45), teniendo como base su vida cotidiana.
- El campo de representación "remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación" (Moscovici, 1976: 46). En el campo de representación el sujeto expresa el significado que tiene respecto del objeto de la representación, incluyendo todos los elementos que relaciona con él de manera ordenada y jerárquica.
- La actitud, es considerada como "la orientación global en relación con el objeto de la representación social" (Mosvocivi, 1976: 47). Esta orientación puede ser positiva o negativa y expresa el aspecto más afectivo de la representación.

METODOLOGÍA

Jean-Claude Abric (2001) en su libro *Prácticas sociales y representaciones*, aborda la metodología a través de la cual se pueden recolectar las representaciones sociales, destaca que existe una multi-metodología, ya que se utiliza una variedad de métodos que permitan identificar tanto el contenido, como la organización y la estructura de la representación.

Centrándonos en los métodos de recolección del contenido de una representación Abric (2001) distingue dos grandes tipos: los interrogativos y los asociativos. Los métodos interrogativos tienen por objetivo recoger una expresión de los sujetos en torno al objeto de la representación, entre ellos se encuentra la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos, y aproximaciones monográficas. Por su parte, los métodos asociativos pretenden extraer una expresión verbal espontánea y menos controlada por parte de los sujetos sobre el objeto de la representación, nos encontramos en este caso con la asociación libre y la carta asociativa.

La presente investigación fue un estudio de carácter exploratorio y se desarrolló haciendo uso de un método asociativo, teniendo como instrumento un cuestionario de redes semánticas naturales, que nos permitiera acercarnos a conocer

y analizar el contenido de la representación de los estudiantes sobre las redes sociales. La técnica de redes semánticas se relaciona directamente con la de asociación libre señalada por Abric (2001), ambas se caracterizan por partir de un término inductor sobre el cual el sujeto debe producir términos, expresiones o adjetivos sobre el objeto de representación de una manera espontánea. A diferencia de la asociación libre, donde se solicita al sujeto que exprese todos los conceptos que se le vengan a la cabeza sobre el estímulo que se le dio, las redes semánticas añaden el hecho de que el sujeto jerarquice los conceptos con base en la importancia que le otorga (Valdez, 2005). Como resultado del uso de este tipo de métodos se obtiene un universo semántico que constituye el contenido de la representación.

Las redes semánticas naturales son consideradas como una técnica híbrida cuantitativa-cualitativa "que permite tener una clara idea de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular" (Valdez, 2005, p. 77). Las redes semánticas naturales permiten generar información sobre el significado social compartido por un grupo de específico de sujetos, sobre un objeto o fenómeno en particular (Arellano, 2015), en este caso fueron las *redes sociales*.

El cuestionario estuvo compuesto por tres apartados: el primero centrado en conocer las condiciones generales de acceso a las redes sociales de los estudiantes; el segundo, incorporó tres palabras-frases estímulo, a las que siguiendo la metodología propuesta por Valdez (2005) y Zermeño, Arellano y Ramírez (2005), se solicitó que los estudiantes respondieran con un máximo de cinco términos que asociaran (palabras definidoras) y después los jerarquizara. La intención de la técnica es que el sujeto busque en su memoria semántica y seleccione aquellas palabras que más relacione, "su elección es resultado de un proceso subjetivo de representarse al mundo" (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005: 310); finalmente, el tercer apartado incorporó algunas preguntas para valorar la dimensión actitudinal en torno a las redes sociales.

El instrumento se validó con apoyo de un experto y una vez realizados los cambios se aplicó a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. El instrumento se aplicó durante el semestre agosto 2018 – enero 2019, donde la población de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía era de 343 estudiantes, ante ello, se optó por una muestra probabilística con un nivel de confianza del 95%. El total de la muestra estuvo integrada por 182 estudiantes, tomando de cada semestre la cantidad proporcional al porcentaje de la población, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra.

Población		0/	Muestra
Semestre	Alumnos	%	
1	95	27.7	50
3	81	23.6	43
5	79	23.0	42
7	88	25.7	47
	345	100%	

Fuente: Elaboración propia.

La población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía es mayoritariamente femenina (288 mujeres y 55 hombres), situación que se reflejó en la muestra, integrada por 155 mujeres (85%) y 27 hombres (15%). La edad promedio de los participantes fue de 20 años, siendo la edad más baja 17 y la más alta de 28 (ver tabla 2).

Tabla 2. Características de la muestra.

Semes- tre	Mujeres	%	Hom- bres	%	Edad promedio
1	50	45	90	10	19
3	43	39	91	9	19
5	42	33	79	21	20
7	47	38	81	19	22
Total	182	155	85	15	20

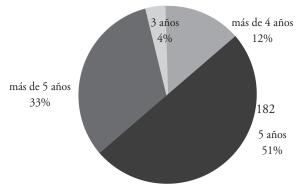
Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

CONDICIONES DE ACCESO

Los hallazgos del estudio permitieron apreciar en una primera instancia las condiciones en las que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía acceden a las redes sociales. Primeramente, en cuanto a la temporalidad del acceso a internet, 89 de los estudiantes iniciaron por lo menos hace nueve años, 88 hace seis años y sólo cinco hace apenas tres años. La totalidad de los respondientes señala que usa redes sociales, 61 declaran usarlas desde hace nueve años, 92 hace cinco años, 22 hace cuatro años y siete desde hace tres (ver gráfica 1).

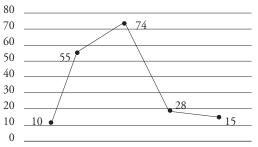
Gráfica 1. Años usando las Redes Sociales.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestio-

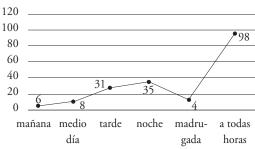
Ahora bien, al cuestionar a los estudiantes sobre cuál es preferentemente la forma por la que acceden a las redes sociales, 138 señalaron que lo hacen a través de wifi contratada; 21 dicen tener un plan de datos; 20 lo hacen a través de un plan por prepago; y tres a través de wifi gratuita. Es indudable que el tipo de conexión con el que cuentan determina el tiempo que dedican al uso de las redes sociales y el lugar de acceso preferente. En cuanto al tiempo de acceso, predomina la tendencia de cuatro a seis horas por día (74 alumnos), resaltando 15 sustentantes que expresan que dedican a las redes sociales más de nueve horas por día, mientras diez declaran hacer uso de ellas menos de una hora al día (ver gráfica 2). Como tal no existe un horario de acceso determinado, predomina el uso a todas horas con 98 alumnos (ver gráfica 3). El lugar de acceso más frecuentes es el hogar, 167 alumnos lo expresaron así (esto va acorde con el hecho de que la wifi contratada fue la opción principal para acceder a las redes sociales), seguido muy por debajo por las opciones de cualquier lugar señalado por siete alumnos, escuela expresado por dos, lugares públicos mencionado por cuatro y trabajo, señalado por dos estudiantes.

Gráfica 2. Tiempo de uso de las RS.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestionario.

Gráfica 3. Horario de acceso a las RS.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestionario.

El dispositivo por excelencia para hacer uso de las redes sociales fue el smartphone, señalado por 176 estudiantes, cinco más expresaron usar la computadora portátil y apenas uno, la computadora de escritorio. Esta situación va relacionada con la comodidad y facilidad de acceso, que brinda el smartphone, ya que se trata de un dispositivo que te acompaña a donde sea, su portabilidad permite incluso usarlo mientras caminas, incluye muchas aplicaciones que te posibilitan traer todo a la mano y ofrece diversas opciones de conectividad.

CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES

La parte medular del instrumento aplicado estuvo integrada por tres frases estímulo:

- I. Para mí, una red social la asocio con:
- II. Mis redes sociales favoritas son:
- III. Para mí, la innovación educativa la asocio con:

Los sujetos debían realizar dos tareas fundamentales: primero, definir con la mayor precisión la frase estímulo, utilizando cinco palabras asociadas (también llamadas palabras definidoras); segundo, jerarquizar las palabras de acuerdo con la importancia que tienen para ellos, asignado valores del uno al cinco, siendo la palabra uno, la de mayor relevancia. La sistematización de los resultados se hizo en una base de datos de Excel, para ello se otorgó un valor a cada palabra definidora de acuerdo con la importancia que le dieron los sujetos en la jerarquización, a mayor jerarquía la palabra adquiría mayor valor, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Escala de valores para las redes semánticas.

Lugar de jerarquía para el sujeto	Puntaje / valor
Palabra 1	10 puntos

Palabra 2	10 puntos
Palabra 3	10 puntos
Palabra 4	10 puntos
Palabra 5	10 puntos

Fuente: Elaboración propia, a partir de Arellano (2015).

Posteriormente se procedió a realizar lo que Arellano denomina el proceso de *normalización*, que consiste en agrupar las palabras definidoras "los sinónimos, plurales, singulares y aquellas que bajo el criterio del investigador se encaminan al mismo sentido (significado)" (Arellano, 2015, p. 340). Cabe señalar que la agrupación de palabras incluye sumar los puntajes que originalmente tenía cada una, de modo que una vez concluida la normalización se procede a la obtención de los cuatro valores principales en redes semánticas: el valor J, valor M, conjunto SAM y valor FMG (ver tabla 4).

Tabla 4. Valores principales en las redes semánticas.

Valor J	Se refiere al total de palabras definidoras diferentes que se obtuvieron.
Valor M	Es el valor semántico que se asignó a cada palabra definidora de acuerdo con el lugar otorgado por el estudiante.
Conjunto SAM	Es el grupo de palabras con los puntajes más altos, normalmente se consideran las 10 primeras palabras de la lista.
Valor FMG	Expresa la distancia que hay entre cada palabra definidora, con relación a la que hay en primer lugar.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Arellano (2015).

A continuación, se retoman los resultados de cada una de las redes semánticas:

La primera de las frases estímulo decía *Para mí*, *una red social la asocio con...*, de los 182 estudiantes participantes se generaron un total de 152 palabras (valor J), de las cuales se obtuvo el conjunto SAM que se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Para mí, una red social la asocio con...

Palabra definidora	Valor M	Frecuen- cia	Valor FMG
comunicación	823	88	100%

amigos	662	78	80%
información	407	50	49%
internet	298	34	36%
entretenimiento	286	34	35%
fotografías	197	26	24%
noticias	157	20	19%
diversión	148	20	18%
trabajo	134	18	16%
facebook	130	16	16%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestionario.

A la derecha del valor M, la tabla 5 presenta una columna que indica la frecuencia, es decir, la cantidad de veces que se repitió cada palabra definidora. Por lo general coincide que a mayor peso semántico (valor M), también es mayor la frecuencia de una palabra (como en nuestro conjunto SAM), sin embargo, también pudieran darse casos donde ciertas palabras no puntúen alto en la frecuencia, pero hayan sido jerarquizadas altas por los sujetos, lo que eleva su peso semántico.

De acuerdo con lo obtenido en el primer conjunto SAM, se destaca que los estudiantes asocian a las redes sociales principalmente con la *comunicación*, primera palabra de la lista con un peso semántico de 823 (Valor M) y mencionada por 88 de los 182 participantes del estudio. Un escalón más abajo se encuentra la palabra amigos que cuenta con un valor M de 662 y está 20% por debajo de la primera en cuanto al valor FMG. La tercera palabra de la lista es información, sin embargo, se sitúa ya muy por debajo de las dos punteras, su peso semántico es de 407 y está 51% por debajo de la primera palabra en el valor FMG. Esta palabra se relaciona directamente con noticias señalada en el puesto número siete y denota como las redes sociales se han convertido en nuestros tiempos en un espacio desde donde se genera información y se comparten noticias, teniendo como principal problema la falta de certeza en torno a la fuente de donde se origina dicha información.

En el cuarto lugar aparece la palabra internet que representa el medio a través del cual los alumnos utilizan las redes sociales; en el puesto cinco y ocho se encuentran dos palabras relacionadas entretenimiento y diversión, que en cierta manera son inherentes al uso de la redes sociales, de ahí la popularidad actual que tienen en los usuarios; la palabra fotografías aparece en el sexto lugar y representa parte de lo que se señalaba en torno a la web 2.0, una red que ha superado el uso del texto, sumándole otro tipo de elementos como imágenes, audios y videos.

En el lugar nueve nos encontramos con la palabra trabajo,

cuyo valor M fue de 134 y fue expresada por 18 de los sustentantes. Esta respuesta nos llevó a pensar que algunos estudiantes ven en las redes sociales algo más que un mero entretenimiento. En ese mismo sentido, destacan dos palabras que si bien por su puntaje no fueron parte del conjunto SAM, son bastante sugerentes, se trata de la palabra tarea con un valor M de 121 y aprender cuyo valor M fue de 113. Si el conjunto SAM fuera más amplio estas serían el lugar 11 y 13 de la lista respectivamente. Hablar de trabajo, tarea y aprender deja entrever que algunos de los estudiantes incorporan recursos de las redes sociales a las actividades cotidianas que desarrollan en sus procesos formativos.

Cerrando el conjunto SAM, los estudiantes expresaron el nombre de una red social: *facebook*, que de acuerdo con el 14º Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de internet en México (Asociación de Internet, 2018) es la red social principal en México.

Esta primera red semántica dejó en claro que las redes sociales representan para los estudiantes principalmente *comunicación y amigos*, términos que van directamente ligados con las funciones que dieron origen a este tipo de aplicaciones, sin embargo, emergieron palabras que dejan evidencia que ya se piensa en las redes sociales de una manera más amplia, incluso incorporando elementos que pudieran estar relacionados con el proceso educativo de los estudiantes.

La segunda red semántica partió de la siguiente frase estímulo: *Mis redes sociales favoritas son...*, de ahí se obtuvo un valor J de 52 palabras. En el conjunto SAM que se presenta en la tabla 6 aparecen principalmente nombres de redes sociales e incluso de herramientas como el correo electrónico.

Tabla 6. Mis redes sociales favoritas son...

Palabra definidora	Valor M	Frecuen- cia	Valor FMG
facebook	1548	176	100%
whatsapp	1529	162	99%
instagram	1267	156	82%
snapchat	417	60	27%
messenger	410	55	26%
twitter	408	59	26%
youtube	397	51	26%
gmail	90	13	6%
correo electrónico	49	7	3%
amigos	44	5	3%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestionario.

De acuerdo con el conjunto SAM, Facebook fue la red social más popular entre los estudiantes de la muestra, con un valor M de 1548; le siguió WhatsApp, con una diferencia del 1% con respecto a la puntera, sin embargo, es interesante señalar que como tal esta aplicación no está del todo definida como una red social, sino como un servicio de mensajería instantánea, aunque actualmente con las opciones de creación de grupos personalizados y la de compartir historias, emula parte de las características de una red social. Estos resultados coinciden con los obtenidos por el Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México (Asociación de Internet.mx e INFOTEC, 2018) donde se expresa que Facebook es utilizado por el 98% de los internautas mexicanos, seguido por Whats-App con el 91% de usuarios.

Volviendo al análisis del conjunto SAM, nos encontramos con la red social Instagram, que cuenta con el 82% del valor FMG, lo que la ubica en tercer lugar del conjunto. En el caso del estudio realizado por la Asociación de Internet.mx e infotec, es también una de las redes más populares y se ubica en el puesto número cuatro (57% de internautas mexicanos la usan). Posteriormente, se observa en el conjunto SAM un decremento considerable en el resto de las palabras que van del puesto cuatro al diez, situación que queda en evidencia al analizar los valores FMG que van del 27% al 3% e indican la abundante distancia que existe entre ellos y los obtenidos por las palabras punteras.

Otro de los aspectos que llama la atención dentro del conjunto SAM es que aparecen herramientas como *Gmail y el correo electrónico* (posiciones ocho y nueve), que, si bien no son como tales redes sociales, fueron señalados por los sujetos. El conjunto SAM termina con la palabra amigos, señalada solamente por cinco de los estudiantes.

Esta segunda red semántica dejó en claro que los estudiantes tienen a *Facebook y WhatsApp* como sus redes favoritas. Sin embargo, es importante precisar que el objetivo de esta red semántica no era exclusivamente que los alumnos dieran nombres de redes sociales, sino que la idea fue dejar la puerta abierta para que ellos pudieran manifestar la imagen que tienen de aquellas que son sus favoritas, de ahí que se obtuvieran también algunos términos como: *divertidas* (Valor M=19), *agradables* (Valor M=15), *llamativas* (Valor M=10) e *interesantes* (Valor M=8). Estas palabras no alcanzaron a incorporarse al conjunto SAM dado que tuvieron poco peso semántico.

La tercera y última red semántica se desarrolló a partir de la frase estímulo: *Para mí, la innovación educativa la asocio con...*, de ahí se obtuvo un valor J de 175 palabras. Esta frase, tenía como intención analizar si los estudiantes relacionaban el uso de las redes sociales con la innovación educativa. Los resultados del conjunto SAM se presentan en la tabla 7.

Palabra definidora	Valor M	Frecuen- cia	Valor FMG
tecnología	606	69	100%
aprendizaje	445	48	80%
educación	245	28	49%
creatividad	168	20	36%
internet	165	20	35%
comunicación	153	17	24%
conocimiento	150	19	19%
nuevo	146	17	18%
actualización	144	17	16%
mejorar	141	18	16%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del cuestionario.

El conjunto SAM de esta tercera red semántica presenta claramente que la innovación educativa es vista por los estudiantes como tecnología (valor M de 606) y aprendizaje (valor M de 445). Se observa una diferencia muy marcada entre estas dos palabras punteras y el resto del conjunto. Específicamente las *redes sociales*, no aparecen en el conjunto SAM, ya que se ubicaron en el lugar 22 de 175 palabras y se mencionaron por diez estudiantes, adquiriendo un valor M de 75 puntos.

Haciendo un ejercicio de categorización con base en las palabras del tercer conjunto SAM, podemos agruparlas de la siguiente forma:

- Palabras que corresponden a un recurso educativo, es decir, una herramienta auxiliar que una vez que se incorpora al proceso tiene la función de fortalecerlo, tal es el caso de la *tecnología* (palabra uno) y el *internet* (palabra cinco).
- Palabras relacionadas esencialmente con el proceso educativo, donde ubicamos a aprendizaje (palabra dos), educación (palabra tres), comunicación (palabra seis) y conocimiento (palabra siete).
- · Palabras que denotan un sentido de renovación, tales como *creatividad* (palabra cuatro), *nuevo* (palabra ocho), *actualización* (palabra nueve) y *mejorar* (palabra diez).

El término de innovación educativa ha sido relacionado cotidianamente con la renovación pedagógica, Carbonell (2002) lo entiende como "un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en prácticas educativas vigentes" (p. 11). Se trata de un concepto complejo, que más que una actividad específica es todo un proceso de intervención cuya intención es alterar la realidad vigente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados mostraron como la incorporación de la tecnología en las prácticas educativas es vista por los estudiantes prioritariamente como elemento de innovación, sin embargo, es interesante reflexionar en lo que señala Carbonell al destacar que el simple hecho de introducir tecnología en el aula "no ha supuesto una modificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino una mera reproducción de los esquemas pedagógicos tradicionales pero con el uso, eso sí, de artefactos y soportes didácticos más sofisticados" (2002: 12-13). De tal forma, la innovación educativa no puede quedar limitada a una actividad o acción aislada, sino que debe ir acompañada por un proceso que realmente transforme el proceso educativo, que impulse la experimentación de metodologías didácticas aprovechando las herramientas que proveen actualmente las TIC.

En ese mismo sentido, Del Moral, Villalustre y Neira (2014) sostienen que la incorporación bien planeada y sistematizada de las TIC en los centros educativos ha sido un vehículo para la innovación educativa, provocando cambios que impactan en las estrategias didácticas, en los roles tanto de profesores como de estudiantes, en la digitalización de los centros, en la cultura misma de las instituciones y en las políticas educativas. Los resultados del conjunto SAM expresaron ese sentido de renovación y de cambio que implica la innovación, la necesidad de mantenerse actualizado y en proceso de mejora constante.

Por último, la sección final del instrumento cuestionó a los estudiantes sobre el uso de las redes sociales en los procesos educativos. Resultado de ello se obtuvo que 165 alumnos de los 182 alumnos se manifestaron a favor de que las redes sociales pueden ayudar o fortalecer los procesos educativos en educación superior. Así mismo, 173 estudiantes señalaron que al menos algunos de sus profesores en el desarrollo de su carrera, han empleado las redes sociales como herramienta educativa en sus clases. Finalmente, 161 estudiantes expresaron que, si fueran profesores universitarios a futuro, haría uso de las redes sociales para la mejora de sus procesos educativos.

Con base en los resultados obtenidos podemos señalar que el contenido de las representaciones sociales de los estudiantes universitarios participantes en el estudio sobre las redes sociales versa sobre los siguientes elementos:

· Las redes sociales parte de la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes. Los participantes se declaran usuarios constantes y activos de redes sociales. Su uso va principalmente de las cuatro a las seis horas al día y se da de manera altenativa, sin limitarse a un momento específico del día.

- · Las redes sociales una herramienta para la comunicación. Para los estudiantes las redes sociales estuvieron principalmente relacionadas con una función comunicativa y un medio para estar en contacto con amigos. Si bien son pocos los alumnos que relacionan a las redes sociales directamente con las actividades escolares, los términos que expresaron como significativos denotan una cercanía inherente con el proceso educativo.
- Facebook y Whatsapp las redes más representativas. En consonancia con las cifras de la Asociación de Internet a nivel nacional, los estudiantes que integraron el estudio manifestaron que estas dos redes sociales son sus favoritas.
- · La innovación educativa como producto del uso de las tecnologías. Hablar de innovación en el aula adquiere significado para los estudiantes cuando está relacionada con el uso de las tecnologías, principalmente destacan el uso del internet como un recurso que ha transformado sus prácticas educativas. Específicamente, las redes sociales no las visualizan como parte de la innovación educativa.
- · Actitud positiva sobre el uso de las redes sociales en la educación. Los participantes creen que las redes sociales pueden ayudar y fortalecer los procesos formativos, si bien, solo han tenido algunas experiencias aisladas de profesores que las implementan en el aula, se visualizan a sí mismos usándolas en un futuro si ejercen la docencia.

CONCLUSIONES

Es indudable que vivimos en un mundo cada vez más conectado y digitalizado, en este contexto, las redes sociales se han vuelto parte de la cotidianidad de las personas. Como tema de actualidad, desde el ámbito educativo se han empezado a estudiar sus usos y aplicaciones, buscando pautas que permitan orientar la acción y aprovechar la potencialidad que pueden ofrecer a los procesos educativos.

El presente estudio cumplió su objetivo de tener un acercamiento a las representaciones sociales de los estudiantes hacia las redes sociales. Hablar de una representación social es partir de la vida cotidiana como un escenario desde donde los grupos y las comunidades elaboran ideas, expresiones, formas de pensamiento, creencias, que manifiestan aquello que en su experiencia es valioso.

Haciendo uso de la técnica de redes semánticas pudimos explorar elementos de las dimensiones que componen las representaciones sociales, obtenido información, significados y actitudes que los sujetos tienen sobre el objeto (las redes sociales).

En la dimensión de información, se constató que los estudiantes universitarios no son nuevos en el uso de las redes sociales (en promedio tienen más cinco años empleándolas), las utilizan alrededor de cuatro a seis horas diarias y el horario de acceso no es para ellos una limitante. Sus redes sociales favoritas son *Facebook y WhatsApp*, con la particularidad de que esta última es más un servicio de mensajería instantánea con algunos recursos que pueden llegar a asemejarse una red social.

En la dimensión de campo de representación se pudo observar que los estudiantes no asocian directamente a las redes sociales con el proceso educativo, sin embargo, existe una relación inherente entre varios de los conceptos expresados con el hecho educativo. Tal es el caso de los términos *comunicación, información y trabajo* que expresan una cercanía con el proceso educativo, donde profesor y estudiantes interactúan, se comunican, intercambian información y trabajan para el logro de objetivos.

Por su parte la innovación educativa, fue asociada principalmente con el uso de la tecnología, lo que significa que más allá de contar con infraestructura (pizarras interactivas, video proyectores, computadoras, smartphone, internet), la innovación implica hacer uso de recursos específicos (software especializado, plataformas educativas, redes sociales) para mejorar los procesos educativos.

En cuanto a la dimensión actitudinal, la postura de los estudiantes fue claramente positiva hacia la incorporación de las redes sociales como herramienta innovadora para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación trae consigo, la necesidad de que los profesores desarrollen un cambio en sus planteamientos didácticos y hagan un esfuerzo para capacitarse en la alfabetización digital que les permitan el empleo de estas aplicaciones (Sánchez, Ruiz, y Sánchez-Rivas, 2015).

Coincidimos con Arellano (2015), en el sentido de que la técnica de las redes semánticas tiene como limitante el no ahondar en las explicaciones de los sujetos (conocer el por qué piensa de una determinada forma), por lo será conveniente en posteriores estudios añadir otras técnicas de las referidas por Abric (2001), que exploren dicho aspecto.

Por último, hay que destacar que la tendencia que reflejó el estudio estuvo en consonancia con lo referido en el estado de la cuestión, donde se vislumbran a las redes sociales como una herramienta potencial para los procesos educativos, a través de las cuales se pueden desarrollar una gran variedad de actividades de aprendizaje, favoreciendo principalmente el trabajo colaborativo y cooperativo.

Actualmente, los esfuerzos por incluir a las redes sociales como herramienta dentro del campo educativo destacan por ser más una acción individual e innovadora de un profesor o un cierto grupo de profesores, sin embargo, con el avance de la tecnología y las actualizaciones de las mismas aplicaciones, se espera que cada vez más se incorporen a los procesos educativos de forma sistemática.

FUENTES DE CONSULTA

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Coyoacán.

Abuín, N. (2009). "Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario", en *Revista Electrónica de ADA* – Madrid, Vol. 3. No. 3, p.p. 199-205. Disponible en: http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/78/78 Consultado el 29 de octubre de 2018.

Arellano, A. (2015). "Redes semánticas naturales. Una técnica de investigación para el estudio de significados", en Barajas, A. (Coordinador). *Técnicas para la investigación lingüística y otras disciplinas afines*, Colima: Universidad de Colima, p.p. 331-445.

Asociación de Internet.mx e INFOTEC (2018). 14º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México. México: Estadística Digital. Disponible en: https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/func-startdown/81/lang,es-es/?Itemid= Consultado el 25 de octubre de 2018.

Buxarrais, M. (2016). "Redes sociales y educación", en *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 17. No. 2, p.p. 15-20. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554762002 Consultado el 29 de octubre de 2018.

Carbonell, J. (2002). "El profesorado y la innovación educativa en Cañal de León", en P. (Coordinador). *La innovación educativa*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, p.p. 11-26.

Cortés, K., Contreras, G., Pérez, C. y González, B. (2016). "Red social para seguimiento de egresados de la FEI basada

en software libre", en Casillas, M. A., y Ramírez, A. (Coordinadores). *Educación virtual y recursos educativos, Colección Háblame de TIC 3*. Córdoba: Brujas.

Cuevas, J. (2016). "Recomendaciones para el estudio de las representaciones sociales e investigación educativa", en *Revista Cultura y representaciones sociales*, Vol. 11. No. 21, p.p.109-140. Disponible en: http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994/50559 Consultado el 06 de agosto de 2018.

Del Moral, E., Villalustre, L., y Neira, R. (2014). "Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias", en *Revista Aula Abierta*, Vol. 42. No. 1, p.p. 61-67. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647901 Consultado el 25 de octubre de 2018.

Facultad de Pedagogía (2010). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, Colima: Universidad de Colima.

Gómez, M., Roses, S., y Farías, P. (2012). "El uso académico de las redes sociales en universitarios", en *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Vol. 19. No. 38, p.p. 131-138. Disponible en: https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/14-PRE-13426.pdf Consultado el 26 de septiembre de 2018.

Herrada, I. y Baños, R. (2018). "Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión", en *Revista de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia*, No. 20, p.p. 16-25. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3495/Resumenes/Resumen_349557964002_1.pdf Consultado el 18 de abril de 2019.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Moscovici, S. (Coordinador). Psicología Social II, Barcelona: Paidós, p.p. 469-494.

Jodelet, D. (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", en Revista Cultura y Representaciones Sociales, Vol. 3. No. 5, pp. 32-63. Disponible en: http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356/15561 Consultado el 06 de agosto de 2018.

Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*, Barcelona: Gedisa.

López, C., Flores, K., Espinoza de los Montero, A., y Rojo, D. (2017). "Posibilidades de Facebook en la docencia universitaria desde un caso de estudio", en *Revista Apertura*, Vol. 9. No. 2, p.p. 132- 147. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n2/2007-1094-apertura-9-02-00132.pdf Consultado el 06 de agosto de 2018.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires: Helmul.

Pérez, M. S., Ortiz, M. G., y Flores, M. M. (2015). "Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 26.

No. 50, p.p. 188-206. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/145/14538571008.pdf Consultado el 22 de octubre de 2018.

Piña, M. (Coordinador). (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, México: Pensamiento Universitario – Tercera Epoca.

Piña, M. y Cuevas, Y. (2004). "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 26. No. 106, p.p. 102-124. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=13210605 Consultado el 06 de agosto de 2018.

Quiñones, F. (2005). "De la cultura a la cibercultura", en *Revista Hallazgos*, No. 4, p.p. 174-190. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835163015.pdf Consultado el 22 de octubre de 2018.

Ramírez, A., y Casillas, A. (Compiladores) (2014). *Háblame de TIC, Tecnología Digital en la Educación Superior*, Córdoba: Brujas.

Saldaña, G. y Ramírez, C. (2017). "Jóvenes y redes sociales. Una aproximación al uso de las redes sociales en los estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México", en *Revista Electrónica DIDAC de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad México*, Vol. 69, p.p. 47-91. Disponible en: http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=24&id_articulo=289&id_seccion=134&active=13 3&pagina=47 Consultado el 18 de abril de 2019.

Sánchez, J., Ruiz, J., y Sánchez-Rivas, E. (2015). "Uso problemático de las redes sociales en estudiantes", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26. No. Especial, p.p. 159-174. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46360/45936 Consultado el 22 de octubre de 2018.

Tuzel, S. y Hobbs, R. (2017). "El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor compresión intercultural", en *Revista Científica de Educación y Comunicación*, Vol. 25. No. 51, p.p. 63-72. Disponible en: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=51&artic ulo=51-2017-06 Consultado el 06 de agosto de 2018.

Valdez, L. (2005). Las redes semánticas naturales, uso y aplicación en psicología social, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Zermeño, I., Arellano, C. y Ramírez, A. (2005), "Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida", en *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. 11. No. 22, p.p. 305-334. Disponible en: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/669_redes_semanticas_naturales.pdf Consultado el 25 de octubre de 2018.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

La comprensión lectora en estudiantes con hipoacusia mediante la implementación de los organizadores gráficos como estrategia visual.

Fragozo Gijón Flor Guadalupe* Hernández Díaz Reynaldo ** Moreno Luna Flor de María ***

RESUMEN

El siguiente artículo se presenta como una propuesta pedagógica de trabajo dirigido a los docentes que en su grupo se encuentren uno o varios estudiantes con hipoacusia. El objetivo principal es favorecer el proceso de comprensión lectora de textos narrativos cortos, a través de la implementación de los organizadores gráficos como estrategia visual.

Los organizadores gráficos como estrategia, en una estudiante con hipoacusia, permiten proporcionar un medio visual, a través de imágenes y textos cortos. Lo cual, favorece el factor neuropsicológico de la retención visual, es decir, la formación de las imágenes de los objetos, lo que se verá reflejado en el entendimiento de lo que significan las palabras en un texto. Esta relación imagen texto es lo que constituye la comprensión de palabras. El primer peldaño para estructuras lógicogramaticales complejas en un futuro.

En congruencia con lo establecido en el Modelo Educativo (2018), "Aprendizajes Clave para la Educación Integral, plan y programas de estudio para la Educación Básica", se busca la alfabetización de los estudiantes, que no solo se refiere a saber leer y escribir. La alfabetización implica que se pueda comprender gradualmente la función el código alfabético, se le proporcione un significado y un sentido. Este trabajo tiene sus bases en la aplicación de la propuesta con una estudiante de segundo año de nivel primaria, con un diagnóstico clínico de Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral Congénita.

PALABRAS CLAVE

Comprensión Lectora. Hipoacusia. Lectura. Organizadores Gráficos. Estrategia. Sociocultural. Retención Visual.

ABSTRACT

The following article is presented as a pedagogical work proposal aimed at teachers who have in their groups one or more students with hearing loss. The main objective is to favor the process of reading comprehension of short narrative texts, through the implementation of graphic organizers as a visual

strategy in students with hearing loss, through didactic planning of didactic cultural projects.

The graphic organizers as a strategy, in a student with hearing loss, allow to provide a visual medium, through images and short texts which favors the neuropsychological factor of visual retention, that is, the formation of images of objects, which will be reflected in the understanding of what words mean in a text. This image-text relationship is what constitutes the understanding of words, indications and short texts. The first step for complex logical-grammatical structures in the future.

In accordance with the Educational Model provided (2018), "Key Learning for Integral Education, curriculum and curricula for Basic Education", students' literacy is sought, which not only refers to knowing how to read and write. Literacy implies that you can gradually understand the function of the alphabetical code, giving it a meaning and sense. This work is based on the application of the proposal with a second-year primary school student, with a clinical diagnosis of Congenital Bilateral Deep Neurosensory Hearing Loss.

KEYWORDS

Reading Comprehension. Hearing Loss. Reading. Graphic Organizers. Strategy. Socio-Cultural. Visual Retention.

INTRODUCCIÓN

Al asistir a la escuela, los estudiantes tienen mayores posibilidades de ampliar su mundo con nuevos conocimientos a

^{\$}Licenciada en Educación Especial en el Área Intelectual. Escuela Normal de Educación Especial.

^{**} Maestro en Desarrollo de la Educación Básica. Maestro en Educación Especial. Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa. Asesor pedagógico de la Escuela Normal de Educación Especial.

^{***}Maestra en Educación. Maestra en Docencia. Maestra en Educación Especial y Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa. Asesora metodológica de la Escuela Normal de Educación Especial.

partir del lenguaje oral y escrito. El aprendizaje depende de las oportunidades que ofrece el contexto en el que se desenvuelven: contexto familiar, contexto social y contexto escolar, así como las características y necesidades específicas de cada uno de los niños.

La escuela tiene como principal función propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos de diversas ciencias. En los dos primeros años de la Educación Primaria es primordial la alfabetización de los estudiantes, es decir, que aprendan a leer y escribir. Presentándose como un reto para los docentes de estos grados. Los estudiantes de nuevo ingreso presentan diferentes niveles de dominio de la lectura y escritura, además de una diversidad de situaciones propias de cada contexto. El proceso se vuelve aún más complejo en Educación Especial, situándonos en el caso de los estudiantes con Hipoacusia, en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura se produce de forma lenta y con dificultades.

La lectura tiene origen en el cerebro, donde se llevan a cabo las actividades intelectuales y el procesamiento de la información. El lector participa activamente asignándole un significado a lo que sabe leer, esto dependerá de la experiencia, de sus esquemas y el contexto con el que interactúa:

Allí está el texto, que produce sus propios efectos de sentido. Independientemente de mi voluntad, la pregunta se plantea, aparece la ambigüedad, y aun que, por mi parte no vea bien cómo interpretar la oposición, comprendo que entraña un sentido (Eco, 1985, citado por Ferreiro y Gómez, 2002: 82).

Se puede entender que la lectura no es simplemente la traducción de signos y símbolos que se presentan en un texto, sino más bien, se entiende que el autor tiene la intención de transmitir un mensaje a través de la escritura y el lector será el encargado de descubrirlo e interpretarlo. Cuando se lee, también se presta atención a las interrogantes, imágenes, ideas y pensamiento. Así, "en el caso de los alumnos sordos, la lectura se convierte en una actividad extraordinariamente compleja, un auténtico *puzle* en muchos casos, un proceso lleno de dificultades al que deben enfrentarse a lo largo de su etapa educativa" (Chamberlain y Mayberry, 2000, citado por Carrero, 2015: 146).

Cuando se lee, se acomoda de forma continua la información que ya se posee con la nueva información, construyendo así, un significado, es decir, "la lectura es un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece" (Ferreiro y Gómez, 2002: 20).

Los estudiantes con Hipoacusia, manifiestan dificultades

en la construcción de significados, que es un acto esencial durante la lectura. Durante este proceso, se pueden encontrar limitaciones en diferentes niveles:

Dificultades de reconocimiento de palabra, limitaciones en el vocabulario general, problemas para la comprensión en el lenguaje figurado, conocimientos generales insuficientes, dificultades de comprensión de la sintaxis, carencias en el conocimiento y uso de las estructuras textuales, problemas de adquisición y uso de estrategias específicas y, finalmente, escasa conciencia y control de la comprensión (Luckner y Handley, 2008, citado por Carrero, 2015: 146).

Al contar con una limitada experiencia en los esquemas y contextos, para los estudiantes hipoacúsicos les es difícil asignar un significado a lo que leen de la misma forma en que lo hacen los estudiantes sin dificultades en la audición. Requieren de representaciones visuales que les permitan la asimilación y organización de las ideas que están leyendo.

FUNDAMENTACIÓN

La comprensión lectora es un proceso cognitivo que se logra a través de un efecto social. La lectura es resultado de las interacciones sociales y culturales de los distintos contextos, quienes proveen al niño las herramientas necesarias para lograr el proceso de lectura, así como también influyen en la comprensión. Se debe tener en cuenta al momento de enseñar la lectura que este, es un proceso social, por lo tanto; el docente adquiere el rol de mediador entre el estudiante y la lectura, es decir, debe proporcionarle al estudiante los apoyos necesarios en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)¹.

Para lograr la comprensión, se debe enseñar cómo se comprende el proceso que hay que seguir y, proporcionar las herramientas que se pueden usar para la comprensión de un texto. Para que realmente se vuelva un aprendizaje, las ayudas deben ser indirectas y corresponde al estudiante descubrir de manera gradual, la mejor forma para comprender: Leer no consiste exclusivamente en decodificar palabras, ni tan solo en acceder a su significado o al de las frases que conforman entre sí. El proceso de comprensión va más allá, consiste finalmente en entender el mundo que la información escrita representa, como resultado de la interacción entre texto y lector. Cuando este proceso se afronta con éxito, el lector extrae una coherente y útil representación del texto (Trabasso y Bouchard, 2002, citado por Carrero, 2015: 146).

El lenguaje escrito es un sistema de signos y símbolos utilizado durante el proceso de comprensión lectora. Sirve como medio para guiar la comprensión. Cada uno de los estudiantes tiene un proceso distinto para lograr la comprensión a través de distintas estrategias.

Los organizadores gráficos son una estrategia visual empleada para la mejora de la comprensión de algún tópico presentado de forma oral o por escrito. Muestra la información principal de forma organizada, puede incluir imágenes o dibujos en referencia a la información presentada. Es un instrumento que puede ser elaborado por el docente o por los estudiantes dependiendo del objetivo que se quiera alcanzar. Puede servir como medio al docente para presentar o exponer un tema o contenido, para analizar un tema al interactuar con los estudiantes o como cierre de sesión al recolectar y organizar la información obtenida.

Los organizadores gráficos son representaciones visuales de conocimientos que rescatan y grafican aquellos aspectos importantes de un concepto o contenido relacionado con una temática específica. Permiten presentar información, exhibir regularidades y relaciones. Se incluyeron tanto palabras - oraciones como imágenes visuales, siendo efectivos para los estudiantes con Hipoacusia al compensar la limitación en la elaboración de representaciones mentales.

Así mismo, se desarrollan las habilidades de recolección y organización de información. El uso de los organizadores gráficos permite a la estudiante observar, organizar, aprender y presentar la información leída. El tener los datos organizados de manera visual, ayuda a la estudiante a pensar de manera creativa a medida que integra cada idea nueva a su conocimiento ya existente. Las personas con pérdida auditiva "no son conscientes de las lagunas que presentan, considerando que si conocen el significado de las palabras clave que están en el texto lo comprenderán sin problemas, sin tener en cuenta el significado global (o integrándolo de forma incorrecta) ni sus dificultades" (Borgna, Convertino, Marschark, Morrison y Rizzolo, 2011, citado por Carrero, 2015: 156).

En consecuencia, el uso de una estrategia visual permite a los estudiantes y docentes organizar, analizar, evaluar, comparar, contrastar y relacionar información presentada facilitando la

¹La Zona de Desarrollo Próximo, o ZDP, uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky, es una manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky escogió la palabra zona porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un continuum de conductas o de grados de maduración. Describió la zona como próxima (cerca de, junto a) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. Próximo no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado (p. 37).

comprensión de la misma. Para las personas con discapacidad auditiva es indispensable tener apoyos visuales que subsanen la limitación en la adquisición de información de forma verbal.

Al presentar un organizador gráfico se proporciona un medio visual que le permite tener una mejor claridad de la información presentada y los conocimientos previos obtenidos, a su vez puede recoger nueva información, identificar lo más importante del tema, relacionar los conocimientos previos con los nuevos, hacer inferencias, entre otros.

Cuando los estudiantes comprenden a través del proceso de lectura o estructuración del organizador gráfico en un momento posterior son capaces de reproducir esa información con sus propias palabras. Lo que les permite interiorizar la nueva información con base a los conocimientos previos. El utilizar los organizadores gráficos también se tiene la intención de favorecer la memoria. La lectura permite enriquecer aún más la información, de difícil acceso al niño y el plasmarlo en un organizador gráfico facilitaría su memorización y comprensión de textos. Bajo un enfoque y paradigma sociocultura,2 el lenguaje se adquiere con la interacción social mediante la participación de forma oral, durante la lectura y la escritura. Por lo tanto, el desarrollo de las actividades, los contenidos y las formas de enseñanza están centradas en aspectos sociales-culturales, donde se hace uso del lenguaje oral y escrito que les permita comprender y expresarse con la intención de integrarse a su entorno social, además de la interacción con los pares y docentes.

Además del contexto sociocultural de los estudiantes, es de suma importancia tomar en cuenta los objetivos establecidos en las asignaturas. En este caso se seleccionaron dos ejes principales de la asignatura de Lengua Materna Español: El primero, comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales. A este primer objetivo se le realizo un ajuste no significativo, de la siguiente manera: leer, comprender, resumir y producir textos narrativos cortos. El segundo, el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Así mismo, desde el enfoque neuropsicológico, se favoreció el

²L. S. Vygotsky es el fundador de la Teoría Sociocultural en Psicología. Con una amplia formación en el campo de la filosofía, la lingüística, la literatura y las artes. Según Vygotsky, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales, los cuales según Vygotsky pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos (p. 220).



desarrollo del factor neuropsicológico de retención visual. Al trabajar este factor se "Garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea" (González, Solovieva y Quintanar, 2012: 225). En consecuencia, es indispensable el trabajo con una estrategia visual que permita ampliar el campo de percepción de la estudiante.

Para los estudiantes con alguna pérdida auditiva la comprensión, la expresión oral y escrita son un obstáculo difícil de superar, por lo tanto, es necesario subsanar la deficiencia auditiva mediante el desarrollo de habilidades perceptivas y cognitivas. En el caso de las primeras se hace referencia a la vista y en escrita son un obstáculo difícil de superar, por lo tanto, es necesario subsanar la deficiencia auditiva mediante el desarrollo de habilidades las segundas a la representación y organización de la información. Al tener en cuenta las necesidades educativas y características de la estudiante, se propuso el uso de los organizadores gráficos como estrategia visual, con el fin de favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y facilitar la percepción visual y mental.

Este trabajo se fundamenta desde el paradigma sociocultural, a partir de la teoría del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934). El cual plantea, desde el punto de vista epistemológico, el interaccionismo dialéctico, para el logro del conocimiento:

El problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico (S-O), en el que existe una relación de indisposición, de interacción y de transformación reciproca iniciada por la actividad mediada del sujeto (Vygotsky, citado por Hernández, 1998: 236).

En consecuencia, a través, de la actividad cultural de la lectura de distintos textos y el uso de los organizadores gráficos secuenciales como mediador, se favorece el proceso de desarrollo de la comprensión lectora, el desarrollo cultural y la mejora de la memoria y la atención como funciones psicológicas superiores.

EL USO DE LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

La escuela es un espacio que desempeña un papel importante para el proceso de aprendizaje y las diferentes dimensiones en el desarrollo evolutivo de los niños, a través de las prácticas socioculturales específicas de cada contexto, recreando los saberes acumulados y organizados de una sociedad. Las actividades, actuaciones y tareas se deben desarrollar a partir del contexto sociocultural, con el fin, de darle un significado y un sentido para el estudiante.

Estos aspectos se favorecieron por medio de la planificación didáctica de una serie de actividades culturales presentadas en cinco proyectos mediante la propuesta de proyectos culturales didácticos, (Hernández, 2015). Cada uno de estos proyectos se presentan con una serie de secuencias didácticas. Estas secuencias están constituidas por una estructura general, a través de una secuencia de pasos:

- 1. Recolección de datos a partir de la aplicación de una serie de instrumentos mencionados anteriormente.
- 2. Reflexión de los datos obtenidos, para ajustar pedagógicamente la intervención, tomando en cuenta la determinación de la Necesidades Educativas Especiales, que se encuentran en el Informe de Evaluación Psicopedagógica. Determinación del recorrido de la ZDP.
- Planificación por medio de proyectos con actividades culturales, los contenidos curriculares ajustados y la atención de apoyo específico a la Hipoacusia Neurosensorial Congénita Bilateral Profunda.
- 4. La estrategia de organizadores gráficos para favorecer la comprensión lectora desde un enfoque histórico-cultural.
- 5. Observación y análisis de resultados de forma continua.
- 6. Listas de verificación de los instrumentos aplicados para la evaluación y valoración del proceso de aprendizaje en relación con los logros en el aprendizaje.

Tabla 1. Descripción de la estructura específica de la estrategia.

Actividades	Descripción
Actividades de acceso	Deben partir de los elementos curriculares. Actividades dinámicas que implican moverse, participar, buscar información, recolectar datos y objetos, realizar tareas de investigación.
Lectura de textos narrativos	En referencia al tema del proyecto. Lecturas cortas con preguntas específicas de la información presentada.
Secuencia de imá- genes.	Se presentan imágenes referentes al texto leído. Un primer paso es describir un proceso o un suceso a través de una secuencia de imágenes.
Elabora- ción del organizador gráfico.	Una vez ordenadas de acuerdo al texto leído, a partir del formato de organizador gráfico, se enumeran las casillas para continuar el orden que ya obtuvo con las imágenes y posteriormente pegarlas, en el centro se le agrega el título de la lectura.
Expresión escrita.	Agregar una descripción de las imágenes o los dibujos. En un primer momento la descripción de un proceso, en un segundo momento continuamos con la identificación de las ideas principales de las lecturas y su escritura en cada una de las imágenes.

Expresión	Presentación oral de la información regis-
oral.	trada en el organizado gráfico para favo-
orai.	
	recer la expresión oral. Para la presenta-
	ción oral de la información. Se presenta
	al grupo o a un compañero en forma de
	descripción o exposición.

Fuente: Elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

La evaluación se presenta de forma continua a lo largo de los proyectos, a través de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa:

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es, pues, sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia. Porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá dialogo, comprensión y mejora de los programas que se ponga al servicio de los usuarios (Santos, 1993: 23).

Se lleva a cabo a partir de los contenidos ajustados, tomando en cuenta la estrategia y los objetivos establecidos durante la planificación. Los proyectos se evaluaron mediante el uso de listas de cotejo y del Diario de Trabajo Docente.

El instrumento de evaluación que se propone es una lista de cotejo, donde se registran los criterios a evaluar, mediante una valoración cualitativa y cuantitativa con los indicadores: insuficiente (0 a 25) indicando que la acción o aprendizaje está comenzando, por lo tanto, se encuentra en la etapa de iniciación; falta trabajar (26 a 50) la acción o aprendizaje avanzó hacia la etapa de progresión; suficiente (51 a 75) la etapa donde se encuentra el estudiante es la de superación y por último; excelente (76 a 100) lo que nos indica que la etapa donde podemos ubicar al estudiante es la de adquisición.

Las listas de control "son instrumentos diseñados para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o el producto realizados por los alumnos" (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 392). La valoración cualitativa se lleva a cabo tomando los siguientes criterios: excelente indicando que el estudiante se encuentra en un nivel de adquisición de los contenidos o la actividad presentada, suficiente haciendo referencia a un nivel de superación, falta trabajar lo que nos dice que él estudiante está en un nivel de progreso y por último insuficiente que señala que él estudiante está en un nivel de iniciación respecto a los conocimientos o habilidades que se buscan favorecer.

En esta lista de cotejo, se toman en cuenta los siguientes Volumen I, Número 14

criterios: respeto a la lectura, en el área de dicción, omite letras, aumenta letras, cambia palabras, agrega palabras; en el área de entonación, acentúa sin haber tilde, pronuncia correctamente el acento; en el área de intensidad, volumen bajo (casi no se escucha la voz), sube y baja el volumen de la voz sin razón alguna, volumen adecuado (se escucha perfectamente), volumen alto (grita); en el área de fluidez lectora, omite el punto y seguido, omite la coma, omite los dos puntos, fragmenta la lectura sin motivo alguno; y en el área de rapidez lectora, lee de 70 a 80 palabras por minuto.

Los criterios que se tomaron en cuenta en la lista de cotejo para la secuenciación de imágenes fueron los siguientes: identifica cual es el título de la lectura, escribe el título en el centro del organizador gráfico, identifica la idea principal de las imágenes presentada, ordena correctamente las imágenes de acuerdo con la narración de la lectura, pega correctamente las imágenes de acuerdo con el sentido del organizador gráfico, escribe una palabra o una idea acorde a la imagen que se le presenta y muestra limpieza en la elaboración de su trabajo.

Para la elaboración del organizador gráfico se deben tomar en cuenta son los siguientes criterios: identifica cual es el título de la lectura, escribe el título en el centro del organizador gráfico, identifica la idea principal de las imágenes presentada, ordena correctamente las imágenes de acuerdo con la narración de la lectura, pega correctamente las imágenes de acuerdo con el sentido del organizador gráfico, escribe una palabra o una idea acorde a la imagen que se le presenta y muestra limpieza en la elaboración de su trabajo.

Una vez terminado el organizador gráfico, presenta una exposición oral de su organizador, con el fin de evaluar la comprensión del texto y la habilidad de expresión oral. Los criterios que se deben tomar en cuenta en la lista de cotejo para esta actividad son los siguientes: modula correctamente el tono de voz, la comunicación oral fluye con naturalidad y corrección, utiliza correctamente el vocabulario, evita limitarse a leer únicamente lo que está escrito en su presentación, demuestra dominio del contenido, presenta de forma organizada la información presentada, existe coherencia en la expresión oral de las ideas presentadas, responde preguntas y realiza preguntas a sus compañeros.

Respecto a la comprensión lectora, los criterios que se deben tomar en cuenta son: identifica el título del texto, identifica los personajes, identifica el inicio de la narración, identifica el desarrollo de la historia, identifica el final de la narración, identifica ideas principales y responde preguntas referentes a la lectura.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora, es una habilidad compleja donde intervienen las habilidades del intelecto. En consecuencia, de este análisis surgen los organizadores gráficos como propuesta didáctica para favorecer la comprensión con estudiante hipoacúsicos. Los elementos más importantes de esta propuesta son: las actividades culturales, la hipoacusia, la lectura de textos cortos, la elaboración de organizadores gráficos y el proceso de la comprensión lectora.

Para favorecer el proceso de la lectura en un estudiante con Hipoacusia es necesario partir de textos con un enfoque cultural, es decir, con temas relacionados al contexto en el que se desenvuelve. De este trabajo se puede concluir que al implementar los organizadores gráficos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que presentan pérdida auditiva favorecen el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades para comprender y aprender.

Es importante mencionar lo fundamental que es tener claro las características propias de la hipoacusia, tomar en cuenta el grado de pérdida, su clasificación y el momento de aparición para un posterior análisis con el equipo interdisciplinario de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regula (usaer). Así como, los elementos académicos y científicos para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A través de las interacciones comunicativas suscitadas en la elaboración de los organizadores gráficos secuenciados, se favorece el desarrollo de la comprensión lectora, mediante la adquisición de significados y ambientes de socialización, además de favorecer la expresión de forma oral y escrita, las capacidades comunicativas-lingüísticas, participativas, de atención, y percepción global.

Por último, se puede afirmar que, con la aplicación de esta estrategia visual, así como la visión desde un enfoque neuropsicológico, al trabajar el factor de retención visual, se contribuye al proceso de significación de los estudiantes con hipoacusia. Al plasmar la información leída, en un organizador gráfico se pasa de un constructo abstracto a uno más concreto, favoreciendo la comprensión de los significados y de ideas.

Fuentes de consulta

Blythe, T. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires: Paidós.

Bodrova, E. y Leong, J. (2004). *Herramientas de la mente el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México: Prentice Hall/Pearson.

Carrero, F. (2015). "Las dificultades en la comprensión de textos en el alumnado con déficit auditivo" en *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Vol. 3. No. 1.

Castorino, R. (1998). La adquisición de la lengua en el discapacitado auditivo: modos de comunicación en la sordera-ceguera, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Diaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una interpretación constructivista, México: McGraw Hill.

E. Ferreiro y M. Gómez P. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo xxI.

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación – acción, Madrid: Morata.

González-Moreno C., Solovieva y Quintanar-Rojas L. (2012). "Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito educativo" en *Revista de la Facultad de Medicina*, Vol. 60. No. 3, p.p. 221-231.

Hernández, R. (2015). Los proyectos culturales didácticos una propuesta de inclusión en el aula a niños y niñas de educación básica con Barreras para el Aprendizaje dirigido a estudiantes del 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Especial, México: Instituto Multidisciplinario de Especialización. Diplomado de Fortalecimiento Académico para la Inclusión.

Hernández, R. (1998). Paradigmas en psicología de la educación, México: Paidós.

Postic, M. y De Ketele, J. (1984). *Observar las situaciones educativas*, Madrid: Narcea.

Secretaría de Educación Pública, (2018). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Plan y programas de estudio 2018 Nuevo Modelo Educativo, México: SEP.

Zabala, A. (2000). *La práctica Educativa. Cómo Enseñar*, Barcelona: Graó.

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 12 pts. y el cuerpo del 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 adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

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; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, 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 deberán ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta 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. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en un siguiente número. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

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

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 reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor, año: pági-

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán incluir la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas 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 y 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, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. 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, entre otros, citados mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenándolas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum*, México:

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de victima a agresor", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Anuario Estadístico 2015*, México: INEGI. Disponible en: http://www.inegi.org,mx/inegi/acercade/organigram.htm Consultado el 04 de abril de 2019.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, deben utilizarse la función en el 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: academicus-revista@hotmail.com

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del(os) autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales enunciados con antelación.



